



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação Em Educação

SABERES DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO
As trocas entre Professoras do Ensino Fundamental

Mariana Costa Lopes da Silva

Belo Horizonte
2009



Mariana Costa Lopes da Silva

SABERES DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO
As trocas entre Professoras do Ensino Fundamental

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte

2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada **Saberes docentes e estratégias de ensino: Trocas entre professoras do Ensino Fundamental de autoria da mestranda Mariana Costa Lopes da Silva**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – FaE/UFMG – Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – FaE/UFMG - Titular

Prof^ª. Dr^ª. Anna Maria Salgueiro – PUC Minas - Titular

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Rocha de Lima - FaE/UFMG - Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Samira Zaidan- FaE/UFMG - Suplente

Belo Horizonte, 15 de Junho de 2009



DEDICATÓRIA

Percebemos a incoerência agressiva que existe entre as nossas afirmações progressistas e o nosso estilo desastrosamente elitista de ser intelectuais. E que dizer de educadores que se dizem progressistas, mas de prática pedagógico-política eminentemente autoritária?

Paulo Freire

A tentativa de se estabelecer uma ponte entre Universidade e Escola, a que este trabalho se comprometeu, não seria possível sem a abertura de dois diferentes grupos: o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e o Centro Pedagógico (CP), ambos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Dedico este trabalho a todos os acadêmicos, como o orientador deste estudo, *Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira*, que abraçam em suas pesquisas os desafios e as complexidades da prática pedagógica.

Dedico também este trabalho a todos os professores profissionais, como *as oito professoras do Núcleo Básico do CP*, cujos nomes, infelizmente, não posso citar, que se abrem aos desafios da prática pedagógica refletida e compartilhada.



AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: Alfredo e Arminda, Amanda, Luis e Laura e ao Robson. O amor que vocês têm por mim está impresso em cada página deste trabalho.

Ao Júlio pela acolhida e confiança depositada em mim e no meu trabalho. Obrigada pelos diálogos sinceros, por incentivar e questionar. Suas ponderações foram essenciais para a efetivação deste trabalho.

Quero agradecer com muito carinho aos professores do CP, especialmente do Núcleo Básico e Primeiro Ciclo. Com vocês cresci como professora e pesquisadora. Foi uma honra trabalhar e pesquisar com vocês!

Aos queridos amigos que acompanharam o desenrolar deste trabalho e me ajudaram a concentrar e a “desconcentrar” quando necessário!

Agradeço aos professores do Mestrado, em especial o Professor Francisco Soares, o Chico, o professor Arnaldo Vaz e orientandos, e a professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (parecerista) pelas contribuições para o Projeto de Pesquisa.

Agradeço também às professoras Anna Maria Salgueiro, Lucíola Santos e Samira Zaidan pela leitura atenta desta dissertação e suas importantes ponderações.

Às professoras Mônica Dayrell e Narriman Conde que desde o início da minha graduação foram e continuam sendo exemplos de “professoras profissionais”, em todos os sentidos deste termo.

Agradeço aos funcionários do Centro Pedagógico e da Faculdade de Educação que me ajudaram com tamanha educação e atenção.

Aos meus queridos ex-alunos que com seus beijos, abraços, cartas e e-mails me davam novas forças para prosseguir sem ao menos saber disso.

Ao CNPq pelo apoio financeiro à realização deste trabalho.

À Deus que inspira e motiva meu amor pela Educação e pela Humanidade.



RESUMO

Este trabalho buscou identificar os saberes trocados entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Buscamos ainda caracterizar os momentos de troca desses saberes, estabelecer um diálogo entre os saberes docentes e as pesquisas científicas e organizar um repertório de saberes dessas professoras. Para atingir esses objetivos optamos por uma abordagem metodológica em três etapas: 1) inserção da pesquisadora no *locus* da pesquisa (estudo exploratório); 2) grupo focal e 3) tratamento e análise dos dados. Por meio da estratégia metodológica, reunimos oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em torno de situações-problema reais. Acreditamos ter criado um espaço de diálogo e trocas entre as professoras que nos possibilitou investigar alguns dos saberes docentes dessas profissionais. Os conceitos de saber e, mais especificamente, saberes docentes, centrais a esta pesquisa, foram embasados teoricamente nas pesquisas de Shulman (1986), Tardif (1991; 2000 e 2002) e Gauthier (2006). A partir das elaborações desses autores, compreendemos o conceito de saber baseado na racionalidade de natureza argumentativa, uma construção coletiva oriunda das trocas entre os agentes. As trocas foram caracterizadas enquanto partilhas, pois nem sempre a troca de saberes constitui um processo de mão dupla no qual sujeitos oferecem e recebem ajuda e conselhos. O tratamento dos dados deu origem às seguintes dimensões de análise: Organização do Tempo, Organização do Espaço, Organização da Interação entre professora e alunos; Transgressões e Incivildades; e Ritmos Diferenciados. Em cada dimensão de análise, sistematizamos as falas das professoras, demonstramos que as estratégias de ensino foram validadas ou não por meio da argumentação das professoras, confrontamos as estratégias de ensino com pesquisas científicas e, por meio desse processo, pudemos aproximar-nos dos saberes docentes que fundamentaram e ampararam as trocas entre as professoras. Concluímos que a discussão sobre situações-problema provou criar um espaço rico para trocas entre professores. A construção dos saberes docentes é influenciada pelo contexto no qual as professoras trabalham e essas discutem estratégias de ensino que, por sua vez, são fundamentadas em saberes docentes. Esperamos que o diálogo estabelecido entre as estratégias de ensino e as pesquisas científicas possibilite a análise, a crítica e o enriquecimento do conjunto de saberes docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores, Saberes Docentes, Educação Fundamental.



ABSTRACT

This work sought to identify teachers' knowledge exchanged among eight primary school teachers during meetings specially dedicated to this research. Other goals were to describe the moments of exchanges, establish a discourse between teachers' knowledge and scientific research and contribute to the organization of a teachers' knowledge base. In the attempt of reaching these goals, a methodological approach was constructed in three steps: immersion of the researcher in the research locus (exploratory study); focus group and data analysis. By means of the methodological strategy, we united eight primary teachers to discuss real life problem-situations organized by the researcher. We believe to have created through this method a space for dialogue and exchanges among teachers where teachers' knowledge could emerge and be made known. The concepts of knowledge and teachers' knowledge were based upon Shulman (1986), Tardif (1991; 2000 and 2002) and Gauthier (2006). Through the work of these scholars, we were able to comprehend the concept of knowledge as based upon the rationality of an argumentative nature, a collective construction built from exchanges between agents. These exchanges were defined as sharing, because the exchanges between teachers were not always a give and take situation where agents offer and receive at the same time help and guidance. From data provided by the transcripts of the meetings, analysis was organized in the following categories: Time organization, Space organization, Interaction between teachers and students, Transgressions and Different paces. In each category, teachers' speech was reorganized, its validity was demonstrated by its argumentative structure, this structure was confronted by scientific research and by this process we were able to approach teachers' knowledge that support and sustain exchanges between teachers. We concluded that the discussion enhanced by real life problem-situations proved to be efficient to create a space for exchanges between teachers. Teachers' knowledge is influenced by context where they work and teachers exchange teaching strategies which are supported by teachers' knowledge. We hope to have created a space for dialogue between teachers' knowledge and scientific research that enabled analysis, critique and thus enrichment of teachers' knowledge base.

Key-words: Teacher Education, Teachers' Knowledge Base, Primary Schooling.



LISTA DE FIGURAS

Tabela 1: Os saberes dos professores. (Tardif, 2002 p. 63).....	31
Figura 1: “Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman” (Almeida e Biajone, 2005, p.10).....	33
Figura 2: Experiência docente das participantes da pesquisa apurado em 2009.....	56
Figura 3: Esquema representativo dos saberes docentes e estratégias de ensino.....	60
Figura 4: Esquema representativo da troca de estratégias de ensino entre docentes.....	60

LISTA DE SIGLAS

CAPE – Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

CEALE – Centro de Alfabetização e Leitura

CEFET/MG – Centro Federal de Ensino e Tecnologia de Minas Gerais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP – Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG

FAE – Faculdade de Educação

NAIP – Núcleo de Atendimento Pedagógico.

Profknow - Professional Knowledge in Education and Health. Restructuring work and life between the state and citizens in Europe.

ONG – Organização Não Governamental

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte

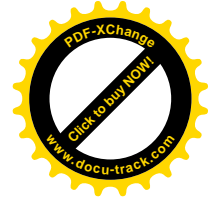


SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
JUSTIFICATIVA.....	11
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	15
Inserção da pesquisadora no <i>locus</i> da pesquisa (estudo exploratório).....	15
Grupo focal.....	16
Tratamento e análise dos dados.....	20
1 SABERES DOCENTES.....	23
1.1 SABERES.....	23
1.2 SABERES DOCENTES.....	24
1.2.1 A temporalidade dos saberes docentes.....	25
1.2.2 A pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes.....	30
1.2.3 Os saberes docentes são personalizados e situados.....	34
1.3 A TROCA DE SABERES.....	35
1.4 A SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....	39
2 O CENTRO PEDAGÓGICO E O NÚCLEO BÁSICO.....	45
2.1 ESPAÇO DA PESQUISA.....	45
2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	48
2.2.1 Professoras efetivas – Maria, Ludmila, Taíssa e Tatiana.....	48
2.2.2 Professoras Substitutas – Laura, Cecília, Fabiana e Lúcia.....	52
2.2.3 Características gerais das participantes da pesquisa.....	55
3 OS SABERES DOCENTES E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	57
4 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA SALA DE AULA.....	62
4.1 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	61
4.1.1 A rotina do dia.....	62
4.1.2 Fragmentação do horário escolar.....	75



4.1.3 Saberes docentes referentes à organização do tempo.....	77
4.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	79
4.2.1 Organização dos alunos em grupos.....	80
4.2.2 Deslocamento para outros espaços.....	84
4.2.3 Uso de outros espaços escolares.....	86
4.2.4 Saberes docentes referentes à organização do espaço.....	88
5 INTERAÇÕES.....	89
5.1 ORGANIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA.....	89
5.1.1 Chamar a atenção das crianças.....	89
5.1.2 Necessidade de explicitar orientações.....	93
5.1.3 Organizar a fala das crianças.....	95
5.1.4 Saberes docentes referentes à organização das interações.....	98
5.2 TRANSGRESSÕES E INCIVILIDADES.....	99
5.2.1 Intervenções.....	101
5.2.2 Afeto.....	111
5.2.3 Saberes docentes referentes às transgressões e incivildades.....	114
6 CONTEÚDOS ESCOLARES.....	115
6.1 RITMOS DIFERENCIADOS.....	115
6.1.1 Atividades diferenciadas.....	118
6.1.2 Atividades para a sala toda.....	126
6.1.3 Estratégias punitivas.....	130
6.1.4 Saberes docentes referentes aos ritmos diferenciados.....	131
REFLEXÕES FINAIS E NOVOS QUESTIONAMENTOS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
APÊNDICE 1.....	147
APÊNDICE 2.....	149
ANEXO 1.....	150



INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa são os saberes docentes trocados entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo principal foi identificar quais saberes são trocados entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Esta pesquisa teve como objetivos específicos identificar momentos de troca de saberes entre as professoras, realizar um diálogo entre os saberes docentes e pesquisas científicas e organizar um repertório de saberes.

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos. A introdução da dissertação aborda os princípios que justificam a relevância da pesquisa e o caminho metodológico desenvolvido para atingir os objetivos da pesquisa. No primeiro capítulo, aliamos os resultados de pesquisas recentes à fundamentação teórica que embasa o campo de pesquisa sobre os saberes docentes. Apresentamos as contribuições principais das obras de Tardif (1991, 2000, 2002, 2007), Shulman (1986) e Gauthier et al. (2006) para definirmos o objeto deste estudo. Com o auxílio desses autores, discutimos o conceito de saber, caracterizamos os saberes docentes e sua troca e detalhamos a sistematização dos saberes docentes.

No segundo capítulo, apresentamos e caracterizamos o espaço e as participantes da pesquisa. Elaboramos um texto sucinto sobre cada professora participante desta investigação acadêmica, a partir da entrevista individual e semi-estruturada. No capítulo três, detalhamos o processo elaborado para validar os saberes docentes que fundamentam as estratégias de ensino trocadas entre as professoras. Apresentamos nos capítulos quatro, cinco e seis a análise das cinco dimensões elaboradas no processo de organização dos dados: Organização do tempo escolar, Organização do espaço, Organização da interação professora e alunos, Transgressões e Incivildades, e Ritmos diferenciados. Por fim, apresentamos as reflexões finais deste estudo e possíveis pontos de partida para novas pesquisas.

Justificativa

Iniciou-se, na década de 80, nos Estados Unidos e no Canadá, o movimento reformista da formação inicial de professores da Educação Básica que buscou refletir sobre a



profissionalização do trabalho docente. Esse movimento se espalhou nos países de cultura anglo-saxônica, na Europa francófona, como também em vários países latino-americanos (Tardif, 2000). Alguns princípios em comum, entre outros, foram: compreender o ensino como uma atividade profissional que pode ser apoiada em um repertório de conhecimentos, conceber a prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes pelos práticos e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. Mostraremos abaixo como esses princípios ajudam a justificar a relevância desta pesquisa.

Compreender o ensino como uma atividade profissional que pode ser apoiado em um repertório de conhecimentos

Segundo Nóvoa (1995), o trabalho docente caminha para a profissionalização. A etapa na qual o modelo de professor era do religioso e do vocacionado foi ultrapassada, mas o estatuto de profissional ainda não foi atingido plenamente, como ocorreu com profissões já estabelecidas como, por exemplo, Medicina, Direito e Engenharia. Gauthier e colaboradores (2006) afirmam que os professores hoje exercem apenas um *ofício* e não uma profissão, ou ainda, segundo Enguita (1991), o magistério trata-se de uma *semiprofissão*¹.

De acordo com Gauthier et al. (2006), existem duas tendências que dificultam a profissionalização do magistério: a idéia de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem um ofício*. Várias são as crenças que, de alguma maneira, interpretam o ofício de professor como um ofício sem saberes, ou seja, que é suficiente conhecer o conteúdo a ser ensinado, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura. No que diz respeito ao ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, somam-se a esses elementos a crença de que é preciso ser mulher para poder cuidar e ser carinhosa com as crianças.

¹ Enguita (1991) defende a idéia de que, por um lado, a hierarquização da organização escolar, a padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuem para uma redução da autonomia docente no processo educacional, o que aproxima os docentes dos trabalhadores proletários, trabalhadores assalariados desprovidos dos meios de produção e que perdem o controle sobre os meios, o objetivo e o seu processo de trabalho. Por outro lado a qualificação necessária para o desenvolvimento da atividade os aproxima dos profissionais, que são caracterizados pela autonomia e controle sobre o seu processo de trabalho. Enfim, os docentes encontram-se neste lugar intermediário, entre a profissionalização e a proletarização, ou seja, um semiprofissional.



Existe também a tendência de se pensar em saberes sem um ofício, no qual “o saber científico sobre o ensino tivesse amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores” (Gauthier et al. 2006, p. 27). O autor nos convoca a pensar em um ofício feito de saberes, na formalização dos saberes necessários para ensinar e na organização destes em um repertório. Esta pesquisa buscou contribuir para a constituição de parte desse repertório uma vez que investigou os saberes trocados entre oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Conceber a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica.

A dissociação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é uma preocupação antiga, recorrente e atual, detectada por Diniz-Pereira (2006) em pesquisas educacionais no Brasil, pelo menos desde a década de 1980. Essa dissociação polariza e distancia a prática pedagógica da teoria e a teoria da prática. Nessa polarização cabe à academia a produção de novos conhecimentos enquanto a prática seria o lugar de aplicação das teorias e técnicas científicas produzidas nas universidades.

Fiorentini et al. (1998) explicam que, até a década de 1970, a formação de professores priorizava o conhecimento das disciplinas lecionadas, as questões pedagógicas eram pouco valorizadas. Nessa década, período do assim chamado “tecnicismo” no Brasil, eram valorizadas, então, as tecnologias de ensino, o planejamento, a organização, o controle e a avaliação em detrimento dos conteúdos de ensino. Na década de 1980, pesquisas sobre o ensino e a formação de professores priorizavam o estudo de aspectos políticos e pedagógicos. Segundo Fiorentini et al. (1998), os saberes escolares eram pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados. Nesse período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes começaram a ser investigados, mas não com o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los, pelo contrário, destacavam a negatividade da prática pedagógica explicitando suas carências e comparando-os a um modelo teórico idealizado.

Para esses autores, a dicotomia teoria (o saber científico) *versus* prática (os saberes docentes) é “decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que



supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica” (Fiorentini et al., 1998, p. 311).

A tendência que fundamenta as pesquisas sobre os saberes docentes afasta-se do modelo da racionalidade técnica na medida em que centraliza a atuação do professor buscando identificar a produção e mobilização de seus saberes. A concepção de que o professor é um técnico que transmite os conhecimentos produzidos por outros é trocada pelo reconhecimento de que os docentes produzem saberes nos contextos em que atuam. Mas Zeichner (1998) assegura que “a idéia de tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma idéia que ainda ofende a muitos e que traz sérias conseqüências para quem assim procede na academia” (1998, p.234). Pesquisadores acadêmicos mostram-se relutantes em reconhecer e utilizar o conhecimento que os professores vêm gerando para informar seus próprios trabalhos na academia. Por um lado, o uso de uma linguagem especializada no meio acadêmico afasta os professores que atuam na Educação Básica das pesquisas acadêmicas, por outro lado, quanto mais abstrato a linguagem da pesquisa, maior é seu *status* na hierarquia acadêmica e quanto mais útil e aplicável menor é seu *status* (Sommerkh *apud* Zeichner, 1998).

Segundo Zeichner (1998), tanto pesquisadores acadêmicos quanto professores ignoram as pesquisas realizadas pelo outro. Na maioria das vezes, percebem as perguntas de investigação de um e de outro como irrelevantes. Entre as razões descritas por Zeichner (1998) para a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica educacional estão a freqüência com o qual eles se vêem descritos de forma negativa e o baixo índice de retorno dos resultados das pesquisas para a escola.

Ainda no campo da formação de professores, Diniz-Pereira (2006) afirma que a relação entre as universidades e as escolas de Educação Básica tem sido um importante tema em discussão, no campo educacional brasileiro, desde o final da década de 1990, em função das mudanças na estrutura jurídico-legal no País. Entretanto, no seio das universidades, as atividades de formação de professores continuam desprestigiadas em comparação com as atividades de pesquisa. Dedicar-se à formação de docentes pode até acarretar, para os professores universitários, uma reputação inconveniente na medida em que os afasta de atividades de pesquisa (Lüdke *apud* Diniz-Pereira, 2006). Quando o pesquisador



universitário interessa-se pela temática da escola e dos professores, seu *status*, em geral, torna-se menor.

Relatamos acima como o distanciamento entre universidade e escolas, professores acadêmicos e professores que atuam na Educação Básica, acontece em diversos níveis. Esta pesquisa buscou aproximar os conhecimentos científicos formalizados e os saberes gerados na prática de professores em exercício. Nem um nem o outro foi desconsiderado, pelo contrário, complementam-se e se enriquecem. Esperamos ter, por meio desta investigação acadêmica, reforçado a idéia da importância da constituição de um espaço de colaboração entre universidade e escola na medida em que aproximamos e articulamos “os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (Tardif, 2002, p. 23).

Estratégias metodológicas

Nesta pesquisa de cunho qualitativo, elaboramos uma trajetória metodológica organizada em três passos: 1 – Inserção da pesquisadora no *locus* da pesquisa (estudo exploratório); 2 – Grupo focal e 3 – Tratamento e análise dos dados.

Inserção da pesquisadora no *locus* da pesquisa (estudo exploratório)

O curso de Pedagogia ofereceu-me uma formação abrangente com ricas discussões acerca do processo educativo em suas diversas manifestações e contribuições. Concluí a graduação, em julho de 2004, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ansiosa por ainda não conhecer o próximo passo e com a impressão de que ainda tinha muito que aprender para trabalhar como professora do ensino fundamental.

Uma chance de continuar minha formação surgiu ao ser aprovada em concurso para professora substituta de Português e Matemática do Primeiro Ciclo de Formação Humana na Escola de Educação Básica e Profissional – Centro Pedagógico – da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), em março de 2006. A suspeita de que essa seria uma possibilidade de aprofundar minha formação foi aos poucos sendo confirmada. Novos



saberes, idéias, experiências e conhecimentos foram trocados com as professoras com quem eu trabalhava em momentos formais (reuniões) e momentos informais (recreio, hora do almoço, caronas etc).

Saberes de professoras experientes, acumulados por meio da prática em sala de aula, foram se constituindo parte essencial da minha prática pedagógica e também da de outras professoras iniciantes. Saberes transmitidos pelos pares, pelos que exercem aquela profissão e conhecem o seu dia-a-dia, os pequenos detalhes que fazem tanta diferença, as dificuldades da prática educativa democrática que busca a autonomia dos alunos e dos profissionais, o preparo das aulas, a construção das “rotinas”, enfim, os saberes que não são documentados em livros didáticos ou aprendidos no curso de graduação. Percebi que estava vivenciando o que um recém-formado do curso de Medicina chamaria de sua “residência”: um mergulho na vida real, no dia-a-dia de sua profissão. As professoras com as quais eu trabalhava estavam à disposição para trocar idéias, tirar dúvidas e esse ambiente formador era potencializado pelas reuniões semanais de formação e discussão. Durante esse tempo realizei um registro informal dessas trocas e isso permitiu que eu, posteriormente, elaborasse as assim chamadas “situações-problema”.

Grupo focal

Atuei como professora do Primeiro Ciclo do Núcleo Básico do Centro Pedagógico (CP), nos anos de 2006 e 2007. O lugar de professora permitiu que eu estivesse presente em diversos momentos de trocas de experiências, conselhos, sugestões e idéias entre as professoras. Quando essas trocas eram importantes para minha prática de professora iniciante, eu as registrava em forma de verbalização – um enunciado oral. Essas verbalizações não foram utilizadas enquanto dados para esta pesquisa, mas sim como elementos para uma discussão posterior. Reconhecemos que o uso desses registros é enviesado pelo olhar da professora iniciante, mas percebemos que tal viés tem seu aspecto positivo. Por meio do olhar de uma professora iniciante, conhecimentos que faziam falta para sua prática pedagógica foram evidenciados, o que para outros profissionais que não estão nessa condição poderia passar despercebido.



Os registros foram reorganizados de acordo com problemas reais relatados pelas professoras do Núcleo Básico e também vivenciados pela pesquisadora na prática pedagógica. A junção do problema às verbalizações é o que passamos a denominar “situações-problema”². A elaboração das situações-problema foi em si um desafio, pois elas teriam a importante função de despertar discussões entre as professoras e, conseqüentemente, criar um espaço significativo de trocas entre as docentes. É importante ressaltar que várias vezes durante as discussões as professoras reafirmavam a importância de discutir aquelas questões. Essas falas espontâneas demonstram que não há soluções simples para as questões, nem para as professoras iniciantes ou para as experientes.

Dado a limitação do tempo de pesquisa as situações-problema referentes ao ensino de Português e Matemática não foram utilizadas, optamos por esse recorte para delimitarmos nosso escopo de pesquisa. O primeiro semestre de 2008 foi marcado pela reorganização das verbalizações em situações-problema e o retorno destas para o grupo de docentes do Núcleo Básico do CP, do qual a pesquisadora já não fazia parte como professora.

A pesquisadora solicitou participar de uma reunião de Núcleo por mês e esclareceu sucintamente os objetivos da investigação. Os participantes não receberam as situações-problema de antemão para conhecimento, para que não viessem para as reuniões com idéias pré-formadas ou com sua participação preparada. “Saber com antecedência precisamente o que se vai discutir – por exemplo, as questões que o moderador irá colocar, ou o roteiro – propicia a formação de opiniões prévias que podem interferir nas discussões” (Gatti, 2005, p. 23).

Cada situação-problema foi enumerada e separada em cartelas diferentes de modo que as professoras teriam contato com uma situação-problema por vez. Antes de iniciarmos a coleta de dados, tínhamos como hipótese que essa estratégia metodológica propiciaria um momento de formação para as professoras, que teriam a oportunidade de retornar a um assunto e discuti-lo com mais tempo e tranqüilidade, hipótese esta que durante a coleta de dados foi confirmada.

² As situações-problema encontram-se nos apêndices.



As situações-problema e as verbalizações a elas agregadas eram baseadas em fatos reais e este fato ajudou a propiciar discussões animadas. As professoras discordavam entre si, faziam perguntas, expressavam opiniões... “Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassesuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições” (Gatti, 2005, p. 14).

Os encontros de pesquisa aconteciam no Centro Pedagógico, na sala de reuniões do Núcleo Básico, no horário das reuniões semanais, na terceira quinta-feira do mês, de nove da manhã às onze e trinta. A sala do Núcleo Básico é uma sala ampla, arejada e iluminada. A sala conta com três computadores, duas mesas grandes e redondas, cadeiras, três armários, dois quadros de mensagens, uma estante, um telefone. As mesas redondas são colocadas uma ao lado da outra e em torno das mesas as professoras sentam de frente umas para as outras. Fomos interrompidos, de vez em quando, por funcionários ou outros professores com recados e pela sirene indicando o início ou término do recreio da escola. Fora isto as reuniões transcorreram sem outras interrupções.

As reuniões para coleta de dados ocorreram no horário normal dos encontros do Núcleo, mas com o objetivo específico de coletar informações para a pesquisa, sendo que as professoras já estavam avisadas que as reuniões seriam utilizadas para esse fim. O papel da pesquisadora nessas reuniões foi de apresentar resumidamente o objetivo da pesquisa na primeira reunião e introduzir as situações-problema, animar e direcionar a discussão, quando necessário, o que, na verdade, aconteceu poucas vezes. Organizamos as situações-problema inicialmente sem idéia de quanto tempo a discussão de cada uma levaria. Após a primeira reunião, percebemos que a discussão levaria aproximadamente uma hora para cada situação-problema. Foram discutidas duas situações-problema por reunião. Ao todo nos encontramos três vezes.

Essa estratégia metodológica aproxima-se do instrumento de pesquisa denominado “Grupo Focal”, definido por Gatti (2005) como um conjunto de pessoas reunidas para discutir e comentar um tema, o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Ressaltamos que o grupo não foi selecionado pela pesquisadora, mas existia previamente. Todavia, a composição do grupo atende as recomendações de Gatti (2005) por ter uma constituição baseada em características homogêneas dos participantes (todas trabalham na mesma



escola, no mesmo ciclo escolar), mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes (são professoras em diferentes estágios da carreira profissional, desde iniciantes até professoras experientes, com diferentes graus de formação: nível superior e mestres). As recomendações de Gatti (2005) encontram respaldo na afirmação de Verloop (2001):

Dado o fato que o saber docente é por definição um saber localizado no contexto pessoal dos professores, faz sentido focalizar a busca por um saber docente compartilhado em grupos de professores que estão em uma situação similar quanto ao conteúdo ensinado, nível de escolarização e idade dos alunos ensinados. (Verloop et al., 2001, p. 448). [Tradução nossa].

Nesse instrumento metodológico, a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo, o que o diferencia da entrevista coletiva. O foco está na interação dos participantes do grupo que discutem um assunto, fazendo perguntas um para o outro e trocando informações. O pesquisador propõe o tema da discussão, anima e direciona a discussão quando necessário, mas os participantes têm liberdade de fazer perguntas um para o outro, de complementar e esclarecer sua opinião, de concordar ou discordar de uma posição.

“O marco das pesquisas com grupos focais é o uso explícito das interações do grupo para gerar dados e opiniões que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada no grupo” (Morgan, 1997, p.2). Os grupos focais são particularmente úteis para compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições e explorar o grau de consenso sobre um certo tópico. A pesquisa com grupos focais além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia. Todas essas características são positivas para o objeto desta pesquisa.

As reuniões de coleta de dados transcorriam da seguinte maneira: cada professora tinha em mãos uma cópia da situação-problema a ser discutida e esta era lida em voz alta por uma professora. Logo em seguida, iniciava-se a discussão em torno da situação-problema e dos registros, sem obedecer uma ordem específica. As professoras participavam espontaneamente, cada uma colocando seu ponto de vista, suas intervenções e dando exemplos. Ficou evidente que as situações-problema escolhidas eram situações-problema



que faziam parte do dia-a-dia das professoras, pois estas participavam com muito interesse. Todas as reuniões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Gatti (2005) explica que as interações no grupo e a manifestação de divergências levam as pessoas a argumentarem e explicarem sua idéia e forma de pensar. O sentido de cada ponto de vista precisa ser procurado nos próprios sentidos que o participante do grupo construiu, pelo tipo de argumentação ou explanação que faz. Por isso é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações.

Após a exaustão da primeira situação-problema, passávamos para a leitura da segunda situação-problema e assim esgotava-se o tempo da nossa reunião e marcávamos a próxima. O clima de cada reunião era de muito interesse pelas situações-problema em discussão. Mais de uma vez, percebi que as professoras anotavam o que a outra dizia, ou isso era expresso por meio de falas: “Vou tentar isto que você falou”. Uma professora comentou que gostaria de utilizar as situações-problema no curso de formação de professores que ministrava. Esse instrumento metodológico foi planejado com o intuito de iniciar e animar uma discussão para troca, aprofundamento e detalhamento das verbalizações, onde possíveis saberes docentes seriam objetivados. Para Gauthier e colaboradores (2006), os julgamentos dos colegas de profissão e a confrontação dos pontos de vista é essencial para a validação dos saberes:

Um repertório de conhecimentos do ensino não pode assim se reduzir à simples compilação das práticas pedagógicas, mas deve ser constituído de saberes, de conhecimentos e de julgamentos dos professores que foram submetidos a uma validação científica (...) Essa validação pode ser feita de muitas maneiras: (...) através dos julgamentos dos colegas de profissão e da confrontação dos pontos de vista. Em todos os casos, entretanto, a experiência deve abandonar o seu caráter privado e passar para o domínio público para ser examinada, analisada e criticada. (Gauthier et al., 2006, p. 303)

As entrevistas individuais e semi-estruturadas foram organizadas em torno de questões sobre a trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas no próprio espaço escolar, durante o período da manhã, atendendo à disponibilidade das professoras e foram realizadas com o intuito de caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, o que favoreceu uma melhor compreensão e interpretação dos dados.



Tratamento e análise dos dados

Após o término e gravação de cada reunião, foi realizada a transcrição das falas. Os debates sobre as situações-problema foram registrados em áudio e a transcrição dessas gravações, aliado às anotações da pesquisadora durante a coleta de dados, deu origem ao material de análise deste estudo. Ao finalizar as transcrições das reuniões, tínhamos em mãos um grande número de dados. A análise que nos propusemos a realizar demandou reorganização e categorização dos dados. Não era possível analisar os dados gerados pela confrontação das situações-problema em “estado bruto”.

Iniciamos a análise de conteúdo da seguinte maneira: desmontamos a estrutura existente buscando suas características para extrair um novo significado. Gatti (2005) aconselha atenção às seqüências de trocas e às condições contextuais das falas dos participantes do grupo focal. Segundo a pesquisadora, pode-se ter análises menos ou mais estruturadas, sem quebra ou com quebra das seqüências interacionais, ou ainda uma combinação de ambas as formas, para não cair em reducionismos nos quais somente a contribuição de cada indivíduo ou a interação do grupo é salientada. Nesta análise, optamos pela combinação de ambas as formas, privilegiando ora falas com intervalos, ora seqüência de diálogos.

Seguindo as indicações de Bardin (2004), perpassamos três fases: a pré-análise dos dados (levantamento de hipóteses, leitura flutuante), a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Durante a exploração do material, os dados brutos foram codificados, ou seja, transformados de maneira organizada e “agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo”. (Holsti *apud* Bardin, 2004, p. 104). As categorias foram definidas *a posteriori*, a partir do próprio material obtido. As unidades de análise emergiram das falas, do discurso, das trocas das professoras o que implicou em uma constante ida e volta ao material de análise. As discussões geradas a partir das situações-problema foram organizadas nas seguintes dimensões de análise: 1) organização do tempo, 2) organização do espaço, 3) organização da interação professora/alunos, 4) transgressões e incivildades e 5) ritmos diferenciados.

A categorização acima é uma das possíveis tentativas de organização dos dados. Reconhecemos que outras são possíveis. Uma dificuldade em analisar os dados era que em muitos momentos uma categoria interscedia com outra. Por exemplo, quando uma fala



sobre a categoria “ritmos diferenciados” estava sendo analisada, esta intercedia com a análise sobre “transgressões”. Apesar de ser um desafio, tal característica demonstra que as situações-problema retratavam a prática pedagógica, pois nesta as interações em sala de aula, a organização dos tempos e espaços, as transgressões, a gestão dos conteúdos são indissociáveis. Qualquer separação entre gestão da matéria e gestão da classe, por exemplo, é artificial e realizada meramente para fins de análise da pesquisa.

As ações do ensino têm muitas faces: um franzimento de testa pode acompanhar uma pergunta; fazer entender um problema de matemática pode adentrar na gestão da classe, introduzindo, por exemplo, um novo modo de trabalho em equipe; uma transição da matéria requer manter a atenção dos alunos, etc. Em outros termos, é difícil dissociar o currículo real da gestão da classe e das atividades normativas ligadas à socialização dos alunos. Os professores de profissão raramente separam as duas coisas, e a sua preparação das aulas cobre simultaneamente esses dois aspectos, que são obrigados a assumir simultânea e integralmente em classe. (Tardif, 2007, p. 218)

Após a reorganização dos dados, iniciamos a análise buscando interlocutores em pesquisas empíricas e teóricas. O movimento de interlocução entre os dados e a teoria consistiu na análise dos dados propriamente dita. Esse diálogo entre a teoria e a empiria não objetivou regular e corrigir os saberes trocados pelos professores. Visou tampouco formular um “manual” de instruções com o registro dos saberes. Para Sacristán (1991), “a formação de professores está impregnada da lógica que concebe a realidade como um campo de aplicação, a prática tem pouca importância enquanto fenômeno preexistente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico” (1991, p. 84). É nítido o desafio da profissão de professor. Nítida também é a necessidade da valorização dessa profissão em nossa sociedade. Esta pesquisa busca ser uma dessas possíveis formas de valorização da profissão docente, ouvindo e documentando os saberes “da experiência”, valorizando esse saber por meio de um trabalho acadêmico. Registrar para possibilitar o diálogo entre os professores “profissionais”, acadêmicos, professores em formação e professores recém-formados. Diálogo que possibilite a análise, a crítica e assim o enriquecimento do conjunto de saberes.



1 SABERES DOCENTES

1.1 Saberes

O que pode ser identificado enquanto um saber? Como diferenciar saberes de crenças, conhecimentos, representações, informações, ideologias, valores...? A mesma pergunta é realizada por Gauthier e colaboradores (2006) e sua elaboração é fundamental para esta pesquisa. Segundo os pesquisadores, *saber* é um termo polissêmico cujos significados podem ser localizados em três concepções: da subjetividade, do juízo e da argumentação.

A concepção marcada pela subjetividade advoga que o saber é fruto de um diálogo interior do homem marcado pela racionalidade. Para Descartes, o saber é fruto de uma constatação e da demonstração lógica; saber é deter uma certeza subjetiva racional. Para a concepção que associa o saber ao juízo, o saber procede de uma atividade intelectual, é um juízo verdadeiro a respeito de fatos. A terceira concepção considera a argumentação como o lugar do saber.

Nessa última concepção, o sujeito busca validar uma proposição ou ação por meio da atividade discursiva; o saber é uma construção coletiva de natureza lingüística, oriundo das trocas entre os agentes e é baseado na racionalidade de natureza argumentativa. O saber é ligado às exigências de racionalidade, de discursos e ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificativa racional. A definição de saber nessa concepção engloba os “argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções, discursos e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam” (Gauthier et al., 2006, p. 336).

Gauthier e colaboradores (2006) salientam que nem toda prática social pode ser considerada saber, pois nem sempre é possível oferecer argumentos para justificar as ações. A racionalidade de um discurso ou de uma ação é decidida por meio da comunicação entre agentes e sua capacidade de argumentação depende do contexto de interação e das razões alegadas pelos sujeitos do discurso. Um saber não se reduz à extração de leis contidas em um objeto, ele é fruto de uma interação entre sujeitos, de uma



interação lingüística inserida em num contexto. Em nosso caso o contexto é escolar, como endossa Salgueiro:

El trabajo docente no se desarrolla de forma aislada en el interior de las escuelas, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con el alumnado y con sus familias. Se trata, por lo tanto, de un proceso colectivo de elaboración, de reflexión, aunque articulado desde lo individual. A través de esta interacción colectiva, los saberes docentes ganan credibilidad. (1998, p. 38)

O saber remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes e terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento, capaz de alimentar a reflexão. “O saber para nós está enraizado numa comunidade de agentes, ele corresponde a diferentes tipos de juízo e seu objetivo é prático” (Gauthier et al. 2006, p.340).

A prática de um professor é marcada pela sua capacidade de decidir, de realizar julgamentos, pois é um prático dotado de razão. Essas decisões podem ser criticadas, justificadas, reprovadas ou aprovadas e são baseadas em saberes que não podem ser caracterizados pela arbitrariedade, ilegalidade ou imoralidade. Os truques pedagógicos assumem esses últimos atributos, pois segundo Damasceno (2002), os truques são “maneiras ‘eficientes’ de resolver problemas profissionais que podem, por vezes, concretizar em mecanismos que ferem os princípios éticos e pedagógicos da educação, constituindo um caminho fácil para resolver problemas pedagógicos e administrativos” (p.27). Exemplos de truques seriam como livrar-se de pais e mães, alunos e alunas insistentes, como faltar ao trabalho, reuniões, comemorações, como elaborar avaliações de fácil correção, etc. Pesquisamos, portanto, saberes docentes e pautamo-nos pela concepção de saber argumentativa.

1.2 Saberes docentes

Segundo Soares, “novas palavras são criadas, ou a velhas dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos.” (2004, p.19). Soares está se referindo ao termo “letramento”, mas podemos fazer a mesma reflexão em relação aos termos *saberes docentes*, *conhecimentos*, *competências* entre outros. Esses termos não são sinônimos, mas tentam dar sentido a um novo campo de



pesquisas surgidas há poucas décadas sobre os conhecimentos específicos dos professores que atuam na Educação Básica. Essas diferentes terminologias nos remetem a estudiosos que pesquisam um mesmo fenômeno por diferentes ângulos e de formas variadas. Tal fato mostra a riqueza desse campo de conhecimento, mas pode representar obstáculos para o pesquisador que se propõe adentrar nesta área.

Knowledge em inglês, *savoir* ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português, a temática dos saberes ou conhecimentos docentes vêm ocupando cada vez mais, em diversos países, um lugar importante nas pesquisas sobre o ensino (Borges, 2004). Utilizaremos nessa pesquisa o termo *saberes*, pois o entendemos como mais abrangente que *conhecimento*, que pode ser relacionado ao conjunto de conhecimentos científicos testados e legitimados. A discussão acerca dos saberes docentes foi iniciada no Brasil por meio do artigo de Tardif e colaboradores: “Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática de um saber docente”, publicado na revista *Teoria & Educação*, em 1991. Em recente artigo, Tardif (2000) apresenta três características dos saberes docentes, eles podem ser: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados.

1.2.1 A temporalidade dos saberes docentes

Ao contrário de outras profissões, professores têm contato com sua área de atuação antes de iniciar sua vida profissional. Parte do que os professores sabem sobre o que é ensinar foi aprendido enquanto ainda eram alunos, ou seja, são saberes provenientes de sua própria história de vida, sobretudo de sua história de vida escolar. Docentes passam aproximadamente dezesseis anos em uma instituição escolar antes de iniciar sua carreira, quando podem assumir estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados. A partir da vida pessoal e da socialização escolar, o futuro professor interioriza conhecimentos, crenças e valores que são atualizados e utilizados no cotidiano de sua profissão. De fato, pesquisas salientam que professores recorrem muitas vezes a lembranças de sua experiência escolar para resolver situações conflituosas em sala de aula (Tardif, 2002). Diniz-Pereira (2008) utiliza a expressão *formação ambiental* para designar o período no qual o docente teve contato com diferentes professores ao longo da vida, a bagagem da experiência escolar como aluno.



Porém, é nos primeiros anos de docência que inicia-se a estruturação da prática profissional do docente. Esse período da carreira docente, chamada por Huberman (1992) de “exploração”, é responsável pelo início da edificação do “saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (Tardif, 2000, p. 14). Os saberes experienciais são aqueles adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da profissão docente e não provêm dos cursos de formação ou currículos, provêm da relação dos docentes com o mundo, o mundo de seu trabalho: a escola, a sala de aula, os alunos e outros professores (Tardif, 2002).

A formação desenvolvida no interior das instituições de ensino superior ou, como é chamada por Diniz-Pereira (2008), a formação *acadêmico-profissional*³, seria encarregada de promover as primeiras eventuais mudanças na maneira do futuro professor transformar e entender suas atitudes, valores e funções relativas à docência (Nono e Mizukami, 2006). No entanto, pesquisas consideraram a formação acadêmico-profissional pouco ajustada à realidade (ver, por exemplo, Gonçalves, 1992).

Esse desajuste da realidade, somado à complexidade e imprevisibilidade da prática pedagógica, a tarefa de conciliar a motivação dos alunos ao desenvolvimento do currículo, a fragmentação do trabalho, a exigência dos pais e colegas e os diferentes ritmos de aprendizagem em sala colaboram para potencializar o choque que é característico do início da carreira docente. A ansiedade gerada por esses fatores é contrabalançada pelo entusiasmo da descoberta e o orgulho do professor por ser responsável por uma turma de alunos. Essa fase caracteriza-se pelo ajuste entre as altas expectativas e ideais sobre a profissão docente e a realidade do trabalho. É um período caracterizado pela sobrevivência e a descoberta (Huberman, 1992).

Como modo de superação desse desajuste, professores do ensino primário entrevistados por Gonçalves (1992) “ênfatizaram a necessidade de formação contínua, como meio necessário a um desenvolvimento harmonioso das suas carreiras, privilegiando a aprendizagem com os colegas e as iniciativas de grupos de professores” (p.167). A

³ O autor prefere o uso desse termo ao invés da expressão “formação inicial”, pois, no Brasil, muitos licenciandos já atuam no magistério antes de iniciar um curso superior de formação docente.



formação contínua ao qual Gonçalves se refere é aquela desenvolvida ao longo da carreira docente, podendo ser realizada de diversas maneiras.

A necessidade e importância da formação contínua para a profissão docente é um dos aspectos da temporalidade dos saberes docentes, já que, segundo Tardif (2002), estes são desenvolvidos e utilizados ao longo de toda a carreira. Para Bernardo (2004), a formação contínua é necessária para diminuir as lacunas da formação inicial, mas também “por ser a escola um espaço privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares” (2004, p. 2). Em alguns momentos da discussão gerada pelas situações-problema desta pesquisa, as professoras salientavam o que haviam aprendido com outras professoras:

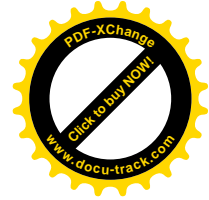
Eu acho que é você buscar aquela criança que tem essa habilidade mais desenvolvida com relação aquilo que você está trabalhando, *aprendi isso com a Márcia*. (Taíssa)

Agora isso é uma coisa que você só vai saber com a experiência, é uma coisa que eu aprendi com o pouco tempo que eu estou aqui no CP, *com a Taíssa principalmente*, de colocar com franqueza para a criança que elas são diferentes mesmo. (Maria)

Nono e Mizukami (2006) constataram que as professoras entrevistadas por elas também reconheciam que a formação docente não se encerrava no curso de formação inicial, mas deveria acontecer de maneira contínua durante a carreira docente na troca de experiências com alunos e professores colegas. Para tanto, as professoras defenderam a criação de espaços coletivos nas escolas para as trocas. Como uma das professoras afirmou:

Penso que a escola é o espaço principal para a formação do professor. É nela que as discussões sobre a própria realidade aparecem e são refletidas para que haja mudança de comportamentos e atitudes. Acho importantíssimo ter uma equipe unida onde pode-se trocar idéias e opiniões, aprendendo com quem tem mais experiência. Daí é que se dá a formação contínua do educador (Daniela em Nono e Mizukami, 2006, p. 10).

Existem aquelas iniciativas clássicas de formação contínua, designadas como “reciclagem”: cursos de atualização, capacitação ou treinamento oferecidos por agentes exteriores à escola. Outro tipo de formação contínua é aquela que ocorre no interior da escola de maneira formal ou informal. As iniciativas formais de preparação contínua são aquelas que acontecem no interior das escolas, em momentos pré-estabelecidos para esse objetivo: reuniões, seminários, grupos de estudo.



Na escola fundamental pública, do município do Rio de Janeiro, pesquisada por Bernardo (2004), sobressaíram os grupos de estudo, denominados “Centros de Estudo” que na percepção dos professores, constituíram-se como o principal espaço de formação contínua propiciando momentos privilegiados de trocas de experiências. Segundo a pesquisadora, a formação de professores implica na busca pela escola de maneiras institucionais de oferta de espaços e tempos para os docentes dentro da própria escola em que fossem incentivadas a reflexão, interação e socialização dos professores, considerando suas necessidades e problemas do cotidiano. Salgueiro (1998) afirma que na escola que pesquisou

los docentes comparten saberes con sus compañeros, intercambian información sobre el alumnado, dividen su saber práctico-teórico. (...) Este estudio apunta, por lo tanto, a la importancia de garantizar un espacio para la reflexión cuando se piensa en proyectos de formación del profesorado. También resalta que este trabajo de reflexión no se da de manera espontánea (p. 265).

Essa também foi uma das conclusões da pesquisa conhecida como “Profknow” – “Conhecimento Profissional em Educação e Saúde: reestruturando trabalho e vida entre o Estado e os cidadãos da Europa”, realizada por pesquisadores de sete países europeus: Irlanda, Inglaterra, Suécia, Grécia, Finlândia, Espanha e Portugal (Muller et. al, 2007). O objetivo principal dessa investigação foi conhecer as experiências pessoais e profissionais sobre o trabalho de professores. Para atingir esses objetivos, os pesquisadores, por meio de entrevistas, analisaram as histórias de vida e acompanharam a prática de vinte e dois professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em sete países europeus.

A maioria dos professores entrevistados na pesquisa *Profknow* declarou-se insatisfeita com a formação inicial. Os docentes entrevistados afirmaram que aprenderam a ensinar na prática, com os alunos e em cooperação com colegas. Apesar da importância constatada de aprender no trabalho, poucos canais catalisadores e de suporte desse processo foram encontrados. Vários casos demonstraram que trabalhar na escola é um modo privilegiado de aprender para muitos professores. Concluiu-se que é importante fomentar estruturas que permitam que os professores aprendam no trabalho. Um exemplo são as estruturas e espaços formais de cooperação entre os pares existentes na organização escolar da Irlanda. Desse modo, a cooperação entre colegas é assegurada e garante não somente um processo coletivo de aprendizagem, mas também a troca de saberes dos professores mais experientes para os iniciantes.



As trocas de experiências também foram analisadas por Azevedo (2003) em uma atividade formal de formação de professores organizada pelo Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CAPE), da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, denominada “Rede de Trocas”. Foram analisados os significados atribuídos à atividade “Rede de Trocas” pelos sujeitos que dela participaram e se a atividade era realmente proveitosa como parecia ser.

As professoras participantes da “Rede de Trocas” perceberam a atividade como uma ação que as valorizou, dando centralidade às práticas docentes bem-sucedidas e possibilitando o diálogo sobre aspectos como currículo, gestão de tempos e espaços escolares, a reflexão sobre suas práticas e a discussão de problemas comuns. Entretanto, Azevedo alerta que os contatos entre o CAPE e as escolas eram realizados com as diretoras das escolas e eram essas que apresentavam os relatos, situando as professoras como coadjuvantes da apresentação, fato este que “pode ter sugerido que as pessoas que ocupam funções de gestão estão mais aptas a falarem sobre o trabalho desenvolvido nas escolas. Idéia que contraria os objetivos dessa atividade” (2003, p. 211). Esta, entre outras ponderações, foi realizada pela pesquisadora sobre aspectos dificultadores para a obtenção dos objetivos propostos pela atividade.

Os momentos informais de formação contínua são aqueles que ocorrem nos “encontros no corredor, no pátio, na cantina; em momentos de intervalo na sala dos professores; antes e após as reuniões, debates, palestras, seminários; durante as festas e comemorações, nas conversas ao telefone, no trajeto das caronas, nas conversas em ‘chats’, listas de discussões e fóruns virtuais” (Damasceno, 2002, p. 26). Nunes (2004) verificou que as interações entre as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola que pesquisou aconteciam de maneira significativa e constante. As professoras trocavam informações relacionadas aos conteúdos, metodologias, avaliação etc. Essas interações ocorriam em momentos livres como na hora da entrada, no café ou mesmo durante o horário de aula. Foi constatado que durante o horário de recreio dos alunos, as trocas entre as professoras se intensificavam: tiravam dúvidas, solicitavam sugestões relacionadas aos conteúdos que desenvolviam ou ainda discutiam questões gerais como problemas com alunos, desânimo com o rendimento da turma, ou assuntos relacionados à profissão. Segundo Daniela, professora participante da pesquisa de Nunes (2004), essa busca entre as colegas é



recorrente na escola independentemente do tempo ou do espaço, “Aqui a gente sempre procura uma ajuda. Sempre uma está procurando a outra (...) Ou é na hora do recreio, ou é no intervalo, ou liga ou vai na casa da pessoa, e uma está sempre ajudando a outra. Aqui é assim, se tem essa liberdade” (Nunes, 2004, p. 94).

Apesar das pesquisas supracitadas afirmarem que a troca de saberes entre docentes é uma importante ferramenta de formação docente, Damasceno (2002), por intermédio da análise do processo de trocas entre professores, em meio a conflitos e situações no cotidiano escolar, identifica “a existência de diversos fatores de natureza pessoal, profissional, cultural e organizacional que inibem a troca de experiências no interior da escola” (2003, p. 8).

Para Salgueiro (1998), *“sólo a través de una reevaluación crítica de la práctica docente, realizada de forma continua, colectiva y a través del intercambio constante de conocimientos y prácticas el profesorado puede formarse y perfeccionarse en su trabajo”* (1998, p. 264). Procuramos evidenciar nesta seção características pertinentes à temporalidade da carreira docente: a formação ambiental, a fase de exploração no início da carreira, a formação acadêmico-profissional e principalmente a formação contínua dos professores.

1.2.2 A pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes

Para Tardif (2000), os saberes docentes são ecléticos e sincréticos. O docente necessita recorrer a diversas teorias, concepções e técnicas ao elaborar e utilizar os seus saberes. Esse aspecto é justificado pelo fato que professores trabalham para atingir diversos objetivos simultaneamente: “objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola” (Tardif, 2000, p. 15). Os saberes docentes tornam-se significativos e úteis na ação e são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, como especificado na tabela abaixo:



Tabela 1: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de Aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes sociais dos Professores.	Família, ambiente da vida, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002, p. 63.

Shulman (1986) realiza outra classificação para os saberes docentes, importante para esta pesquisa por seus apontamentos sobre a maneira como os saberes docentes se manifestam. Seus estudos introduzem no campo de pesquisa educacional o trabalho conhecido como *knowledge base*; um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar numa dada situação de ensino. Graças às suas pesquisas, a temática dos saberes dos docentes na pesquisa educacional ganhou destaque, potencializada pelo retorno do foco ao professor como sujeito das ações.

No artigo “*Those who understand: The Knowledge Growth in Teaching*”, publicado em 1986, Shulman distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor. São eles: “*Subject matter content knowledge*” – Conhecimento



sobre a matéria ensinada; “*Pedagogical content knowledge*” – Conhecimento didático da matéria e “*Curricular Knowledge*” – Conhecimento curricular. Shulman explicitou e detalhou essas três formas de conhecimento, mas reconheceu a existência de outras:

Existem outras categorias importantes de conhecimento, como por exemplo: as diferenças individuais entre os alunos, os métodos de organização e gestão da sala de aula, a História e Filosofia da Educação e a administração escolar para citar apenas algumas. Cada uma dessas categorias poderão ser subdivididas e exprimíveis por meio das formas de conhecimento. (Shulman, 1986, p. 10) [Tradução nossa].

Essas formas de conhecimento se manifestariam de três maneiras: por meio do conhecimento proposicional, do conhecimento de caso e do conhecimento estratégico. O conhecimento proposicional, de caráter assertivo se manifesta por intermédio dos princípios, das máximas e normas. Os princípios seriam fatos empiricamente ou filosoficamente discutidos e nesta pesquisa são representados pelos resultados de pesquisas empíricas que atuarão como um contraponto às falas das professoras do Núcleo Básico do CP.

As máximas derivam da experiência prática, são “idéias que nunca foram confirmadas por pesquisa e seriam em princípio difíceis de demonstração (...) representam a sabedoria acumulada da prática e em muitos casos são guias tão importantes para a prática como a teoria ou princípios empíricos” (1986, p. 11). As máximas são conselhos, proposições sobre e para a prática pedagógica e podem ser identificadas nas falas das professoras do Núcleo Básico do CP. Por fim Shulman (1986) define a terceira manifestação do conhecimento proposicional, as normas, que são valores, o compromisso dos professores com a justiça, como por exemplo, a preocupação dos professores em não humilhar um aluno diante dos seus pares. Essa manifestação do conhecimento dos professores também transparece nas falas das professoras do Núcleo Básico do CP:

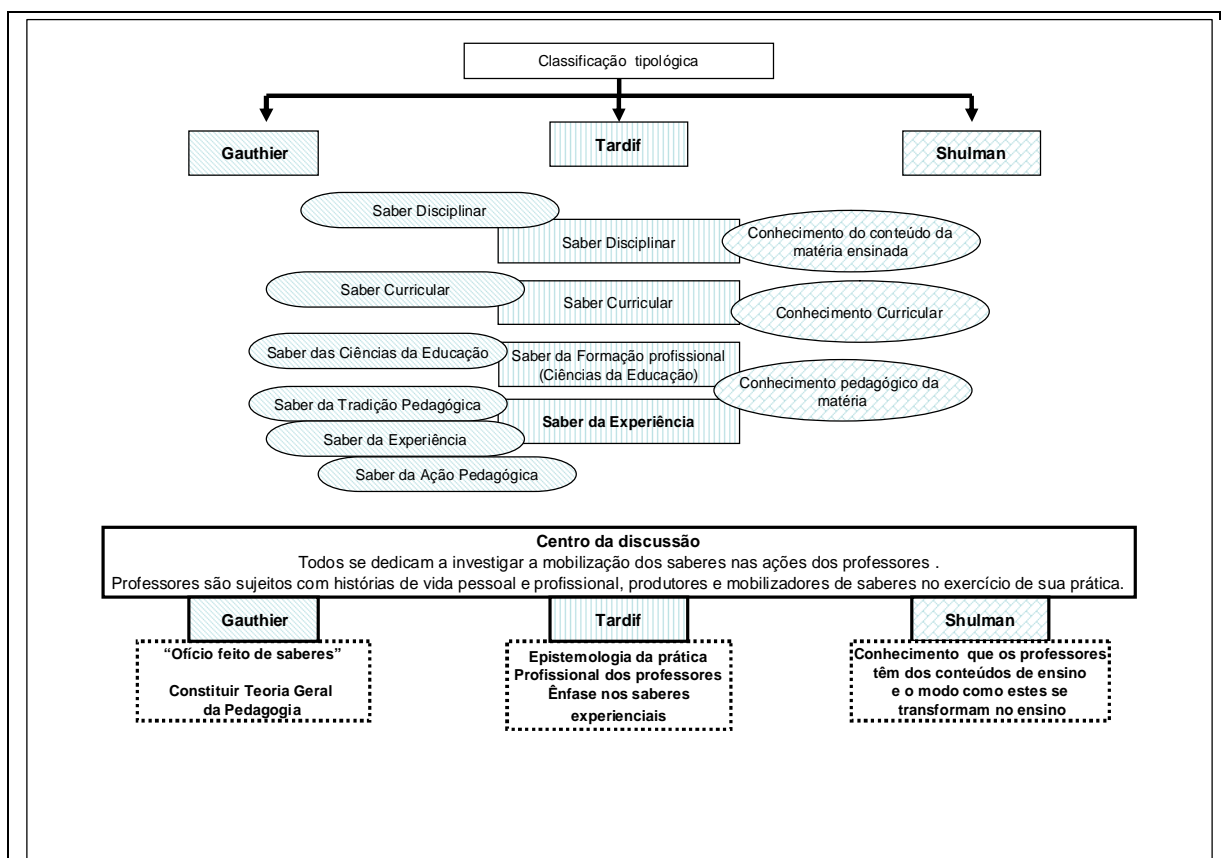
Quando eu olho para a aquela criança vejo que ela está se sentindo réu em meio àquela discussão... Isso me incomoda porque o coletivo não é para passar uma idéia de julgamento para a criança, mas para fazer ela e todos os outros refletirem sobre aquela situação. Então é o cuidado no tratamento da agressividade. Em certas situações eu prefiro não evidenciar, prefiro chamar a criança, conversar com ela e trabalhar aquele valor em um outro momento. (Lúcia)

A segunda manifestação dos saberes docentes segundo Shulman (1986) seria o conhecimento de caso, “conhecimento de eventos específicos, bem-documentados e

ricamente descritos” (p.11), relacionados ao ensino e à aprendizagem, que complementam o conhecimento proposicional. Segundo o pesquisador o conhecimento proposicional aliado ao estudo de casos contribuem para o desenvolvimento e a formação do conhecimento estratégico. O conhecimento estratégico entra em ação quando professores confrontam situações e problemas teóricos, práticos ou de natureza moral. Shulman (1986) associa o conhecimento estratégico à capacidade de julgar dos docentes. Nesta pesquisa percebemos o conhecimento estratégico em ação nas discussões das situações-problema realizadas pelas professoras do Núcleo Básico do CP.

O gráfico abaixo permite uma melhor visualização das contribuições de cada pesquisador para esse campo de pesquisas.

Figura 1: “Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman”



Fonte: Almeida e Biajone, 2005, p. 10.



1.2.3 Os saberes docentes são personalizados e situados

Além de serem temporais, plurais e heterogêneos, os saberes docentes são personalizados, ou seja, é difícil dissociar os saberes das pessoas e sua experiência. Eles também são situados, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e nela ganham sentido. As situações de trabalho na escola realizam-se entre seres humanos, crianças e adultos que negociam e juntos constroem o significado de seu trabalho.

A seguinte fala da professora Laura, em nossa pesquisa, demonstra a construção de um saber experiencial em uma situação específica de trabalho: a construção de uma rotina de trabalho com seus alunos. Em seu relato transparecem os diferentes segmentos presentes na construção de seu saber, especialmente as falas das crianças da sala. A prática de construir uma rotina de trabalho com a turma foi apresentada à Laura por uma colega de trabalho e a partir dessa partilha ela realiza diversas tentativas com as crianças do primeiro ano do primeiro ciclo. Ao final de um ano de trabalho a professora iniciante afirma que atingiu uma forma satisfatória de trabalhar essa questão com a turma, conforme constatamos em sua fala:

Em relação a essa coisa da rotina, ano passado o problema da rotina era comigo, como professora, eu não sabia... Eu custei a perceber a necessidade da rotina. Eu pensava: “Por que eu estou fazendo isso”? Eu não conseguia controlar a turma. Enquanto eu escrevia a rotina no quadro os meninos estavam bagunçando... Eu comecei a fazer a rotina, de anotar a chegada, a organização da sala, colocar as disciplinas em ordem, Matemática, Português, mas eu ia pedindo as crianças para me ajudarem: “Fulano fala para mim as letras que eu uso para escrever a palavra chegada”. Foi ficando um pouco melhor. Depois as meninas pediram para escrever a rotina e passaram a escrever a rotina, os colegas ajudavam, elas escreviam e depois a gente conferia para ver se estava tudo certo. Mas eu ainda não estava satisfeita com aquela rotina. Eu comecei a fazer o seguinte, eu colocava... “Ah, Português! O que nós vamos fazer agora em Português”? Vamos fazer isso, ótimo. Qual a próxima atividade? Não estava muito legal. Eu fui mexendo na rotina o ano todo. O problema com a rotina não era os meninos, era comigo. Eu não conseguia entender. Eu peguei um texto aqui em algum lugar, levei para mim, mas eu vou devolver, li aquilo lá sobre rotina e tal... E fiquei fazendo várias mudanças. Esse ano eu faço o seguinte: eu coloco lá a data, o dia da semana, chegada, organização da sala, Português. Debaxo de Português, eu coloco tudo que eu pretendo fazer. Aí o José [aluno] deu a idéia de cada coisa que a gente vai conseguindo terminar a gente coloca “ok” do lado. “Em Português fizemos tudo?” “Fizemos”. “O que nós não fizemos?” “Vai ficar para a próxima aula” (...) Está funcionando bacana lá na sala. Eu escrevo, mas a sala já não fica desorganizada, porque eles têm interesse em saber o que nós vamos fazer durante a aula. Então a rotina pelo menos para mim, já consegui absorver isso, essa necessidade e a praticidade de você ter a rotina.



Ao longo do ano Laura criou diversas estratégias⁴ para que tanto para ela quanto para as crianças houvesse um sentido naquela organização do tempo escolar: chamou alunos para soletrarem as letras das palavras, convidou alunas a escreverem a rotina no quadro, acolheu a sugestão de outro aluno etc. A professora também relata que leu um texto que a ajudou a pensar no uso da rotina em sala de aula. Notamos nesse relato a reflexão da professora sobre a própria prática, a atenção às falas das crianças, seu movimento de tentativa e erro. Segundo Nunes (2004),

É na prática do trabalho que o professor, além de desenvolver certezas “experienciais”, avalia os outros saberes retraduzindo-os e incorporando-os à sua prática, em categorias do seu próprio discurso. A experiência assim “filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite a(ao) s professor(a) s retomar seus saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif et al *apud* Nunes, 2004 p. 51)

Segundo Gauthier e colaboradores (2006) os saberes docentes dependem das condições históricas e sociais nas quais os professores exercem sua profissão, pois estão ligados às condições concretas que inspiram os professores a produzirem soluções para os problemas que encontram. Com essa constatação, o pesquisador reafirma a realidade complexa da sala de aula, mas ele assevera que existe uma estrutura estável que possibilita estudar a sala de aula de forma rigorosa. Segundo o pesquisador, a sala de aula mantém uma estrutura estável desde o século XVII: um professor encarregado de ensinar certos conteúdos para um número de alunos, em um determinado período de tempo. Consequentemente, o ensino permite que estudos científicos identifiquem regras de funcionamento e em certa medida generalizem os resultados sobre os diversos aspectos da sala de aula.

Essa possibilidade de generalização é atestada pelas temáticas que emergiram da pesquisa *Profknow* (2007): o desafio de se trabalhar com uma população estudantil cada vez mais heterogênea, a indisciplina dos alunos e, por último, a perda de prestígio e respeito da sociedade pela profissão docente. As duas primeiras temáticas coincidem com as encontradas nesta pesquisa.

Os resultados dessas pesquisas oferecem indicações preciosas sobre os diversos aspectos da sala de aula; uma gama de informações úteis sobre a preparação e a apresentação do ensino e a gestão dos comportamentos; o que constitui um excelente instrumento reflexivo

⁴ O uso do termo “estratégia” será elucidado e justificado na página 57 deste trabalho.



para o professor iniciante e experiente. Dado a complexidade da sala de aula e ao mesmo tempo a possibilidade de generalização e sistematização que ela comporta, Gauthier e colaboradores (2006) recomendam prudência nos usos de resultados de pesquisa sobre o ensino; o profissional é aquele que ao estar diante de uma situação complexa, munido de saberes "deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico" (2006, p. 331).

1.3 A troca de saberes

Os professores utilizam os saberes da experiência para responder à complexidade e à singularidade dos desafios que se apresentam durante a prática pedagógica e para os quais não se tem uma resposta única. Esses saberes são elaborados e acumulados por meio da prática e pelas trocas de saberes entre os pares (professores em exercício), como afirma Tardif (2002):

É através das relações com os pares e, portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (2002, p. 32).

O trabalho de Damasceno (2002) nos ajuda a esclarecer o que estamos chamando de “trocas”, conceito central para esta dissertação. Segundo a pesquisadora, a troca de saberes da experiência pode ser melhor definido pela palavra “partilha”, pois nem sempre a troca constitui-se como um processo de mão dupla, no qual os sujeitos oferecem e recebem ajuda e conselhos. Uma situação no qual essa partilha ocorreu foi relatada pela professora Maria durante uma das reuniões de coleta de dados:

“Sara não consigo!” “Sara, os meninos não escutam nada lá no pátio!” E ela falava: “Fala na sala.” Eu falava tudo na sala, colocava as regras e se fizessem muita bagunça voltaríamos para a sala. Este ano eu consegui sair duas vezes com o segundo ano vermelho para fazer atividades do lado de fora. Eles deram conta de sentar, ouvir, jogar, voltar... *Aprendi com a Sara* (Maria).

Entender as trocas de saberes enquanto uma partilha nos permite pensar em uma “ação de dividir com o outro aqueles saberes do qual é detentor, mesmo que o outro não tenha nada a oferecer em troca” (Damasceno, 2002, p. 25).



No relato das professoras Arlene, Lara, Tatiana e Nahir (Nunes, 2004), não havia constrangimento em buscar ajuda entre si, as professoras assumiam a importância da troca entre as colegas principalmente quando tinham dúvidas ou dificuldades. Arlene ressaltou o quanto se aprende neste processo de socialização, seja "assistindo outras colegas, pegando idéia com outras colegas' ou até mesmo confirmando uma inovação que queria fazer em sala de aula" (Nunes, 2004, p. 92). Nahir também não demonstrou acanhamento para pedir ajuda às colegas. No início da carreira Nahir assistia, por iniciativa própria, aulas de uma professora que trabalhava com o método de alfabetização a ser utilizado. Nunes (2004) reconhece que é nessa busca de forma tutorial que as professoras encontram maneiras de avançar naquilo que não sabem e construir novos conhecimentos.

Segundo Tardif et al. (1991), nas situações acima descritas as professoras tomam "consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los, logo objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas." (p. 230). A pesquisa de Nunes (2004) revela o quanto a socialização entre as professoras era favorecida pelas condições de trabalho da escola onde atuavam, pois fornecia apoio ao trabalho que desenvolviam. A pesquisadora verificou que parte da prática desenvolvida pelas professoras em termos de estilos e estratégias em sala de aula era influenciada pelas orientações das colegas. Para Hargreaves (1998),

As culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. O que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior (1998, p. 186).

Hargreaves (1998) identifica duas situações bem distintas, levando em conta o tipo de controle e intervenção administrativa exercidas: a cultura de colaboração e a colegialidade artificial. Para este autor, a cultura de colaboração pode se revelar por meio de "palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas idéias, discussões informais sobre novas unidades de trabalho, partilha de problemas ou encontros conjuntos com os pais" (1998, p. 216). Nunes (2004) constatou que havia esta cultura de colaboração no espaço escolar por ela pesquisado.



Não é possível afirmarmos se há essa cultura de colaboração ou colegialidade artificial no Núcleo Básico do CP, pois não acompanhamos o dia-a-dia das professoras. Pudemos acompanhar a participação das professoras durante as reuniões de pesquisa e constatamos que tanto professoras iniciantes quanto experientes demonstravam interesse nas trocas, por vezes anotando o que uma professora relatava, com exclamações e meneios de cabeça. O seguinte fragmento de diálogo, também coletado a partir da nossa pesquisa, demonstra que embora exista uma participação acentuada das professoras experientes, não há indícios que existe uma professora referência que subsidia a prática de outros. Ao contrário, o fragmento demonstra a existência de uma rede de trocas e não uma via de mão única:

- A Natália relatou que um menino pediu para ir ao banheiro e ela deixou. Logo em seguida o Alex pediu para ir ao banheiro. Ela respondeu que ele não poderia naquele momento, precisaria esperar o colega que estava no banheiro retornar. Ele jogou a tesoura nela. Ela perguntou: “Por que você jogou a tesoura?” Ele respondeu: “Era para te acertar”. A professora sentou, a turma estava em atividade, não tirou a atenção das crianças e conversou com ele separadamente. “Por que você fez aquilo?” E ele voltou a repetir: “Porque você disse que eu não podia ir ao banheiro”. Ela explicou para ele e ele continuou insistindo: “Por que eu não posso ir”? Então o papel de autoridade para esse menino não existe. Ele faz as regras dele. Ela tem tentado... (Ludmila)

- Para os meninos, juntamente com ela, existe alguma regra de uso do banheiro explícito? Eles têm isso claro? (Taíssa)

- Sim. Ela me disse. Ele sabe disso. Ele sabe a regra. (Ludmila)

- Quando você pega uma situação dessa, estou tentando olhar que intervenção a gente pode fazer para esse menino que tem essa dificuldade de ouvir isso, entender que existe um funcionamento. Eu fico pensando em uma coisa que Fabiana trocou comigo que eu achei muito legal, que ainda não consegui efetivar, mas que já conversei com os meninos. O uso do banheiro. Ela estabeleceu dois cones. Um cone para os meninos e outro para as meninas. Quando um menino vai ao banheiro ele leva o cone. Se ele vai ao banheiro ele leva o cone. Se o cone não estiver lá ele não poderá ir porque ele tem que esperar o cone estar ali, liberado. Talvez para ajudar essa criança seria interessante buscar regras mais explícitas e concretas para eles poderem se pautar nisso. Talvez o cone, no caso dessa turma, pudesse... Talvez eles estejam precisando dessa coisa explícita. (Taíssa)

Algumas inferências são possíveis sobre as trocas entre as docentes a partir desse excerto. O problema relatado não ocorreu na sala da professora que o expôs, isso indica que a professora Natália buscou a ajuda da professora Ludmila que agora o coloca para o grupo, demonstrando o interesse que as professoras têm em discutirem uma questão mesmo quando esta não está diretamente relacionada à sua sala de aula. A sugestão da professora Taíssa é referendada por uma troca ocorrida com outra professora, Fabiana, ocorrido em outro momento, quando esta sugere o uso de cones para gerir o uso do banheiro na sala de aula. Tanto Ludmila, Fabiana e Taíssa são professoras experientes, o que nos permite



deduzir que a troca de saberes não termina com a fase de exploração, ela persiste durante toda a carreira docente.

Vale ressaltar que Taíssa está em seu vigésimo quarto ano de docência e interessa-se e quer colocar em prática o saber partilhado pela professora Fabiana. Uma possível explicação para esse fato pode ser a afirmação de professoras, nas entrevistas individuais, que a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é caracterizada pelos desafios que surgem a cada novo ano, novo grupo de alunos, novos projetos etc.

Cada ano para mim é um ano novo. As experiências que eu vivo me possibilitam escolher: “Vou por aqui? Não, vou por aqui”. Mas sempre tem um desafio novo, sempre tem algo que me desestabiliza e me faz buscar novas parcerias. (Taíssa)

Cada ano é único (...) Cada ano, cada grupo, as relações, a forma como a gente lida com os conflitos... É difícil dar aula. Ser professor é muito mais do que dar o conteúdo. (Tatiana)

Como corrobora Gauthier e colaboradores, “Dia após dia o professor deve se adaptar a uma situação sempre nova, negociar com a complexidade do real, encarar novos desafios e situações inéditas” (2006, p. 360) ou ainda Tardif e Gauthier (2001):

O julgamento do professor não tem a permanência e a estabilidade de julgamentos científicos, pois seus domínios de aplicação modificam-se, os grupos e os alunos variam, etc.; conseqüentemente, eles têm de se adaptar a situações novas, esclarecer circunstâncias desconhecidas que se apresentam à prática pedagógica, etc. Nesse sentido, o professor não apenas segue regras, mas as cria, modifica-as, adapta-as, etc. (p. 203)

As professoras interessaram-se pela discussão das situações-problema e manifestaram a importância de terem momentos na prática cotidiana para essas trocas, atestado nas seguintes falas:

- O que eu estou achando bacana, Mariana, é o espaço que a sua pesquisa nos permite de interlocução tão desejada nas questões que a gente acha importante: a questão do conteúdo, da organização, do caderno, da agressividade... São questões que mobilizam a gente e precisamos desse espaço de troca. Eu acho que seu trabalho está possibilitando essa troca. (Fabiana)

- Continua a pesquisa *ad aeternum!* (Ludmila)

As trocas entre professores são elementos importantes para a formação contínua de docentes. Constatamos que as reuniões de coleta de dados constituíram momentos ricos de trocas entre as professoras do Núcleo Básico, saberes foram objetivados, possibilitando



que estes fossem pesquisados. Essas trocas serão analisadas a partir do quarto capítulo desta dissertação.

1.4 A sistematização dos saberes docentes

Após explicitarmos as características dos saberes docentes e como ocorreram as trocas nas reuniões para coleta de dados procuraremos discutir como estes saberes podem ser sistematizados em pesquisas do campo educacional e também nesta pesquisa. Algumas conseqüências decorrem de compreendermos o saber docente baseado na racionalidade de natureza argumentativa (Gauthier et al., 2006): 1) A racionalidade é definida como uma capacidade própria a cada agente, à sua faculdade de fornecer motivos, dar razões ou justificativas para seu discurso ou ação; 2) A capacidade de reflexividade de cada agente depende de sua capacidade de elaborar regras e procedimentos para orientar sua ação, fazer modificações e adaptações de acordo com as contingências da situação e fornecer razões para tanto. Essa capacidade de reflexividade pode ser apreendida, em nossa pesquisa, na fala da professora Fabiana:

Adorei essa professora aqui, vou usar essa estratégia! “Quem tem seis anos, sabe caminhar educadamente”! Adorei. Vou copiar mesmo! Agora, eu acho que a fala da professora C que afirma que “no primeiro ano é preciso explicitar até mesmo a hora de abrir o caderno, sentar na cadeira”, eu acho que não é só no primeiro ano não.

Fabiana mostrou-se animada ao conhecer uma nova estratégia para organizar o deslocamento de crianças de um espaço para outro, afirmou que iria colocar essa idéia em prática. Já a segunda afirmação, sobre a necessidade de explicitar direcionamentos para crianças do primeiro ano ela concordou, mas completou: “acho que não é só no primeiro ano não”. Fabiana endossou a estratégia, mas a completou; modificando-a e adequando-a à sua maneira. “*Saber algo significa que el sujeto particular se apropria de los contenidos de su medio, incorpora en ellos su propia experiencia, consiguiendo así llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas*” (Salgueiro, 1998, p. 32).

Durante as reuniões de coleta de dados, as professoras puderam retornar a um problema real da prática pedagógica, o que propiciou uma reflexão acerca da prática. O conceito de “prática reflexiva” é sustentado pelas discussões de Dewey (1959) e Schön (1997). Para



Dewey, o pensamento reflexivo origina-se no confronto com situações problemáticas e sua finalidade é prover o professor de meios para enfrentar essas situações. A reflexão oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas e é necessária para criar condições de análise e crítica entre professores e possibilitar novos modos de trabalho coletivo dentro das escolas. Schön (1997) argumenta que a conversa reflexiva com outros participantes ou colegas é o centro da reflexão sobre a prática, e que essas conversas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências.

Zeichner (2008) problematiza a inserção da prática reflexiva na formação de professores e, entre outros aspectos, salienta que existe pouca ênfase sobre a reflexão que acontece em comunidades de professores que se apóiam mutuamente e sustentam o crescimento do outro. O pesquisador salienta que ser desafiado e apoiado por meio da interação social é importante para o esclarecimento de crenças e ideais. Para Freire (2002), ensinar exige refletir criticamente sobre a prática; é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. A fala da professora Lúcia, ao final de uma das reuniões de coleta de dados desta pesquisa, evidencia as constatações de Zeichner e Freire:

Na educação essas ferramentas são criadas, são inventadas, às vezes ali na hora da prática. É a razão pela qual eu acho 'super legal' esse trabalho, porque você traz à tona ferramentas que a gente cria para lidar com essas situações e que os colegas criam. Acho que nesse ponto tem duas questões fundamentais: a criação e o compartilhar. Nós criamos, mas compartilhamos pouco. Acho que esse momento da pesquisa é isso... compartilhar! (Lúcia).

A professora Lúcia destaca a criação e compartilhamento de saberes. Tardif e Gauthier subsidiam o próximo passo: a sistematização dos saberes. Para Tardif (2002), um dos objetivos de sistematizar os saberes da experiência é permitir que estes forneçam respostas ou pistas para as situações do dia-a-dia na escola. Para Gauthier e colaboradores (2006), outro objetivo da sistematização dos saberes da experiência é contribuir para a profissionalização do trabalho docente. “A importância das pesquisas sobre a determinação de um repertório de conhecimentos reside precisamente em revelar outros saberes validados pelas pesquisas e essenciais à atividade docente” (Gauthier et al. 2006, p. 185).

São considerados saberes a serem incluídos no repertório discursos, proposições e ações cujos agentes (pesquisadores e professores) podem apresentar razões que as justifiquem.



Para concretizar esse repertório, Gauthier e colaboradores (2006) ressaltam que pesquisadores precisam admitir que professores que atuam na Educação Básica possuem a capacidade de racionalizar sua prática e os professores devem aceitar que seu saber experiencial pode comportar lacunas. Salgueiro corrobora dessa afirmação:

El profesorado se apropia de saberes y prácticas históricamente construidos, deriva nuevas prácticas a partir de ciertos saberes o produce nuevos saberes en torno a las prácticas. Estos saberes, que se encuentran implícitos en las prácticas cotidianas de los enseñantes, quedan ignorados e infravalorados. Por eso me parece que hacerlos evidentes, explicitar su proceso de elaboración y, se es posible, sistematizarlos sería una tarea importante en la dirección de una integración entre los cursos de formación y la realidad escolar, entre la teoría y la práctica (1998, p. 19).

Verloop (2001) e Hiebert e colaboradores (2002) também defendem que o conhecimento prático seja público, representado de maneira a ser acumulado, compartilhado com outros membros da profissão e continuamente conferido e melhorado. Verloop (2001) afirma que as “rodas” de ensinar precisam ser reinventadas a cada nova geração, pois o conhecimento dos professores experientes nunca é totalmente comunicado aos professores iniciantes. Segundo esse autor, estabelecer uma base de saberes para o ensino não é somente uma condição para melhorar o *status* da carreira docente enquanto profissão, mas também é válido para colaborar na formação de novos professores.

Gauthier e colaboradores (2006) ressaltam, com pertinência, que os saberes docentes incluídos no repertório expressarão fatos (declarativos, denotativos) ou indicarão ações a serem realizadas (prescritivos, procedimentais), por serem em essência relativos ao ensino. A natureza normativa desses saberes gera por si só uma desconfiança, primeiro porque em pesquisa científica descrevemos, analisamos, postulamos, mas raramente recomendamos. O registro e análise desses saberes podem se tornar futuramente “senhas” para o ensino, podendo ser utilizados ou não. Refutamos, no entanto, a idéia de que os saberes aqui expostos poderão tornar-se “leis imutáveis do ensino” (idem, p. 189). Como Salgueiro (1998) entendemos que “*hay que tener cuidado para no transformar estas situaciones de enseñanza en modelos que sean adoptados*” (1998, p. 261). Não é objetivo desta pesquisa elaborar um manual para o ensino, mas sim contribuir com o campo da formação de professores por intermédio do registro dos saberes de um grupo de professoras, validá-los a partir da interação entre as docentes e confrontá-los com pesquisas acadêmicas.



Importantes interlocutores dessa pesquisa são os resultados de pesquisas empíricas realizadas em salas de aula nas últimas décadas que foram reorganizados no trabalho de Gauthier et al. (2006). Ao fazermos referência ao trabalho de Gauthier e colaboradores (2006) durante a análise dos dados, consideramos imbuídos nessa citação os resultados de pesquisas empíricas sistematizados por eles. Os resultados dos trabalhos de Salgueiro (1998), Vieira (2002), Borges (2004), Nunes (2004) e Zibetti (2005) também participam da construção e elaboração de um repertório de saberes docentes para o ensino. Essas pesquisadoras acompanharam e analisaram a produção de saberes docentes no interior da escola e os resultados dessas pesquisas são importantes interlocutores para este estudo.

Salgueiro (1998), por meio da realização de uma pesquisa etnográfica, buscou reconstruir o processo de constituição e apropriação dos saberes gerados na prática e, para tal, acompanhou a sala de aula de uma professora, em uma escola pública espanhola, durante um ano escolar. A pesquisadora conclui que o fazer cotidiano docente pode constituir-se com um suporte significativo para os currículos de formação dos novos professores, pois os saberes docentes são, em geral, ignorados e desvalorizados. Ela sugere torná-los evidentes, explicitar seu processo de elaboração e sistematizá-los.

A partir da observação diária e de entrevistas com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual Pública da cidade de Mariana, Minas Gerais; Nunes (2004) buscou revelar os saberes produzidos e praticados pelas professoras em seu cotidiano. A pesquisadora afirma que é na prática cotidiana que o saber da experiência se manifesta. Este saber é influenciado pelo clima institucional favorável e pelas contradições existentes no âmbito escolar. Zibetti (2005), ao utilizar também uma abordagem etnográfica, investigou os saberes presentes na atividade docente durante a fase da alfabetização. A pesquisadora estudou os processos de apropriação/objetivação e criação de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora. Zibetti (2005) acompanhou a prática pedagógica de uma professora, durante um ano, e utilizou instrumentos de pesquisa como a observação participante, entrevistas, análise documental e fotografias para responder as seguintes perguntas: Que saberes são mobilizados pela professora durante seu trabalho com as crianças? Que elementos contribuem ou influenciam na constituição dos saberes da professora? Como ela lida com situações que a defrontam com o não-saber?



Vieira (2002), de uma maneira diferente de Zibetti, analisou professores em escolas para averiguar quais práticas pedagógicas são desencadeadas pelos atos de indisciplina dos alunos. A pesquisadora identificou e analisou a produção de saberes docentes construídos a partir dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Borges (2004), por sua vez, interessou-se pela influência das disciplinas escolares na elaboração dos saberes dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e investigou as seguintes questões: como os professores de 5^a a 8^a série concebem seus saberes profissionais, considerando que estes são fortemente marcados por uma orientação disciplinar? Qual é o peso, o significado e o lugar dos componentes disciplinares na edificação dos saberes docentes?

Bons professores deixam marcas e legados em seus alunos, mas quando deixam de exercer a docência levam consigo os saberes acumulados da prática. A pesquisa que busca revelar e validar um repertório de saberes vem exatamente em resposta a esse problema, para que os saberes adquiridos ao longo dos anos na prática pedagógica e na troca com professores não fique confinado ao professor e não seja perdido quando esse professor deixar de exercer a docência. “Além disso, uma jurisprudência privada é de pouca utilidade para a formação e profissionalização dos professores” (Gauthier et al. 2006, p. 187).

Baseados em pesquisadores de referência: Tardif (1991, 2000, 2002, 2007), Gauthier et al. (2006) e Shulman (1986) localizamos nosso objeto de pesquisa na racionalidade de natureza argumentativa, uma construção coletiva oriundo das trocas entre os agentes. Reconhecemos que os saberes das professoras participantes desta pesquisa provêm de diversas fontes, são influenciados pelo tempo e contexto de trabalho e nele ganham sentido. Estes saberes podem manifestar-se nas trocas entre as docentes como conselhos, proposições sobre e para a prática pedagógica. As trocas assemelham-se a partilhas, pois nem sempre ocorrem como um processo de mão dupla, no qual os sujeitos oferecem e recebem ajuda e conselhos. São considerados saberes a serem sistematizados nesta pesquisa discursos, proposições e ações cujos agentes podem apresentar razões que as justifiquem.



2 O CENTRO PEDAGÓGICO E O NÚCLEO BÁSICO

2.1 Espaço da pesquisa

A organização da escola influencia as relações e modos de agir dos sujeitos que dela participam, como fornece condições ou não para que os docentes produzam novos saberes sobre sua prática. Para Hargreaves (1998) “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ela faz parte” (1998, p. 186). De maneira semelhante, Salgueiro (1998) afirma que “*la práctica docente no se da en lo vacío, sino en una escuela que presenta determinadas condiciones materiales e institucionales que la conforman*” (p.268). É necessário, portanto, conhecermos o local de trabalho das oito professoras participantes desta pesquisa.

A Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG tem sua origem no antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, criado em 1946, que tinha como objetivo atender os alunos da Faculdade de Filosofia matriculados em cursos de Didática. Em 1958, o Ginásio de Aplicação transformou-se em Colégio de Aplicação. Em 1972, o Centro Pedagógico (CP) foi transferido para o *campus* da Pampulha funcionando em prédio próprio.

O CP localiza-se no *campus* da UFMG, na região da Pampulha, em Belo Horizonte, em frente ao prédio da Faculdade de Educação. A Escola conta com salas de aula, de arte, de atendimento à saúde, de atendimento dentário, de dança e teatro, de música, laboratórios de ciências e informática, horta, quadras, pátio, lanchonete, cantina, parquinho, salas de reuniões, de núcleos e administrativas. A Proposta Político-Pedagógica do CP, de 2003, centra-se na “identidade do aluno e na sua formação humana e escolar” (p. 2) e busca “a construção de uma autonomia do aluno pautada pela responsabilidade” (p. 6). Os princípios que norteiam a escola, segundo a proposta político-pedagógica são, entre outros: prática educativa construída coletivamente; reflexão coletiva realizada sobre a prática (...); democratização das discussões, da participação e das decisões de todos; formação integral dos alunos mediada pelos conhecimentos científicos; compreensão da aprendizagem como processo (2003, p. 6).



O Centro Pedagógico adota, em 2008, três ciclos de formação humana: o Primeiro Ciclo abrange os três primeiros anos, o Segundo Ciclo, o quarto, quinto e sexto e o Terceiro Ciclo os três últimos. A Escola atende 661 alunos, sendo 255 no turno da manhã – primeiro e segundo ciclos e 406 no turno da tarde – terceiro ciclo. A instituição também sedia o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, vinculado à Pró-reitoria de Extensão, que ocorre no período noturno. Atualmente está em implementação a escola de tempo integral no segundo e terceiro ciclos. Os alunos desses ciclos participam, em alguns dias, de atividades no contraturno. Cada turma do primeiro ciclo tem 25 alunos, sendo escolhidos por meio de sorteio para entrada no primeiro ano. A escola rompeu com o sistema classificatório em 1993 quando a seleção dos futuros alunos do CP era realizado por meio de testes. Esta nova forma de seleção, o sorteio, contribuiu para aumentar o número de alunos de diversas camadas populares, dos diferentes bairros de Belo Horizonte e região metropolitana, o que resultou na formação de turmas heterogêneas, apresentando tanto uma diversidade econômica quanto geográfica.

O perfil do corpo discente do Centro Pedagógico foi traçado, em 2006, por meio da aplicação de um questionário socioeconômico. Alguns dos resultados desse questionário serão aqui pontuados para permitir uma melhor caracterização do público atendido na escola. 53% dos alunos são do sexo masculino enquanto 47% são do sexo feminino. A maioria das famílias (44,4%) tem renda líquida de dois a cinco salários mínimos, em seguida tem-se 24,5% com renda de 5 a 10 salários mínimos e em terceiro lugar as famílias com renda entre 1 e 2 salários mínimos. A maioria dos pais possui o nível médio de escolaridade e ocupa-se de atividades que exigem essa escolaridade, como, por exemplo, vendedor, motorista, segurança, assistente administrativo etc.

São objetivos do Centro Pedagógico:

1. ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e pesquisa;
2. constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica;
3. constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa;
4. ser um campo de experimentação para a formação de professores e outros profissionais que tenham o espaço escolar como campo de trabalho (Ricci et al., 2007, p. 7).



Como o texto informativo esclarece, um dos objetivos da Escola é colaborar para a formação de professores. Essa prática é concretizada por meio da oferta de estágios supervisionados e por intermédio da formação continuada dos docentes em reuniões semanais de ciclo e núcleo. Os docentes do CP são de dedicação exclusiva o que possibilita espaços e tempos de formação difíceis de serem concretizados em outras escolas. Atualmente, o corpo docente é formado por 29 professores efetivos e 33 professores substitutos. O alto número de professores substitutos na escola deve-se à falta de concursos, nos últimos anos, para provimento de professores efetivos.

Os professores são organizados em grupos, de acordo com as áreas do conhecimento escolar, formando os núcleos. Têm-se os seguintes Núcleos: História e Geografia, Matemática, Arte, Letras, Educação Física, Ciências. Somam-se a esses os núcleos de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP) e o Núcleo Básico. O Núcleo Básico é composto de oito professores que atuam com o ensino de Matemática, Alfabetização e Letramento para o primeiro ciclo. Os professores são Pedagogos, licenciados em Matemática ou Letras. O NAIP atua junto com todo o corpo discente, promovendo ações de integração entre alunos, família e a escola. É composto por docentes que orientam e ministram aulas de Tópicos Especiais em Filosofia, uma assistente social e assistentes de alunos.

As oito professoras que integram o Núcleo Básico são as participantes desta pesquisa. Como mencionado acima, elas atuam nas áreas de Alfabetização, Letramento e Matemática no Primeiro Ciclo. São atualmente quatro professoras efetivas e quatro substitutas. O contrato da professora substituta é de um ano, prorrogável por mais um. As professoras efetivas são professoras Mestres aprovadas em concurso público federal. As reuniões do Núcleo Básico são semanais e organizadas (a cada mês) da seguinte maneira: duas reuniões para formação (uma para Matemática e outra para Alfabetização e Letramento); uma reunião administrativa e uma reunião para discussão do extraturno (reforço escolar).

Além das reuniões escolares e o ensino propriamente dito, as professoras efetivas participam de atividades de pesquisa, extensão e/ou administrativas. Cada professora efetiva assume as aulas de Português (de maior carga horária) de uma turma do primeiro ciclo e uma professora leciona Matemática para três turmas. As professoras substitutas



assumem as aulas de Português e Matemática de uma turma, além de participarem das reuniões e atividades do extracurricular (aulas de reforço para alunos do primeiro ciclo no contraturno). As professoras substitutas trabalham 40 horas semanais na escola e as efetivas são de dedicação exclusiva. Cada professor substituto é contratado para um ano, sendo que seu contrato pode ser renovado por mais um, o que leva a uma alta rotatividade de professores na Escola.

As relações de colaboração entre os pares, o conteúdo da proposta político-pedagógica da Escola, o clima de reflexividade potencializada pela autonomia dos docentes e o tempo designado a essa atividade levam-nos a inferir que há boas condições para a produção e troca de saberes docentes nesta escola.

2.2 Caracterização das participantes da pesquisa

A partir de entrevistas semi-estruturadas buscamos caracterizar as participantes da pesquisa. Como informado anteriormente, foram oito professoras que participaram das reuniões de coleta de dados. Essas professoras serão caracterizadas individualmente quanto à idade, experiência na docência, trajetória escolar e acadêmica. Pensamos que tal caracterização é válida, pois, ao conhecermos melhor o perfil de cada professora, compreenderemos com mais acuidade a fala de cada uma. Todas as professoras e alunos citados nesta pesquisa estão identificadas com nomes fictícios⁵.

2.2.1 Professoras efetivas – Maria, Ludmila, Taíssa e Tatiana.

Maria

Maria tem trinta e quatro anos e é casada. Sua trajetória escolar foi realizada prioritariamente em escolas públicas, sendo que o Ensino Fundamental e Médio foram cursados em escolas públicas de Patos de Minas – interior de Minas Gerais. Maria é licenciada em Matemática pela UFMG, desde 1996. Durante o curso de Matemática participou como estagiária do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, que foi

⁵ Ao referirmos às participantes da pesquisa usaremos sempre o substantivo feminino “professoras”, porque o grupo é composto somente de mulheres. Ao nos referirmos à resultados de pesquisa, usaremos o termo mais genérico “professores”.



um propulsor para que ela seguisse sua carreira na educação. Desde que graduou trabalhou no ensino supletivo, na rede estadual e em uma Cooperativa de Ensino. A professora Maria contabiliza 13 anos como professora do Ensino Fundamental, nos quais atuou junto a adolescentes, jovens e adultos. Também lecionou para estudantes da graduação de Pedagogia, na UFMG e Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Em 2001, defendeu sua dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação – UFMG.

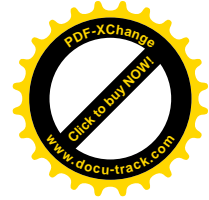
Maria foi aprovada em concurso público para trabalhar como professora de Matemática no Centro Pedagógico, em 2006, e essa é sua primeira experiência como professora de crianças dos anos iniciais da Educação Fundamental. Ela compara os diferentes segmentos afirmando que há mais trabalho em preparar uma boa aula para crianças pequenas, pois são necessários vários materiais a serem selecionados e confeccionados. Maria afirma que, quando começou a trabalhar com os anos iniciais, precisou aprender muito sobre a gestão da sala de aula e o conhecimento da Matemática específico para crianças de seis a nove anos, pois, segundo ela, as estratégias mudam de acordo com a faixa etária de ensino.

Hoje, além de exercer as funções pedagógicas no CP, é coordenadora do Núcleo Básico, da área de Matemática do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos e colabora na escrita de uma coleção de livros didáticos de Matemática.

Tatiana

Toda trajetória escolar da professora Tatiana, trinta e sete anos, foi realizada em escolas públicas no interior de São Paulo. Tatiana graduou-se em Matemática, terminando o curso em 1992. Também cursou Economia, mas sem finalizar o curso. Trabalhou durante três anos em Escolas Estaduais, em Belo Horizonte, durante o qual sentiu necessidade de cursar outra graduação que a ajudasse a refletir sobre os desafios enfrentados na escola. Optou por cursar Pedagogia na UFMG, graduando-se em 1997.

Tatiana afirma que desde sua adolescência teve experiências em lecionar, seja como monitora de sala ou ensino religioso. Além disso, teve boas influências de professoras. Ela cita como exemplos uma professora de Matemática do Ensino Fundamental e duas professoras do curso de Pedagogia. Durante o curso de Pedagogia, Tatiana trabalhou no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, atuando como professora, e no



Projeto “Minas por Minas” que formava professores do Vale do Jequitinhonha. Após esse período, trabalhou seis anos na Educação Infantil e como professora no curso de Pedagogia de uma faculdade particular. Tatiana atuou ainda na coordenação de um projeto de formação de educadoras infantis da ONG “Fundo Cristão para Crianças”.

É especialista em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Mestre em Educação pela UFMG, em 2004. Em outubro de 2006, tornou-se professora do Centro Pedagógico. Tatiana afirma que as experiências são válidas para pensar o presente, mas que na prática pedagógica um dia é diferente do outro, o cotidiano sempre traz surpresas e é necessário pensar em diferentes estratégias o tempo todo. Tatiana trabalha a dezessete anos em sala de aula como professora da Educação Básica e há dois anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ludmila

Ludmila tem quarenta e dois anos e iniciou sua trajetória escolar em escolas públicas: da Educação Infantil até a quarta série. Em seguida, estudou em uma escola particular confessionária, subsidiada por uma bolsa. Ludmila teve uma professora alfabetizadora que a inspirou. Ela cursou, durante o Ensino Médio, o Magistério e, em 1984, começou a trabalhar como professora regente em uma escola estadual rural multisseriada com doze alunos. Desde então, ela tem atuado como professora dos anos iniciais, mas também teve outras experiências profissionais. Em 1992, trabalhou em dois turnos, em escolas do Estado de Minas Gerais e na Prefeitura de Belo Horizonte, realizando paralelamente cursinho pré-vestibular e, posteriormente, graduação em Pedagogia na UFMG. Durante a graduação, Ludmila participou do Projeto de Alfabetização de Adultos da Faculdade de Educação que ela afirma foi uma experiência significativa em sua trajetória profissional. Esse Projeto era orientado por professores que tiveram um papel muito importante para sua formação docente.

Em 1999, Ludmila iniciou o mestrado na área de Alfabetização na UFMG. Em 2005, Ludmila passou a integrar o quadro de professores efetivos do Centro Pedagógico (CP/UFMG). Ela ocupa hoje o cargo de vice-diretora da escola. Ludmila considera o trabalho de vice-direção ser muito diferente do trabalho como professora em sala de aula dos anos iniciais. Segundo ela, a docência nos anos iniciais é um trabalho árduo e diário,



pois surgem novos desafios e questões a cada dia. Ela considera que um dos fatores determinantes para que o Centro Pedagógico fosse bem classificado (primeiro lugar) no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é graças ao tempo de dedicação que os professores têm à escola (exclusividade ou 40 horas semanais). Ludmila contabiliza dezessete anos de trabalho em sala de aula com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Taíssa

Taíssa tem cinquenta e um anos e completou, em 2008, vinte e quatro anos de docência. Sua trajetória escolar foi realizada até o Ginásio (hoje quinto ano) em escolas confessionais particulares de Belo Horizonte. O quinto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio foram cursados na Escola Estadual Central. Esta foi a escola com a qual Taíssa teve maior identificação, onde ela afirma que encontrou seus pares. Taíssa não cursou o magistério e concorreu ao vestibular de Economia, Pedagogia e Psicologia, sendo aprovada nos dois últimos. Decidiu cursar Pedagogia na UFMG. Durante o curso de Pedagogia, Taíssa realizou vários estágios e monitorias. Ela identificou-se com as disciplinas de História, Sociologia e Política, afirmando que a marcou profundamente a importância da experiência, da bagagem de cada um, que torna a Pedagogia mais “humanista”. Ela tem como referência diversos professores do curso de Pedagogia.

Terminada a graduação, Taíssa trabalhou durante um ano e meio como professora alfabetizadora na Escola Balão Vermelho, em Belo Horizonte. Após essa experiência, ingressou como professora no Centro Pedagógico onde sempre atuou como alfabetizadora. Outro campo que marcou profundamente sua trajetória docente é a Literatura. Ela afirma que a Literatura infanto-juvenil é um pilar de sua prática pedagógica. Em 1996, Taíssa completou seu Mestrado na Faculdade de Educação (FaE/UFMG).

Segundo Taíssa, o curso de Pedagogia oferece uma contribuição teórica muito importante, principalmente em relação à discussão política, mas necessita de um olhar mais cuidadoso para a sala de aula; o que contribuiria para uma prática reflexiva. A professora Taíssa afirma que um dos desafios da prática docente é que cada ano é um ano novo, com novas experiências, novos desafios. Taíssa conclui que o Centro Pedagógico é o espaço no qual ela se formou enquanto profissional e mulher.



2.2.2 Professoras Substitutas – Laura, Cecília, Fabiana e Lúcia.

Laura

Laura tem trinta e seis anos. Formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Educação, em 2006. Sua primeira experiência como professora da Educação Básica foi no ano de 2007, no Centro Pedagógico da UFMG. Nesse ano, ela lecionou para uma turma do primeiro ano do primeiro ciclo, ou seja, para crianças de seis anos de idade, do qual ainda é professora (agora no segundo ano).

Laura iniciou sua escolarização em uma escola pública municipal, multisseriada e rural. Na quinta série, passou a estudar em uma escola pública estadual urbana. Nesse período, descobriu a biblioteca municipal da cidade e freqüentava esse espaço cotidianamente. Sua escola, apesar de não incentivar a prática da leitura, permitiu que ela apresentasse suas leituras e recitasse poesias no pátio. Laura veio para Belo Horizonte para cursar o ensino médio na Escola Municipal IMACO. Nesse período, conheceu a Biblioteca Estadual Luiz de Bessa, situada na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte. Foi também nesse período que decidiu ser professora e prestou vestibular para Pedagogia.

Durante o curso de graduação, Laura tinha certeza que queria ser professora da Educação Básica. Estagiou no Centro Pedagógico, mas teve dificuldade em estabelecer ligações entre as disciplinas do curso e suas experiências no estágio. Segundo Laura, uma possível explicação para esse fato seria que a professora da disciplina de Estágio, da Faculdade de Educação, não tinha experiência em sala de aula dos anos iniciais.

A professora relata que seu primeiro ano de profissão foi muito árduo e que, em função disso, sentiu necessidade de estudar e retomar seus textos da graduação, encontrando novos sentidos nessas leituras e podendo relacioná-las com sua prática pedagógica. Já no segundo ano de exercício docente, Laura sente-se menos ansiosa, principalmente quando percebe que seus alunos estão se desenvolvendo.



Lúcia⁶

Lúcia tem trinta anos. Sua trajetória escolar foi realizada em escolas públicas do município de Belo Horizonte. Ela mesma define essa trajetória como de sucesso, pois gosta de estudar, teve bons relacionamentos com professores e colegas e sempre teve o apoio emocional de sua família.

Lúcia decidiu ingressar na profissão docente inspirada na prática pedagógica de uma professora de Ciências de quinta à oitava série. Ela cursou o Magistério durante o ensino médio e apaixonou-se pela carreira. Alguns fatos que nortearam sua experiência, durante o Magistério, foram a realização de estágios nas escolas e discussões com uma professora que a apresentou ao construtivismo. Essa mesma professora a incentivou a tentar o vestibular para Pedagogia na UEMG. Ela assim o fez e, em 2000, formou-se em Pedagogia. A professora Lúcia é especializada em Educação Tecnológica pelo CEFET/MG e defendeu sua dissertação de Mestrado, em 2007.

Desde que graduou, Lúcia sempre atuou em escolas com crianças de seis a dez anos. Ela diz que faz questão de mudar de ano escolar e não ficar presa a um mesmo ano. Essa experiência a ajudou quando assumiu o cargo de supervisão do Ensino Fundamental. Ela trabalhou seis anos como regente de sala de aula, mas há doze anos trabalha com Educação, principalmente, em escolas públicas.

Lúcia considera que seus estudos a influenciam de maneira subjetiva, pois a ajudam a se desenvolver enquanto profissional e também enquanto pessoa. Os estudos a auxiliam a definir suas opções com mais clareza na prática pedagógica e ainda explicar o porquê de suas decisões. A professora Lúcia ainda afirma que sua formação acadêmica a ajuda nas conversas com pais, alunos, colegas e supervisoras. Ela não confirma a idéia na qual é possível aplicar a teoria na prática, mas sim confrontar a teoria com a prática.

⁶ No momento da coleta de dados a professora Lucia já estava trabalhando em outra instituição de ensino, mas participou das reuniões de discussão das situações-problema.



Cecília

Cecília tem vinte e seis anos. Formou-se em Pedagogia pela UFMG, em 2005. Atua como professora do primeiro ano, primeiro ciclo do Centro Pedagógico. Teve experiências desde a graduação como auxiliar pedagógica em escolas e em cursos à distância, mas teve, em 2008, a primeira experiência como professora.

Sua trajetória escolar transcorreu em escolas públicas municipais, cursando o segundo e terceiro ano do Ensino Médio em escolas particulares. Sua primeira escolha de graduação era Psicologia, mas foi aprovada em Pedagogia e identificou-se rapidamente com o curso e não quis trocar. Cecília afirma que não consegue relacionar seu processo de escolarização com sua profissão atual, pois tentou Pedagogia como segunda opção e identificou-se com o curso após o seu início.

Cecília admite ser difícil conciliar a formação teórica que teve na graduação com a prática da sala de aula, porém, ela cita que recorre ao material do Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale) da FaE/UFMG para estudar. Cecília sente-se insegura em sua prática enquanto professora e afirma que as reuniões de formação do primeiro ciclo, Núcleo Básico e os encontros destinados à coleta de dados foram fundamentais para ela, sendo as de maior proveito as últimas citadas. Cecília pensava que suas dúvidas eram relacionadas à sua pouca experiência docente, mas com as trocas ocorridas entre as professoras durante as reuniões de pesquisa, percebeu que todas estavam aprendendo alguma coisa.

Para amenizar sua ansiedade, Cecília costuma mostrar uma atividade ou conversar sobre o comportamento de crianças com outras professoras, seja no corredor, nos intervalos de aula ou na sala do Núcleo. Para ela o maior desafio é trabalhar com a diversidade em sala de aula. Não a diversidade de classe social, mas de maturidade e níveis de aprendizagem. Ela disse que aproveitou quase todas as estratégias trocadas nas reuniões de coleta de dados, relacionadas à indisciplina, formação de filas, como chamar e manter a atenção das crianças e afirma que realmente precisa de estratégias diferentes porque “cada dia é um dia, cada momento é um momento”.



Fabiana

Fabiana tem quarenta e quatro anos e estudou em escolas públicas de Belo Horizonte. Realizou o ensino médio em uma escola particular e optou por estudar Pedagogia no ensino superior. Graduou-se em 1987 na Faculdade de Educação da UFMG, mas não se sentiu realizada pelo curso, pois percebeu que esse era muito distante da prática. Assim que Fabiana completou a graduação ela começou a trabalhar em uma escola infantil onde considera que foi a base de sua formação profissional, pois essa escola tinha um grupo de quatro formadoras e um grupo de discussão muito sólido na época.

Seu percurso profissional foi em escolas particulares de Educação Infantil. Em uma dessas escolas, trabalhou como supervisora. Fabiana completou o Mestrado em 2006 e é professora substituta do Centro Pedagógico desde 2007. Apesar de constituir sua primeira experiência no Ensino Fundamental, trabalha a dezesseis anos na Educação Básica, principalmente como professora da Educação Infantil.

Fabiana considera como os principais desafios de trabalhar nos anos iniciais o desenvolvimento de estratégias próprias para essa idade escolar, a pressão de alfabetizar e a fragmentação das disciplinas. Fabiana também trabalha como formadora de professoras pelo Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale-FaE/UFMG).

2.2.3 Características gerais das participantes da pesquisa

As professoras do Núcleo Básico são oito mulheres, sendo cinco casadas e três solteiras. Sete realizaram sua graduação em universidades federais e uma na Universidade do Estado de Minas Gerais, sendo seis formadas em Pedagogia, uma licenciada em Matemática e uma licenciada em Matemática e Pedagogia. Duas professoras são iniciantes, cinco professoras têm de doze a dezessete anos de experiência e uma professora tem vinte e quatro anos de docência. Salientamos que foram contabilizados os anos de experiência na Educação Básica, podendo ser desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. As professoras com maior tempo de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são Taíssa com vinte e quatro anos, Ludmila com dezessete e Lúcia com doze anos de docência. Dentre as oito professoras, seis completaram o Mestrado na área de Educação.

O quadro abaixo demonstra os anos de experiência como docente na Educação Básica de cada professora participante desta pesquisa.

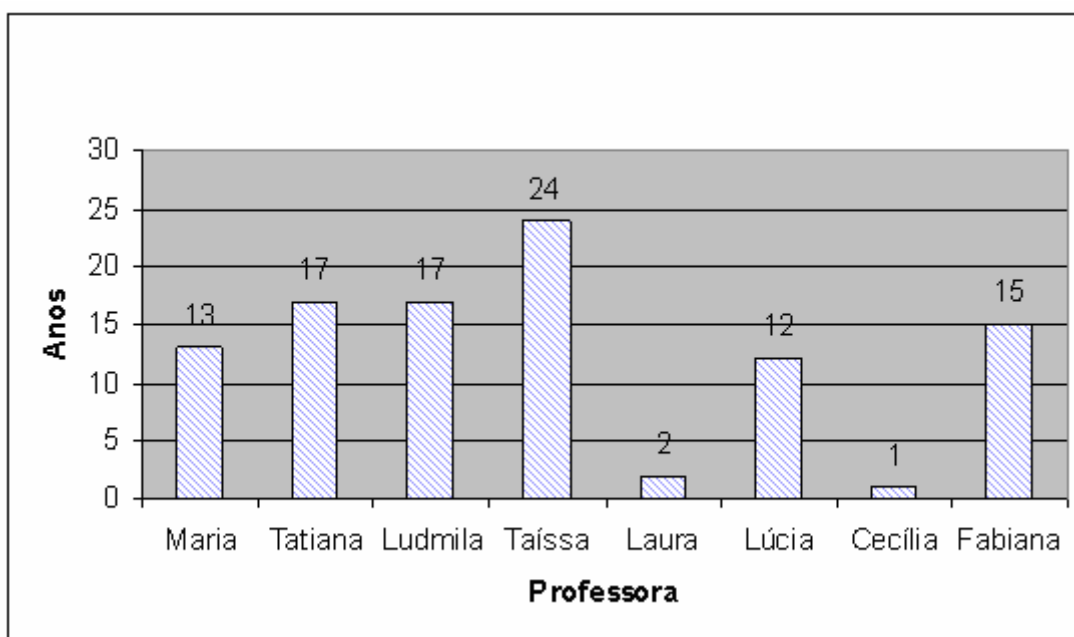
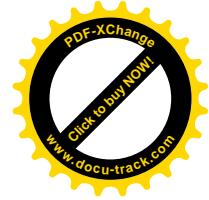


Figura 2: Experiência das participantes da pesquisa como docente da Educação Básica.

As trocas registradas nesta pesquisa são diretamente influenciadas pela história de vida e o contexto de trabalho dessas oito professoras. Diferentes trocas poderiam ter ocorrido caso esta pesquisa fosse realizada com outros grupos de professores, em diferentes níveis de ensino, cidades, estados ou regiões.



3 OS SABERES DOCENTES E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.

Edgar Morin

Mencionamos, na Introdução desta dissertação, como realizamos a análise dos dados. Porém, uma explicação sobre como esses dados serão apresentados se faz necessária. Neste trabalho, entendemos como saber uma construção coletiva oriunda das trocas entre os agentes, baseado na racionalidade de natureza argumentativa (Gauthier et al., 2006). Os saberes docentes, neste trabalho, são considerados como um amálgama de saberes provindos de diversas fontes: a experiência da prática pedagógica, a formação acadêmica, a experiência escolar anterior, etc (Tardif, 2002). O saber é ligado às exigências de racionalidade, de discursos e ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificativa racional. A definição de saber nessa concepção engloba os “argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções, discursos e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam” (Gauthier et al., 2006, p. 336). A racionalidade de um discurso ou de uma ação é decidida por meio da comunicação entre agentes e sua capacidade de argumentação depende do contexto de interação e das razões alegadas pelos sujeitos do discurso.

Em consonância com essa definição, os dados deste estudo foram reorganizados em dimensões de análise utilizando uma combinação de falas com e sem quebra das seqüências de diálogo. Chamou-nos a atenção o fato que as professoras referiam-se às suas intervenções para as situações-problema como “estratégias”:

Eu uso estratégias diversas. (Fabiana)

Eu acho que não tem estratégia única. (Maria)

Na minha sala eu tenho que pensar em algumas estratégias. (Cecília)

Algumas vezes eu consigo diversificar atividades, mas tem outras estratégias que são bacanas. (Taíssa)



É uma estratégia que eu adoto pra lidar com essa questão dos ritmos diferentes. (Lúcia)

O termo “estratégia” foi utilizado trinta e três vezes durante as reuniões, sem que a pesquisadora o introduzisse nas discussões. Segundo Morin (2000), a estratégia

elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. (...) Para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia. Deve, em um momento, privilegiar a prudência, em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo (p. 87).

Se considerarmos as incertezas inerentes à complexidade da sala de aula e o uso do termo “estratégia” pelas professoras do Núcleo Básico do CP, parece apropriado referirmo-nos às intervenções discutidas pelas docentes às situações-problema como “estratégias”. Nesta pesquisa as trocas realizadas pelas professoras no Núcleo Básico do CP, sistematizadas nas dimensões de análise foram denominadas de “estratégias de ensino”.

Como Morin (2000), Gauthier e colaboradores (2006) também salientam a necessidade do uso da prudência na utilização e mobilização dos saberes pelos professores. Segundo o pesquisador, o professor é um agente prudente, um profissional racional que toma decisões em situações de urgência. Nessa concepção os resultados da pesquisa não podem determinar a ação a ser empreendida, mas podem informá-lo. A concepção de Gauthier e colaboradores (2006) é contrária àquela de uso cientificista na qual a pedagogia é uma ciência aplicada e o professor um técnico que resolve problemas servindo-se de regras elaborados por outros em que o repertório de saberes serviria para determinar a ação pedagógica de forma direta. Os pesquisadores também não são partidários do outro extremo, o “não cientificismo radical”, o qual advoga que a prática docente é uma realidade demasiado complexa que torna impossível toda e qualquer regra de ação possível de ajudar o professor em sua prática.

Em nossa pesquisa, depois de destacar a argumentação desenvolvida pelas professoras em torno daquele tema, a validação ainda passará pela confrontação com resultados de pesquisas empíricas e teóricas. Por vezes, o que justificará a estratégia utilizada por uma professora será a sua própria argumentação, outras vezes, será a fala de outra professora que justificará sua proposição ou até mesmo os resultados de pesquisas. A concordância no grupo de professoras era manifestada por acenos de cabeça, murmúrios de aprovação, verbalizações, registros espontâneos etc. As estratégias de ensino sobre premiação e



utilização de imagens para fomentar uma discussão em sala de aula não foram validadas pelas professoras e serão discutidas na análise. Algumas estratégias fomentaram posições discordantes com ou sem um consenso final e estas também foram incluídas na análise. Não foi identificada a troca de truques, caracterizados pela arbitrariedade, ilegalidade ou imoralidade de seu conteúdo.

Após a validação das estratégias por meio da argumentação entre as professoras do Núcleo Básico do CP, confrontaremos essas estratégias aos resultados de pesquisas científicas empíricas, que constitui o terceiro passo do processo de validação. Finalmente, indicaremos o saber docente validado pelo grupo de professoras e confrontado por pesquisas científicas. Os passos elaborados especificamente para a análise dos dados desta pesquisa obedeceram o seguinte caminho: 1) Estratégias – Sistematização; 2) Argumentos – Validação; 3) Teoria – Confrontação e 4) Saber docente. Esse caminho é uma redução da realidade, construído para fins de análise dos dados, pois percebemos em diversos momentos na fala das professoras a influência de teorias e conhecimentos científicos que serviam para modificar e/ou fundamentar seus argumentos práticos.

Se observarmos o caminho inverso percebemos que o saber docente fundamenta as estratégias, ele é a base das práticas adotadas e trocadas entre as professoras. Lembramos que um saber não se reduz à extração de leis contidas em um objeto, ele é fruto de uma interação entre sujeitos, de uma interação lingüística inserida em um contexto. O saber remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes e terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento, capaz de alimentar a reflexão. Elaboramos abaixo propostas de modelos onde podemos situar nossa análise de dados. A história de vida das professoras, o contexto escolar onde trabalham, o currículo escolar e a formação acadêmica das docentes influenciam na elaboração dos saberes docentes, todos estes situados na História, na Cultura e na Sociedade. Estes saberes docentes por sua vez, influenciam na criação e na troca de estratégias de ensino entre as professoras. “O saber para nós está enraizado numa comunidade de agentes, ele corresponde a diferentes tipos de juízo e seu objetivo é prático” (Gauthier et al., 2006, p. 340). Os modelos abaixo ilustram a localização do nosso objeto de pesquisa:

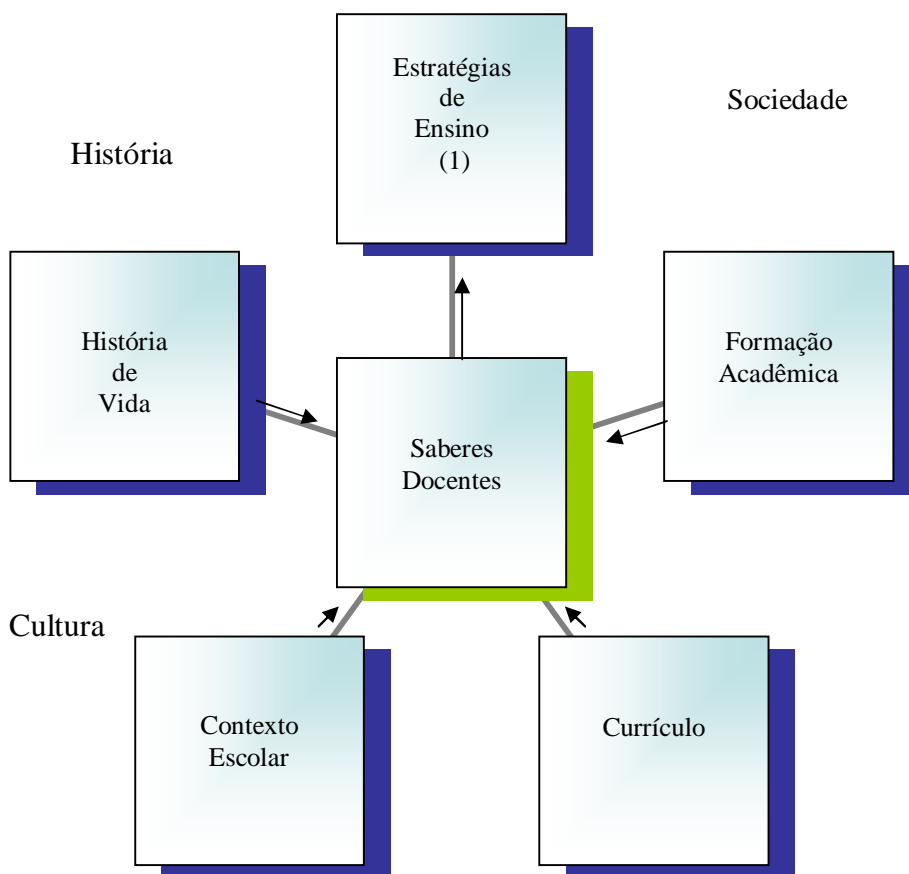


Figura 3: Esquema representativo dos saberes docentes e as estratégias de ensino

(1)

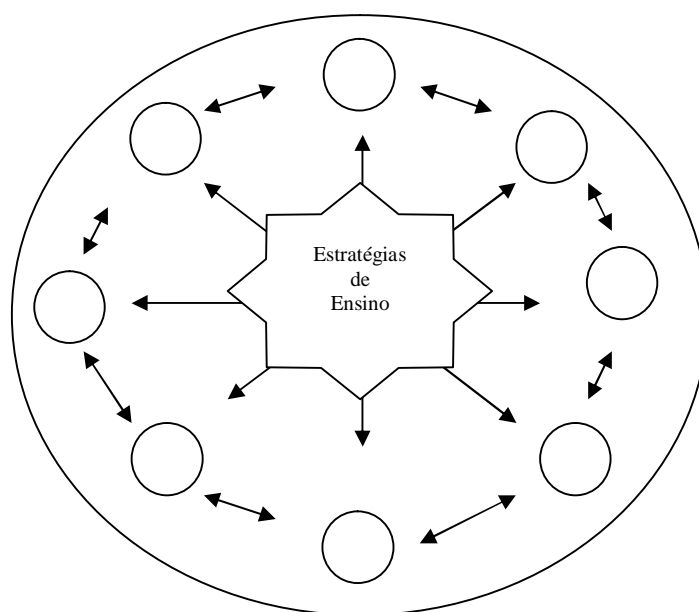


Figura 4: Esquema representativo da troca de estratégias de ensino entre docentes.



Segundo Tardif (2002), a ação do professor é estruturada por duas condicionantes. Uma refere-se à transmissão da matéria (relacionada à seqüência dos conteúdos, alcance dos objetivos, aprendizagem dos alunos, avaliação) e a outra relacionada à gestão das interações com os alunos (preservação da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma). O pesquisador ressalta que estes dois condicionantes, a transmissão da matéria e a gestão das interações constituem o cerne da profissão docente. “É por isso que o estudo dos conteúdos transmitidos, a maneira como o professor os compreende, os organiza, os apresenta, os diz, em suma, utiliza-os para ‘interatuar’ com os alunos faz parte integrante da pesquisa sobre os saberes do professor” (p. 219).

Gauthier e colaboradores (2006) sistematizam a análise dos dados de sua pesquisa em Gestão da Matéria e Gestão da Classe. Nesta pesquisa, inspiramo-nos em Salgueiro (1998) e subdividimos a análise dos dados em três capítulos: Organização do tempo e do espaço na sala de aula, Interações e Conteúdos Escolares. Os dois primeiros capítulos referem-se à gestão da classe e das interações; já o terceiro capítulo enfatiza a gestão da matéria em sala de aula, mas ligado também à gestão das interações.



4 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA SALA DE AULA

Neste capítulo, analisamos as estratégias trocadas entre as professoras do Núcleo Básico referentes à organização do tempo e do espaço na sala de aula e os saberes docentes que fundamentam essas trocas.

4.1 Organização do tempo

El tiempo estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él. (Hargreaves, 1996, p. 119)

Segundo Teixeira (1998), a idéia de tempo é uma construção social, uma invenção das culturas. Os marcadores de tempo nas escolas estão nos corpos, nos bolsos, nas paredes, nos corredores, nos pátios e nas mesas. Há ainda as sirenes que anunciam o início e o término das atividades. Esses símbolos delimitam as alternâncias de professores, as durações e as cadências das interações, e fazem parte da cotidianidade da vida escolar e de seus sujeitos. Nos dizeres da própria autora, “A noção de tempo é experiência e aprendizagem, parte do repertório dos conhecimentos humanos socialmente construídos: saberes coletivos, acumulados, transmitidos, reinventados, transformados por longas cadeias de gerações humanas” (Teixeira, 1998, p. 45).

Tardif (2007) ressalta que a organização temporal na escola assemelha-se à organização do tempo no mundo do trabalho. “Ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada” (Tardif, 2007, p. 75). Veremos a seguir como as professoras do Núcleo Básico do Centro Pedagógico tentam considerar as exigências específicas das crianças desacostumadas com a pré-organização do tempo, com o tempo repartido, planejado e repetitivo da escola.



4.1.1 A rotina do dia

Um dos meios pelos quais as docentes procuram dar sentido à organização do tempo escolar é por meio da elaboração pela professora e alunos da “rotina” do dia. A rotina é um esquema resumido do que foi planejado para acontecer naquele dia e pode ser registrada no quadro negro para acompanhamento da turma. A ordem na qual acontecerá as atividades planejadas daquele dia e as próprias atividades podem ser negociadas e/ou comunicadas aos alunos. A construção de uma rotina escolar pressupõe uma estrutura estável, organizada pelo professor, ou por professores e alunos, que cria possibilidades de trabalho coletivo em sala de aula. Para Tardif (2002), essa rotinização é um meio para

gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos (...) Rotinas são modelos simplificados de ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas (p. 101).

As professoras relatam que dialogam com os alunos no início do ano a respeito de regras e “combinados”⁷ para a organização da dinâmica em sala de aula. No primeiro ciclo do Ensino Fundamental essa conversa não é concluída no início do ano, mas repete-se durante quase todos os dias do ano letivo. O modo de organizar a sala, o lugar de sentar, como sentar, onde deixar os materiais escolares, a hora de beber água, ir ao banheiro, quais materiais serão utilizados em cada aula, onde e quando se alimentar, como interagir com o grupo, enfim, os “combinados de sala” são construídos por professores e alunos e internalizados ou não ao longo do ano. Não iremos avaliar ou julgar a pertinência desses “combinados”, mas conhecê-los e compará-los aos analisados em pesquisas como a realizada por Zibetti (2005):

A prática docente em sala de aula carrega um forte componente de reprodução como uma característica básica da vida cotidiana, pois como esclareceu Heller (1989, p. 25) “na cotidianidade, não é possível concentrar todas as energias em cada decisão”. Por isso muitas ações caracterizam-se como rotineiras e vão sendo reproduzidas, para tornar viável a sobrevivência e a atuação cotidianas. Determinados encaminhamentos do trabalho em sala, depois de apropriados pelos envolvidos, repetem-se diariamente garantindo que alguns aspectos da rotina de funcionamento da aula e da escola, de organização da turma enquanto grupo, da utilização de determinados materiais e espaços, não precisem ser pensados todos os dias (p. 183).

⁷ Entendemos como “combinados” regras de convívio social que são negociadas entre professores e alunos principalmente no início de cada ano letivo.



O primeiro ano do primeiro ciclo, em que se encontram as crianças de seis anos configura-se como o período no qual professores e alunos passam pelo processo de conhecer-se, conhecer as regras da escola, os “combinados” de funcionamento da sala de aula e a rotina do dia. “A implantação e a manutenção nas atividades de ensino das regras de gestão da classe em forma de rotinas e de procedimentos contribuem tanto para a ordem quanto para a realização do trabalho” (Gauthier et al., 2006, p. 245). Dessa forma, a criação de uma rotina ajuda em diminuir a insegurança em sala de aula:

A simplicidade, a familiaridade e a adoção de rotinas são princípios importantes que, no início do ano letivo, guiam os professores no estabelecimento da ordem da classe. A utilização de rotinas libera tempo e energia para que o professor possa executar outras tarefas relacionadas com a aprendizagem dos alunos. Além do mais eles reduzem a incerteza da situação de ensino-aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores. O estabelecimento das regras e procedimentos é efetuado desde o início do ano letivo. (...) Finalmente, é importante compreender que a implantação das regras não visa apenas ao controle dos alunos, mas também ao desenvolvimento de seu senso de responsabilidade (Gauthier et al., 2006, p. 264).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a necessidade de organizar uma rotina é acentuada pela heterogeneidade do público. Se, por um lado, nunca existirá uma turma homogênea, no qual todos os alunos têm experiências anteriores iguais uns dos outros, por outro lado, a heterogeneidade dos alunos dos anos iniciais é aguçada por fatores como experiências escolares anteriores (ou a inexistência de tais experiências), já ser ou não alfabetizado, estar em diferentes níveis de alfabetização que exigem intervenções diferenciadas dos professores. No CP esse quadro de heterogeneidade dos alunos é potencializado, pois as crianças têm acesso à Escola por meio de um sorteio⁸ realizado no primeiro ano escolar. São alunos de diversas classes sociais, histórias escolares e familiares que ali estudarão, diferentemente de uma escola pública de bairro que selecionará automaticamente seus alunos pelo lugar no qual vivem.

Um pequeno exemplo é a situação que os professores enfrentam logo no primeiro ano: em um extremo, têm-se crianças já alfabetizadas, que lêem e escrevem com fluência e no outro extremo têm-se crianças que ainda não reconhecem as letras. A professora que trabalha sem auxílio de outros adultos em sala de aula precisa realizar intervenções diferenciadas para grupos em estágios diferentes de desenvolvimento cognitivo, além de construir

⁸ O sorteio é considerado por muitos no CP/UFMG um acesso mais democrático do que os testes antes realizados para selecionar a entrada dos alunos na Escola.



“combinados” e rotinas com alunos e atender aos alunos com dificuldade de socialização. Essa questão dos ritmos de aprendizagem diferenciada será abordada com maior profundidade em um momento posterior. Por enquanto seguimos com mais algumas reflexões sobre a organização dos tempos e dos espaços escolares. Como afirma Salgueiro (1998),

El desarrollo económico y la modernización de la sociedad traen consigo la exigencia de una cuidadosa distribución y control del tiempo y también una distribución del espacio. Estas dos dimensiones se constituyen así en los condicionantes básicos de cualquier actividad humana, incluso de la práctica docente. (p. 143).

A professora Ludmila parece concordar com essa citação quando afirma:

Acho que qualquer ser humano que entra em um processo de formação e escolarização precisa de ter uma rotina para fazer as coisas. Eu acho que no processo de alfabetização, muito mais. Eu estou pensando na rotina no sentido ampliado, que é todo dia tem roda de história em dado horário. Os meninos já sabem. Todo dia no final da aula, tenho que organizar o meu material. Isso é rotina. Ele aprende com isso. Todos os dias na sala tem atividades de leitura e escrita. Existem atividades onde ele vai ler e outra onde vai escrever. Não importa muito onde as atividades estão no dia, em que hora, mas elas têm que acontecer. Há atividades que podem acontecer três vezes na semana: um projeto que a professora está desenvolvendo, mas em quais dias da semana? É na segunda, na quarta e na sexta? É na terça e na quinta? (...) Existem atividades que você faz esporadicamente, mas elas são contínuas também. Dessa maneira você constitui a semana da sala de aula. Na segunda-feira eu vou fazer isso, na terça isso, na quarta isso (...) Eu vou fazer uma disciplina na FaE, essa disciplina uma semana é na quinta, outra semana é na quarta, e outra semana é na terça, outra semana na segunda, na quarta semana eu não vou mais, precisa ter um dia determinado. A semana que eu não lavo roupa lá em casa, ela só vai ser lavada na outra semana, não tem outro dia... É a mesma coisa na sala.

A professora Ludmila justifica a importância da construção da rotina segundo alguns aspectos: não importa a atividade que vai ser realizada seja uma atividade acadêmica, seja uma atividade doméstica, para realizá-la bem é necessário uma regularidade, uma rotina, ainda mais se for um processo de alfabetização. A pesquisadora Nunes (2004) observou que nas salas de aula de professoras que não faziam uso de rotinas (duas dentre doze), acontecia uma "correria" na realização das atividades. Ludmila oferece alguns exemplos de atividades contínuas (que acontecem todos os dias): ler e escrever, arrumar o próprio material ao final da aula; atividades permanentes em dias pré-combinados: contação de histórias, idas à biblioteca e atividades esporádicas, mas contínuas: projetos. Essa forma de organização foi percebida e registrada por Zibetti (2005) na prática da professora Marina, no Estado da Rondônia, sendo que lá a rotina é chamada de “pauta”:



Para realizar o trabalho de alfabetização junto a um grupo de alunos que vêm de diferentes experiências na Educação Infantil ou que nunca freqüentaram a escola, as professoras alfabetizadoras precisam auxiliar as crianças a se apropriarem das regras que dirigem a convivência de um grupo no ambiente escolar e os combinados envolvidos na condução do trabalho em sala de aula, além de construírem com elas a dinâmica que imprimirão na abordagem dos conteúdos. (p. 186)

As professoras pesquisadas por Nono (2004), Zibetti (2005) e também as professoras do Núcleo Básico relatam que utilizam rotinas nas salas de aula. É possível inferir, apoiando-nos em Gauthier et al (2006) e Tardif (2002), que a construção de rotinas nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental exerce um papel importante na estruturação das atividades e organização da turma.

4.1.1.1 Planejamento e construção da rotina

Conforme Perrenoud (1997), planejar uma aula envolve recolher e organizar dados e materiais necessários, mas também elaborar um encadeamento das atividades planejadas. Nesta preparação o professor tenta antever as ações a serem empregadas, o que irá fazer, dizer, etc. No entanto, somente a partir da situação real que encontrará em sala de aula é que ele poderá administrar o seu trabalho afastando-se ou não do seu planejamento. Testemunharemos abaixo um diálogo entre as professoras do Núcleo Básico durante a reunião de coleta de dados sobre o papel da construção da rotina no planejamento das aulas. Vemos, neste excerto, falas que justificam, reafirmam, exemplificam e corroboram o uso da rotina:

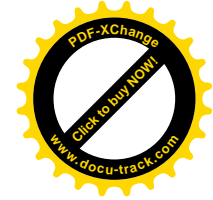
- Colocar a rotina no quadro para os meninos me ajudou a ir para sala sempre com as idéias do que eu vou fazer antes, primeiro, segundo, terceiro, quarto... (Ludmila)

- Planejar... (Tatiana)

- Não dá... O dia que eu preciso ir... Eu sei o que eu preciso fazer. Tem uma pilha de coisas que eu preciso fazer com os meninos, mas se eu não consegui colocar em ordem o que eu vou fazer primeiro, o que eu vou fazer depois, eu não consigo colocar aquilo no quadro... (Ludmila)

- Que é planejar... Planejar o dia. (Tatiana)

- Se eu coloco a rotina no quadro, eu estou falando para os meninos assim olha: vai ter roda de histórias, vai ter leitura e interpretação, vai ter atividade de escrita. Para eu colocar atividade de escrita em segundo lugar, eu preciso negociar: “Gente vamos inverter a ordem da rotina? Por esses motivos.” Eu tenho que fazer um combinado, uma conversa com eles, o que eu faço desde o primeiro ano. Eu não sou a dona da sala quando eu faço a rotina... (Ludmila)



- Eles cobram. (Laura)

(...)

- Para fechar a rotina, eu queria ressaltar o que a Ludmila falou do nosso planejamento, o que eu vou fazer no dia de hoje com a meninada, com qual seqüência e tal. É uma coisa que eu acho legal da escrita da rotina é que é possível incluir na hora de organizar a rotina as coisas que eles trazem. Porque sai do plano do discurso, “a gente aproveita o que o menino traz”, e torna-se possível negociar com eles. Na hora de montar a rotina, ainda precisamos dialogar com essas coisas que os meninos trazem, não é só o planejamento da professora. (...) A construção da rotina é o lugar de negociar com o que as crianças trazem. (Tatiana)

Ludmila relata como que a necessidade de ter uma rotina implica em uma cuidadosa organização e planejamento por sua parte. Segundo ela e corroborado pela professora Tatiana, não é possível ir para a sala sem uma estrutura do que será realizado, que é efetivamente o planejamento de aula e sua comunicação aos alunos, é a rotina que será transcrita no quadro em tópicos resumidos. Zibetti (2005) registrou que a professora Marina realizava planejamentos de longo prazo para projetos e planejamentos mais detalhados para atividades do dia a dia. Para Gauthier e colaboradores (2006), existe uma concordância nas pesquisas de que o planejamento das aulas exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, mas tanto professores quanto pesquisadores ressaltam que a flexibilidade diante do inesperado também é um ingrediente fundamental.

Ludmila explica que a rotina é uma comunicação informal para alunos e pais do que foi realizado durante o dia e as crianças ficam decepcionadas quando atividades programadas não ocorrem, pois ele é um compromisso com os alunos do que ocorrerá naquele dia. Laura concorda que, se há necessidade de trocar as atividades de ordem, será necessário negociar essa troca com as crianças, pois elas cobram sua efetivação.

Tatiana complementa a fala de ambas as professoras salientando que a escrita da rotina ainda permite a efetivação da máxima “aproveitar o que a criança traz para a sala”. Nemirovsky (2002) parece corroborar com a fala da professora Tatiana. Segundo ela, a participação das crianças na elaboração da rotina são situações pontuais imprevistas, que surgem por meio da iniciativa dos alunos ou circunstâncias inesperadas que são aproveitadas pelo docente por parecerem pertinentes. No trabalho de Salgueiro (1998), a professora Marina também dedicava tempo para discutir com seus alunos (crianças de nove e dez anos) a programação, que nesse caso era semanal.



Marina dedica una parte del tiempo, en general, las primeras horas de los lunes, a la celebración de una asamblea del aula, destinada a la programación de las actividades de cada semana. En esta asamblea, colectivamente, estudiantes y profesora hacen la programación del trabajo semanal. Desde las primeras clases, Marina se preocupa por implicar a los niños y niñas en esta actividad. (Salgueiro, 1998, p. 155).

Gauthier e colaboradores (2006) afirmam que o trabalho do professor é mais produtivo quando o docente consegue se libertar do planejamento se a situação assim o exigir. “Os bons planejamentos se caracterizam pela minúcia, mas também pela flexibilidade. Isso permite que os professores permaneçam sensíveis às necessidades que as crianças possam experimentar” (p. 207). Os pesquisadores indicam ainda que há um maior cuidado para com as crianças quando os professores levam em consideração as idéias dos alunos, denotando uma atitude mais humanista. Tais atitudes geralmente estimulam a criatividade e reduzem a ansiedade dos alunos.

4.1.1.2 Implementação da Rotina

Saindo do nível do planejamento e adentrando a execução da rotina em sala de aula, as professoras demonstram que utilizam essa estratégia pedagógica de variadas maneiras:

- Teve biblioteca de sala, roda de história, roda de conversa, teve apresentação do Núcleo de Arte. Tudo isso está lá na rotina porque as atividades de Português estão detalhadas. A de TI⁹, por exemplo, hoje não vão ser detalhadas. (Ludmila)
- Eu não escrevo o que vamos fazer. Eu só comento o que vai fazer. (Fabiana)
- Eu falo: “Olha nós tínhamos três coisas para fazer e só demos conta de fazer duas”. (Maria)
- (...)
- Igual a ela... Eu peço para eles: “Então fulano, vai lá e risca o que nós já fizemos”. (Tatiana)
- Eu acho bacana, porque quando você cumpre tudo, é algo que você pode virar para o aluno e falar: “Olha que bacana, nós conseguimos fazer tudo!” Ou, então, falar assim “Olha está vendo? Nós não demos conta”. (Maria)
- Tem uma atividade que eles queriam muito fazer. Eles falaram: “Professora amanhã a primeira coisa que nós vamos fazer é...”. Eles me deram duas coisas para o dia seguinte. E

⁹ A disciplina Tópicos Integrados (TI) reúne as disciplinas Geografia, História e Ciências.



eu terei que cumprir porque eram duas coisas legais que estavam programadas para o fim do dia e não deu tempo de realizar. (Ludmila)

Nesse fragmento de diálogo, percebemos que há diferenças no modo pelo qual cada professora implementa a rotina do dia. Ludmila narra como registra a rotina no quadro e Maria e Fabiana relatam que o fazem de outra maneira. Tatiana introduz outra idéia, de riscar do quadro o que conseguiram realizar em sala e Maria concorda com essa iniciativa, justificando: podem parabenizar ou cobrar dos alunos o desempenho naquela aula, é uma prova concreta do desenvolvimento daquele dia; conseguiram completar todas as atividades planejadas ou não. Ludmila também justifica essa prática: os alunos sabem o que não conseguiram realizar naquele dia e cobram sua execução, ou seja, as crianças tornam-se co-responsáveis pelas atividades propostas, o que gera um novo sentido para a dinâmica da sala de aula.

Nunes (2004) relata que dez das doze professoras pesquisadas fazem uso da rotina em sala de aula. A professora Nádia escreve diariamente o planejamento da aula no quadro e os alunos acompanham as atividades que são desenvolvidas. No início de todas as aulas, enquanto as crianças se organizam, a professora escreve em um canto do quadro negro a data e as atividades que fariam naquele dia: canto, dever de casa, matemática, merenda/recreio, português, história e geografia, dever de casa, oração e despedida. Na medida em que cada atividade ia sendo completada, Nádia a riscava do quadro. O funcionamento da aula permanecia o mesmo, excetuando o tempo utilizado para o desenvolvimento de cada atividade e/ou a ocorrência de alguma atividade extra que surgia no decorrer do dia.

Zibetti (2005) acompanha a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora e esta também lança mão do recurso de uma “pauta do dia”:

O primeiro instrumento que utiliza para envolver as crianças é a apresentação do roteiro de atividades previstas para o dia de aula (pauta). Às vezes é apenas lido, mas na maior parte do tempo é escrito na lousa e ali permanece durante toda a aula. Várias vezes a pauta serve de orientador da seqüência das tarefas: quando a professora alerta os alunos para que se apressem, pois há muito o que fazer... (Zibetti, 2005, p. 191)

A rotina é registrada em forma de uma lista na qual a seqüência das atividades planejadas é escrita em um canto do quadro negro e ficará lá até o final da aula para consulta e



acompanhamento. Algumas professoras solicitam que as crianças o copiem em seus cadernos, outros questionam essa prática:

- Agora eu não consigo exigir que a criança copie a rotina, isso eu não consigo estabelecer. O Paulo gosta muito de copiar a rotina, a Joana também (...) Mas eu não estou pedindo que todos copiem a rotina. Quem quiser pode copiar, copia rapidinho. Não consegui estabelecer isso, sabe? (Laura)

- Mas Laura, você acha que todo dia tem que copiar a rotina? (Tatiana)

- Não, não acho. É isso que eu estou dizendo, eu não acho... Eu não consegui ver a necessidade de... (Laura)

- Agora Laura, na minha cabeça, para que serve copiar a rotina? Acho que tem uma questão de fazer o registro no caderno, da gente formalizar, mas é exercitar a cópia, olhar para o quadro e colocar aqui e é com intenção de ter alguma cópia com significado. Mas saindo dessa situação de aprender olhar no quadro para transferir aqui para o caderno, não vejo muita utilidade, porque também senão treina a cópia todo dia. Não é intenção nossa de trabalhar copistas e fazer cópias todos os dias. (Tatiana)

- A cópia da rotina serviu para duas coisas. Além dessa que a Tatiana relatou de fazer o registro no caderno, de aprender a copiar do quadro, também comunica aos pais o que teve em sala de aula. Na maioria das vezes no primeiro, no segundo ano, tem dias que não tinha papel, não tinha livro, não tinha nada. “O que você fez na sala”? Está lá na rotina. Teve biblioteca de sala, roda de história, roda de conversa, teve apresentação do Núcleo de Arte. Tudo isso está lá na rotina porque as atividades de Português estão detalhadas (...) Eu não anoto na minha agenda tudo que eu vou fazer hoje. Não faço isso. Eu anoto um compromisso, outro mais importante, mas não anoto que eu vou tomar café, escovar os dentes, ir para o carro, viajar para Belo Horizonte, eu não faço isso. Não existe razão para anotar no caderno o que está acontecendo, porque é organização da sala de aula mesmo. (Ludmila)

Laura inicia o assunto da cópia da rotina pelos alunos expondo sua dificuldade. Tatiana não responde sua pergunta, mas a reforça levando Laura a refletir e assumir que não vê necessidade naquela prática. Posteriormente, Tatiana opina e argumenta em que situações ela entende que é necessário copiar a rotina do quadro. Ludmila completa a fala de Tatiana. As professoras concluem que a cópia da rotina pelo aluno no caderno deve ser solicitada somente em algumas situações e com objetivos explícitos. Como constata Tatiana: “Não é nossa intenção trabalhar copistas e fazer cópias todos os dias”. A troca de estratégias nesse fragmento não revela um movimento de acusar a professora com menos experiência por ter dúvidas, mas sim inspira a reflexão e as professoras complementam o relato uma das outras.

Para Ludmila, a rotina é um gênero textual escolar que ajuda tanto a ela quanto as crianças a se situar no tempo e no espaço:



- Eu ensino um gênero textual que é escolar, ensino os meninos a se organizarem no tempo e até no espaço. Porque se está lá na rotina roda de conversa eles sabem que vão sentar no chão. Ah, acabou a roda de conversa e vai ter uma roda de história. Onde vai ser a roda professora? Eles não perguntam o que é para fazer, eles vão sentar em roda. Porque a roda de conversa é sentada no chão. A roda de história é sentar no chão às vezes dentro, às vezes fora da sala. Isso vai sendo construído para essa rotina ser internalizada (Ludmila).

A internalização da rotina, segundo Ludmila, contribui para a auto-gestão das crianças. Se algumas atividades constam na rotina do dia não é necessário que a professora direcione as crianças para sentarem de uma determinada maneira, as crianças já sabem e o realizam sem precisar consultar a professora. Essa auto-gestão é importante pela multiplicidade de tarefas que os professores exercem simultaneamente. Nunes (2004) identifica a multiplicidade de tarefas “como uma habilidade do professor em ‘dar conta’ de encaminhar diferentes atividades paralelamente” (p. 126). Assim, ao entrar na sala, a professora ao mesmo tempo organiza seu material, atende os alunos que fazem solicitações e comentários, recolhe os cadernos de casa, seleciona o material a ser utilizado... Ambrosetti (2006) afirma que “de fato as situações de ensino implicam uma diversidade de tarefas, de solicitações, de decisões a serem tomadas em tempo real, num contexto interativo que envolve pessoas e universos culturais e que tem fortes componentes afetivos” (2006, p. 83).

Shulman (2004) descreve da seguinte forma uma situação em sala de aula. A citação é extensa, mas optamos por transcrevê-la aqui, pois permite que entendamos a multiplicidade de tarefas que os professores precisam realizar.

A prática de ensinar envolve uma tarefa de gestão do ambiente muito mais complexa que aquela da medicina. O professor é confrontado não com um único paciente, mas com uma sala de aula repleta de 25 a 35 jovens. Os objetivos dos professores são múltiplos: as obrigações da escola longe de serem unitárias. Em uma sala de aula dos anos iniciais de ensino de leitura o professor deve estar simultaneamente preocupado com o ensino das habilidades de decodificação, assim como com a compreensão; motivação e prazer pela leitura como aprendizagem de novas palavras; monitorar o desempenho de seis ou oito alunos à sua frente enquanto não perde o contato com as outras duas dúzias de alunos na sala. As diferenças individuais entre os alunos são fatos da vida, exacerbados pela inclusão de alunos com necessidades especiais. O único momento no qual um médico poderia possivelmente se deparar com uma situação de complexidade comparável a esta seria em uma sala de emergência de um hospital durante ou depois de um desastre natural. Portanto a questão: como os professores realizam a gestão da complexidade de uma sala de aula? (Shulman, 2004, p. 258) [Tradução nossa].



Segundo Perrenoud (2000), os professores estão constantemente colocando algumas demandas das crianças em “espera”: pede-se aos alunos que esperem um momento pelo colega ou esperem sua vez de serem atendidos... Ao contrário de outras profissões em que esperar acontece sem conflitos os professores não são protegidos dessas situações e precisam elaborar estratégias para não permitir uma total desordem em sala de aula.

Se para adultos esperar já é um incômodo, quanto mais para crianças de seis, sete, oito anos acostumadas com a atenção irrestrita dos pais e/ou antigos professores da Educação Infantil (normalmente com turmas de poucos alunos). Quando essas crianças passam a freqüentar uma turma de 25 alunos com um adulto, uma das principais e mais difíceis aprendizagens é da espera: esperar para poder falar, esperar para tomar água, esperar para ser atendido, esperar para ir ao banheiro, esperar sua vez de se alimentar...

É cotidiana a situação na qual um aluno já terminou a atividade proposta para aquele momento e outro ainda nem apontou o lápis para começar a atividade. Como fazer para que esse primeiro aluno tenha uma ocupação para não perturbar os outros que ainda estão trabalhando enquanto ainda assegurar de que o outro aluno tenha um lápis apontado para trabalhar? Isso sem mencionar as outras situações que estão ocorrendo na sala. Pelo fato de a sala de aula ser um espaço com inúmeras relações acontecendo ao mesmo tempo as professoras optam por negociar e posteriormente reafirmar “combinados” de sala. Esses combinados geralmente são normas de interação em sala. Como possíveis exemplos, tem-se: “escutar a professora e os colegas”, “levantar a mão quando quiser falar”, “ir ao banheiro e beber água em determinadas horas”... Voltaremos a esse assunto sobre os “combinados” posteriormente.

É importante ressaltar que cada “fragmento” da rotina inclui ainda outras rotinas, também variáveis segundo cada professora. Por exemplo, o item organizar a sala pode se configurar como a chegada na sala, organização do material escolar, conferir se o material está completo, ir ao banheiro, beber água, sentar no lugar, ouvir uma história... Assim como no Centro Pedagógico, o início das atividades na sala de aula da professora Rosa, na Espanha, são marcadas por uma seqüência de atividades de organização da turma que duram cerca de uma hora (Muller et al., 2007). Durante as discussões as professoras debateram amplamente a rotina de utilização do banheiro, que analisaremos a seguir.



Na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental até um procedimento “simples” como o uso do banheiro é planejado com antecedência. Se por um lado as professoras querem permitir que as crianças utilizem o banheiro quando precisarem, por outro percebem que as crianças ainda não sabem discernir quando é um bom momento para saírem da sala, interrompendo uma atividade em execução. Em outras situações percebe-se que o banheiro é utilizado como fuga quando a criança não quer ou não consegue realizar a atividade proposta. Ir ao banheiro, tomar água também significa sair do lugar, dar uma voltinha, interromper o curso da aula... As exclamações no início desse fragmento deixam claro que este é um assunto desafiante para as professoras:

- Banheiro e água! (Maria)

- Isso é ótimo! (Tatiana)

- Eu fiquei apavorada quando eu vi que nesta escola tinha banheiro dentro da sala. E os meninos entravam no banheiro e saíam do banheiro. Um dia eu falei: “Chega! Agora só vai ao banheiro a hora que eu falar que pode”. Eu acho que é saudável ter um banheiro e tal. (...) É uma coisa que me angustia porque eu não gosto de pensar na possibilidade da pessoa estar apertada para fazer ‘xixi’ e não poder, e estar morrendo de sede e não poder beber água. Não gosto de pensar nisso. Por outro lado, eu penso que a gente precisa se educar para isso (...) Ao mesmo tempo que eu acho que tem que respeitar o organismo, existe uma coisa que é educar para esperar. (Maria)

A fala da Tatiana reforça o quanto é necessário discutir esse assunto. As professoras pontuam o conflito existente em permitirem que as crianças utilizem o banheiro e tomem água quando precisarem e a necessidade de educar para esperar o momento certo. Maria percebe uma mudança no discernimento das crianças para pedirem para ir ao banheiro: no primeiro ano as crianças pedem para ir ao banheiro a todo o momento, no terceiro ano já são capazes de avaliar a situação e perceberem se é ou não um bom momento para pedir licença da sala.

A professora Ludmila relata que quando lecionava no primeiro e segundo ano (com banheiros dentro da sala de aula), ela deixava a ida ao banheiro livre. Ou seja, as crianças podiam utilizá-lo no momento que precisassem, tomando cuidado para não irem mais de uma menina ou menino de cada vez. Agora que as crianças estão no terceiro ano e não há mais banheiros nas salas a Ludmila afirma que está encontrando dificuldades. Diante de uma nova situação, com novas características criam-se novas estratégias. Ela definiu um



horário para todos utilizarem o banheiro: antes da aula, durante o recreio e durante a aula em grupos.

- Esse é o combinado. Agora, para esse combinado funcionar são outros quinhentos. As crianças vão, passeiam, não voltam. Ontem eu fiz a seguinte reflexão com eles: (...) eu deixo vocês irem ao banheiro em grupo, vocês vão e não voltam. Outro grupo não pode ir e eu não posso continuar a aula porque tem pouca gente na sala, tenho que ficar repetindo quantas vezes a mesma coisa (...) O que a Taíssa faz na sua sala de aula que eu acho muito legal e que ano passado eu não dei conta de fazer foi de estabelecer, mesmo com o banheiro dentro da sala, uma hora que pode ir ao banheiro. Eu lembro do ano passado, ela parava a aula, ia ao banheiro, orientava os alunos no banheiro e voltava: “Agora nós vamos fazer tal atividade”. Eu não dei conta disso. Eu, por comodidade, preferi deixar que os meninos fossem ao banheiro a hora que quisessem. A gente treina a bexiga aos nossos horários. Isso é formativo, isso é cultural, não é? (Ludmila)

- Não é fácil, não. (Maria)

Ludmila relata as dificuldades encontradas na implementação do “combinado” e lembra a estratégia utilizada por Taíssa no primeiro ano. Agora ela encontra dificuldade para gerir as interrupções geradas pelas idas ao banheiro. Maria sumariza o sentimento de todas. Em outro momento, a professora Taíssa relata que aprendeu com a professora Fabiana uma outra estratégia para utilização do banheiro: “Ela estabeleceu dois cones. Um cone para os meninos e outro para as meninas. Quando um menino vai ao banheiro ele leva o cone. Se um aluno quer ir ao banheiro ele vê que o cone não está no lugar ele tem que esperar o cone estar ali liberado”. Estratégias como essa permitem que uma aula não seja interrompida inúmeras vezes, as crianças se organizam sem solicitar a ajuda da professora que fica livre para atender outras demandas.

Notamos, nas estratégias descritas acima, um ponto em comum: a premência que cada professora tem em não ser interrompida em momentos chaves: em meio a uma explicação, em atendimento a um aluno com dúvidas... As interrupções geram dificuldades, pois a professora não quer ignorar o aluno que está solicitando algo, mas também não pode ser interrompida na atividade na qual estava absorva. Ao retornar para a explicação a professora pode encontrar a turma desatenta, ou quando retorna para o atendimento do aluno com dúvidas pode nem sequer lembrar do que estava falando. Cada professora imprime seu jeito, seu olhar e por meio das interações com as crianças vai modificando ou solidificando as rotinas.



4.1.2 Fragmentação do horário escolar

A sucessão de períodos muito breves – sempre menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, (...) e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar, ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas a sua duração (Enguita, 1989, p. 180).

A fragmentação do horário escolar em disciplinas e estes sendo lecionados por profissionais especialistas é uma característica dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, mas gradualmente invade os primeiros anos escolares, como de fato acontece no Centro Pedagógico, onde todos os anos escolares inclusive o primeiro e segundo ciclo têm professores específicos para as diferentes disciplinas. Em 2007, a grade de horários do Primeiro Ciclo consistia em Português, Matemática, Tópicos Integrados (junção de Ciências, História e Geografia), Arte e Educação Física, sendo que um/a professor/a era alocado para cada uma dessas disciplinas (exceto Português e Matemática quando lecionados por professores substitutos).

Esse fato traz novos desafios para a turma e para as professoras, como relatado pela professora Maria:

Agora eu acho que tem uma questão da fragmentação. Se você chegar e passar a tarde inteira com os meninos, você vai pôr uma cadência na sua aula. Você começa com uma coisa, depois tem um pico de atenção dos meninos. Na hora que você vê que eles estão perdendo você propõe outra coisa. Se eu entro depois que um professor já saiu, eu já entro e pego a turma em um determinado estágio, o que às vezes não propicia um estado de atenção, conforme a atividade anterior. Eu vejo uma diferença crucial quando eu dou aula nos primeiros horários e quando eu dou aula no terceiro, quando eu dou aula nos últimos. Nos últimos tem o agravante que você pega o recreio que condiciona os meninos de um certo jeito. Eles não voltam descansados. Nossas crianças não voltam do recreio descansadas. Elas voltam agitadas. Completamente diferente. Elas voltam da Educação Física agitadas. Eu acho que tem esse condicionante. O professor que chega na sala e acabou de acontecer um jogo. Quando eu consigo me organizar até para o próximo professor, eu acabo o jogo um pouco antes e dou umas folhas para os meninos desenharem para ver se eles voltam... se o sangue pára de correr. (Maria)

Maria pontua a questão da cadência da aula. Quando uma aula é lecionada por uma única professora ela pode gerir os tempos, sabe quando a turma está envolvida e pode dar mais tempo para aquela atividade ou quando aquele momento se esgotou e precisa mudar de atividade. Por outro lado, quando o que define os tempos são a entrada e saída de professores de diferentes disciplinas, essa cadência quebra-se e as crianças precisam mudar



radicalmente o que estavam fazendo quer tenham terminado ou não. Outro fator é o nível de agitação das crianças. Maria afirma que é totalmente diferente dar aula nos primeiros horários quando as crianças estão calmas e descansadas do que no terceiro (após outra aula) e depois do recreio ou Educação Física quando as crianças retornam agitadas. Durante a discussão a professora Taíssa pontuou a necessidade de mudar esse quadro, pois segundo ela as próprias crianças manifestam seu descontentamento quando reclamam que não tiveram tempo de realizar essa ou outra atividade:

Muitas vezes o horário da escola me deixa angustiada. Por exemplo, eu sei que eu tenho duas aulas e que a terceira aula é Arte e que eu não posso atrasar um segundo. A coisa está caminhando legal e eu tenho que interromper, e os meninos me cobram inclusive coisas que para eles que já tem significado. “Taíssa, hoje nós não fomos à biblioteca trocar o livro, nós não tivemos tempo de entrada, só de organizar a sala”. Gente, eles estão me dizendo de uma estrutura de escola que não é uma estrutura que possibilita a eles um crescimento, pois não têm espaço, eles não são fragmentados. Existe algo que tem significado para eles e que eles não querem abrir mão. Ir à biblioteca todo dia trocar o livro, pegar outro livro, ir para a roda de história, ler o livro que eu trouxe, ter tempo de mexer no livro... Mas tem outras coisas que a gente tem que fazer. Muitas vezes eu acabo sendo muito autoritária com eles: “hoje não dá para fazer isso”, “hoje não tem condição de fazer isso” e fico dividida. Eles ficam também divididos. Eu sinto que eles estão com o pé lá na biblioteca para devolver o livro e o pé cá. É a linguagem que eles dão conta de falar para mim. Eles não dão conta de dizer assim: “Taíssa, esse horário que está assim não é o que contempla”. Eu penso em mim, eu não funciono assim... Eu custo a engatar, eu preciso de um tempo para engatar, então se eu estou em uma reunião eu preciso de um tempo para engatar, inteirar da reunião; se eu for estudar eu preciso de um tempo, vou falar isso? Vou pegar qual material? Mas a gente não consegue fazer isso e eu também não sei como romper... Tenho 23 anos de CP indo para 24 e em 24 anos cada vez mais eu observo que romper é complicado. Não sei quando isso vai acontecer. (Taíssa)

As falas das professoras detalham um conflito entre uma estrutura pré-estabelecida de horários escolares e a realidade do que de fato ocorre durante as aulas e na transição das aulas. Hargreaves (1996) analisa esse conflito como sendo um conflito entre dois marcos de tempo: um marco policrônico e um monocrônico. No marco de tempo policrônico (vivido pelos professores), ocorrem vários fatos ao mesmo tempo em um conjunto de relações interpessoais densas, complicadas e em rápida transformação entre as crianças e entre as crianças e a professora. O marco temporal monocrônico (conhecido pelos administradores) é caracterizado pela preocupação em coordenar e integrar atividades independentes de acordo com uma concepção técnica-racional. Para esse pesquisador o mundo do professor da escola fundamental é de caráter profundamente policrônico, acentuando-se nos anos iniciais.



A sala de aula é um mundo complexo e denso em que as destrezas do professor devem solucionar várias tarefas ao mesmo tempo, como os diversos níveis de aprendizagem em uma sala de aula. Os desafios que as professoras têm em sala de aula são confrontados com um determinado tempo de aula em que os horários são pré-determinados (monocrônico); onde um professor deve entrar e outro deve sair da sala, por vezes não levando em conta o que acontecia na sala, os ânimos das crianças...

A estratégia adotada pelas professoras para contornar essa questão é tentar integrar as práticas, as rotinas e os combinados entre os diferentes professores, o que não soluciona a questão, mas oferece um paliativo para professores e crianças. Segundo Morin (2000), essa fragmentação deve ser questionada em um nível mais profundo, na fragmentação dos conhecimentos em disciplinas:

(...) as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia (Morin, 2000, p. 40).

A divisão do conhecimento reflete-se até na fragmentação das disciplinas do Primeiro Ciclo escolar e entra em conflito com as necessidades das crianças e professores, pois existe uma inadequação ampla, profunda e grave entre os saberes desunidos, divididos, compartimentados e as realidades e problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (Morin, 2000). Segundo o autor as mentes formadas pela fragmentação do conhecimento em disciplinas perdem sua capacidade natural para contextualizar e integrá-los. A especialização dos conhecimentos impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve).

4.1.3 Saberes docentes referentes à organização do tempo

Após a discussão no grupo de professoras do Núcleo Básico do CP, sua validação e confrontação com os resultados de pesquisas científicas, concluímos que as docentes consideram proveitosa para a dinâmica da sala de aula elaborar e implementar rotinas com os alunos. Vários são os autores que corroboram com essa proposição: Tardif (2002),



Gauthier et al. (2006), Salgueiro (1998), Zibetti (2005) e múltiplos são os argumentos que a sustentam: por ser uma comunicação indireta com os pais dos alunos, por permitir a participação dos alunos na dinâmica da sala de aula, por colaborar para a auto-gestão dos alunos e por permitir a identificação junto com as crianças do que foi concluído ou não naquele dia. Segundo Laura “as aulas ficam muito mais organizadas, muito mais proveitosas, porque eles têm também interesse em fazer todas aquelas atividades, ficou muito melhor” e, segundo Gauthier et al. (2006):

O processo de rotinização das atividades ajuda a manter a ordem na classe. Primeiro, pelo fato de que ela atenua, tanto para os alunos quanto para os professores, a indeterminação das situações de aprendizagem. Em seguida, porque reduz a ocorrência de interrupções, uma vez que os participantes conhecem a seqüência normal das atividades (p. 248).

Essa estratégia denota um saber docente. Saber que os alunos não são ouvintes passivos; são, sim, sujeitos de seu processo de aprendizagem e por isso as práticas diárias precisam ser comunicadas, negociadas e acompanhadas por eles. Ou, nas palavras da professora Ludmila, “Eu não sou a dona da sala quando eu faço a rotina”. Para Tardif e Gauthier (2001) a fim de haver aprendizagem os alunos devem tornar-se os atores de seu próprio aprendizado, pois ninguém pode aprender em seu lugar. Para os pesquisadores, transformar os alunos em atores, em parceiros da interação pedagógica, parece ser uma tarefa em torno da qual articulam e ganham sentido os saberes do professor.

Notamos que cada professora imprime seu olhar, suas observações, mas a estrutura básica da rotina é mantida: uma organização, no início da aula, junto com os alunos, de uma seqüência na qual constam as atividades planejadas para o dia e seu registro no quadro negro para consulta. Temas que evidenciaram divergências entre as professoras foram: solicitar que as crianças copiem a rotina, a organização dos momentos de ir ao banheiro e beber água e também o detalhamento do que será realizado em cada item da rotina. Uma questão que não foi conclusiva foi a fragmentação das disciplinas e a constante troca de professores na sala, no Primeiro Ciclo do Centro Pedagógico. Embora as professoras manifestassem insatisfação com essa fragmentação, não houve uma discussão de estratégias para trabalhar com essa questão.

Por meio dessas constatações, compreendemos que planejar, construir e comunicar aos alunos a rotina, seja via oral e/ou escrita, é um saber fundamental para a prática das docentes do Núcleo Básico do CP. Seja denominada rotina ou pauta a estruturação dos



acontecimentos do dia e sua comunicação aos alunos forma o esqueleto do dia e dá sustentação para as atividades realizadas posteriormente. Esse saber revela a importância dada pelas professoras do Núcleo Básico à criação de um coletivo na sala de aula no qual a participação dos alunos na organização e acompanhamento do tempo, a incorporação das iniciativas dos alunos e a negociação do que será realizado naquele dia são incentivados. A rotinização (Tardif, 2002) é mais do que um modo de controlar os acontecimentos do cotidiano escolar; as rotinas passam a integrar a atividade profissional, “constituindo-se em maneira de ser, em forma de estilo e de personalidade profissional do professor” (Nunes, 2004, p. 124).

4.2 Organização do espaço

Como as carteiras ficarão dispostas na sala: em grupos, em duplas, individualmente, em filas? Qual organização propiciará um desenvolvimento mais eficaz das atividades planejadas? Qual disposição permitirá mais trocas entre as crianças e a professora? A disposição escolhida será mantida em todas as aulas? Quem decidirá sobre onde os alunos irão sentar; os próprios alunos ou a professora? Essas e outras questões relativas à organização do espaço escolar foram objeto de discussão nas reuniões de coleta de dados com as professoras do Núcleo Básico. Para Gauthier e colaboradores “Uma gestão de classe eficiente parece envolver uma boa preparação do material e do ambiente físico” (2006, p. 206).

É possível perceber, pelo modo que o espaço da sala de aula é organizado, a proposta educativa ali pretendida. A metodologia expositiva, aquela na qual o professor domina o conteúdo e este é transmitido para alunos para posteriormente ser avaliado é comumente associado ao modo de organização das carteiras em fileiras, sendo organizada de trás para frente, onde o mestre consegue ver e vigiar cada um dos alunos e escreve a verdade em seu quadro negro (Charlot, 1976). Esse modelo tradicional de ensino se desenvolveu ao longo do século XIX e ainda hoje vigora em muitas organizações escolares, baseado em metodologias expositivas e na fixação e memorização de conteúdos. O método de ensino tradicional foi aos poucos sendo criticado por não levar em consideração a motivação do aluno para a aprendizagem, a bagagem cultural que a criança e professor trazem para a sala, a dimensão coletiva do trabalho, as atividades colaborativas e de pesquisa. No final



do século XIX, surge na Europa e no Brasil, a partir de 1920, a Escola Nova que destacou-se por sua reação à educação tradicional.

As idéias dos precursores da Escola Nova¹⁰ contribuem para delinear vários dos princípios das práticas pedagógicas que hoje conhecemos e percebemos na fala das professoras, como a atividade livre, a auto-gestão, a criatividade, a ludicidade, os jogos, a interdisciplinaridade, o trabalho cooperativo e também a organização dos alunos em grupos.

4.2.1 Organização dos alunos em grupos

A organização das carteiras e dos grupos de alunos é uma atividade rotineira no cotidiano da sala de aula. Conforme identificado por Nunes (2004), “Embora as salas fossem arrumadas pelas serventes, entre os turnos, os professores pareciam gostar de arrumá-las de acordo com o jeito que achavam mais apropriado para a aula que iriam iniciar” (p. 126). A professora Ludmila relata que de acordo com o que está listado na rotina escolar as crianças sabem que devem se organizar de uma determinada forma e assim o fazem sem serem instruídas (roda de histórias e roda de conversa), como também acontece na sala da professora Marina (Zibetti, 2005).

As professoras do Núcleo Básico do CP costumam organizar as crianças em grupos de dois a quatro alunos, prática promovida por Freinet, desde 1930 que, segundo ele, estimula a cooperação, a iniciativa e a participação entre as crianças. Veremos como as professoras justificam esse modo de organização. Ludmila afirma que, no início do ano, quando ainda não conhecia as crianças, organizava a turma em grupos de quatro e permitia que escolhessem onde iriam sentar:

Eu organizava a sala em grupo de quatro alunos e um de cinco. Tinha dia que eu falava assim: “Podem sentar onde quiserem”. Nesse de sentar onde quiser eu começava a perceber quem se entrosava mais com quem (...) Em outros momentos, eu falava: “Vocês vão sentar na roda porque eu vou escolher quem eu quiser”. Eu comecei formando os grupos por afinidade e por funcionamento da sala. Paulo e João nunca puderam sentar juntos depois de quatro meses de aula. Hoje na minha sala eles sabem direitinho quem não pode sentar com quem. (Ludmila)

¹⁰ Alguns dos precursores da Escola Nova foram Pestalozzi e Maria Montessori na Itália, Fröebel na Alemanha, Decroly e Celestin Freinet, na França, John Dewey e William Kilpatrick, nos Estados Unidos.



Assim como Ludmila, a professora Marina também iniciou o ano deixando livre a escolha de onde as crianças iriam se sentar (Salgueiro, 1998). A professora Marina dispôs as carteiras em grupos de quatro, oito e dezesseis alunos para garantir um trabalho coletivo. As intervenções da professora aconteceram dois meses depois do início das aulas e de forma indireta: ela esperou que os próprios alunos exteriorizassem sua insatisfação e depois propôs as trocas. Nemirovsky (2002) não aconselha permitir que os alunos escolham aleatoriamente com quem irão sentar frequentemente, pois essa prática permite que em certos momentos alguns alunos não sejam escolhidos pelos pares, levando o professor a “encaixá-los” nos grupos. Esse fato é atestado pela professora Laura: “Algumas crianças da sala não foram escolhidas por ninguém. Ninguém quer sentar com essas crianças. Eu coloquei cada uma em um grupo. Não funcionou. (...) Eu disse que não dá para contemplar o desejo de todos. Eu fiz o máximo”.

A proposta de organizar a sala de aula em grupos de alunos fundamenta-se nos seguintes argumentos:

a interação contribui para que os alunos possam tomar consciência do ponto de vista dos demais, para que aprendam a negociar, a renunciar a suas próprias posições, ou a postergar a satisfação de seus interesses pessoais em benefício de um interesse coletivo, (...) os alunos estabelecem uma série de laços inter-relacionados que conduzem a uma verdadeira construção conjunta: exploram, propõem, retificam, integram aquilo que diz o colega, regulam suas ações, apresentam argumentos a suas propostas para que o outro as entenda, etc.” (Martí *apud* Nemirovsky, 2002, p. 53).

A pesquisadora salienta que trabalho em grupo não se restringe ao fato dos alunos sentarem-se ao redor de uma mesa, mas no compartilhamento de um trabalho em comum. Essa dinâmica de reagrupamento dos alunos constitui um desafio para as professoras na medida em que novas perguntas são suscitadas: quem deve/precisa/pode trabalhar com quem? O que deverá ser trabalhado com e pelo grupo? Como os alunos trabalharão juntos? Que tipo de atividade é mais apropriada para cada grupo? A reflexão suscitada pelo reagrupamento de alunos é importante, pois pode motivar uma modificação na estruturação cognitiva das crianças (Teberosky *apud* Nemirovsky, 2002, p. 53) ou simplesmente ser motivo para desordem na sala.



Nemirovsky (2002) sugere utilizar diferentes critérios para selecionar os membros de cada grupo. Entre eles, destaca-se o agrupamento de acordo com o nível de dificuldade da tarefa. O professor pode agrupar os alunos “por similaridade de possibilidades” ou “reunir heterogeneidades extremas” ou poderá também adotar o critério de “proximidades relativas”. Um bom trabalho de diagnóstico e acompanhamento dos alunos deve ser realizado para que essa estratégia seja bem executada.

1) Reagrupamento segundo as “heterogeneidades extremas”.

Segundo Nemirovsky (2002), estes seriam os agrupamentos caracterizados pela heterogeneidade dos participantes quanto a conhecimentos prévios e capacidades já consolidadas. As professoras do Núcleo Básico do CP utilizam essa maneira de organização, como verificamos no fragmento de diálogo seguinte:

- Outros sentaram juntos para aprender o capricho com a colega. Ele não estava usando legal o caderno, usa de qualquer jeito e ela pode ensinar isso que é uma coisa que ela faz legal. Por outro lado, ele tem uma participação legal, é atento, o que outros podem aprender. Há coisas que você organiza em uma certa disposição (Fabiana).
- O Alexandre, que tem uma demanda maior, eu coloquei junto com o João que é muito esperto e muito amigo do Alexandre. Os dois são muito amigos (Laura).
- Eu organizei as duplas essa semana de modo que um sempre tem o que ajudar o outro e vice-versa. (...) Coloquei Carlos com a Laís, porque a Laís tem dificuldade em ensinar e o Carlos precisa de quem ajude. A Laís precisa entender que o Carlos precisa aprender a ajudar e precisa aprender a falar mais baixo. A Laís fala muito alto, enquanto o Carlos a gente quase não ouve a voz. Então eu associei nas duplas, ou tentei associar nas duplas tanto as questões cognitivas, quanto as questões de relacionamento, de respeito ao outro para ver se as duplas dão mais conta. Eu vi ontem algumas coisas funcionando em algumas duplas (...) Nos grupos de quatro, eu procurava colocar juntos um que já sabia ler, um ou dois mais ou menos e um que não sabia (Ludmila).

Fabiana apresenta argumentos para justificar porque colocou duas crianças para sentarem juntas e Laura e Ludmila endossam a fala da professora Fabiana por meio de outros exemplos. As estratégias das professoras para escolher as duplas ou grupos são aqui justificadas segundo as heterogeneidades extremas, ou seja, uma criança pode aprender com a outra. Segundo a professora Ludmila, essas aprendizagens não são somente cognitivas, mas podem ser relacionadas à questões de relacionamento e socialização, como exemplifica a professora Fabiana:



Tinha uma criança que a questão dela não era cognitiva, ela dá conta de tudo, ela faz, mas a questão dela é muito mais no nível da socialização, da afetividade, do que com o que ela aprende cognitivamente. Ele se acha o mais inteligente, o mais capaz e ridiculariza aqueles que não conseguem atender as questões cognitivas, os conteúdos da disciplina. Então eu coloquei o Henrique para sentar com a Sara.

2) Reagrupamento segundo as “proximidades relativas”.

Neste caso, o ritmo de aprendizagem das crianças é similar, o que possibilita que a professora atenda as crianças conjuntamente. As professoras não querem que um aluno copie do outro, que um seja um mero espectador da atividade.

As duplas que eu escolhi estão ótimas, porque eu posso dar uma atenção ao mesmo tempo para o Leandro e para o Pedro que têm as mesmas demandas. (Laura)

Por vezes, as professoras solicitam que certos grupos com crianças que apresentam dificuldades na atividade sentem perto dela para facilitar o atendimento.

E o Paulo e o Márcio que são os mais inquietos, na minha frente! (Laura)

Tem criança que a gente tem que estar do lado dela o tempo todo e isso é complicado para mim. (Ludmila)

A professora Marina também chama algumas crianças para sentarem nas primeiras fileiras (Zibetti, 2005). Professores suecos e irlandeses também optam por chamar à sua mesa ou sentar próximo a alunos que tenham dificuldades ou são barulhentos (Muller et al., 2007).

3) Reagrupamento segundo a “similaridade de possibilidades”.

Se o professor preparou uma aula, na qual o objetivo será consolidar certas capacidades, “pode ser válido constituir duplas ou trios com capacidades similares, até mesmo para propiciar diversidade de produções, avanços em hipóteses propostas e possibilidades de trocas e revisões entre grupos (Batista et al. 2004, p. 27). Nas palavras de Ludmila,

- Porque estar agrupado em quatro e não apenas com dois exige maior negociação. Até do espaço que você utiliza. Você precisa negociar com mais pessoas. Não pode negociar somente com a dupla. Tem que negociar com três. Fazer a atividade... a circulação de informações no grupo maior é mais enriquecedor do que com a dupla. Isso sem dúvida. E as crianças pequenas, a gente querendo ou não, elas trocam informações. Mesmo quando é cada um faz o seu, estando em grupo elas vão trocar informações, e isso é legal para elas.



Eu quero, neste ano, fazer mais atividades com grupos maiores. Grupos de pelo menos quatro. (Ludmila).

- Eu acho que a idéia é fazer uma alternância, alternar com intenção. Acho que em resumo é isso. (Tatiana)

Tatiana concorda e resume a fala das professoras: “O ideal é organizar as crianças segundo os objetivos da aula”.

4.2.2 Deslocamento para outros espaços

Uma situação que instiga as professoras a elaborar, utilizar e trocar experiências é a reorganização dos alunos em outros espaços escolares que não seja a sala de aula: a biblioteca, a sala de informática, o refeitório, o pátio; ou ainda saídas da escola para passeios e excursões. O deslocamento de alunos é, por si só, um momento que contribui para definir o sucesso ou fracasso da próxima atividade. Caso o deslocamento seja realizado de forma conturbada, pode gerar brigas ou agitação entre os alunos, o que prejudicará o desenvolvimento da atividade para o qual estavam sendo encaminhados. Para que esses fatos não aconteçam ou aconteçam de forma mais branda as professoras optam em “rotinizar” esse deslocamento.

Enfileirar as crianças é uma estratégia utilizada na maioria das escolas para organizar o deslocamento de alunos. A professora Taíssa questiona a necessidade de se andar em filas quando se está transitando de um espaço para o outro. Segundo ela, as crianças chegam à escola com concepções introjetadas sobre o processo de escolarização. Exemplos dessas concepções são: as crianças precisam andar em filas, repetem “Boa tarde” com a mesma entonação de voz etc. Taíssa relata que, no primeiro ano escolar, inicia uma “desestabilização” desses conceitos referentes à escola por meio de questionamentos: “Por que andamos em fila”? “Quando andamos na rua andamos em fila”? Para ela em certos lugares há necessidade de se formar filas: no banco, na fila da merenda; mas quando as crianças estão se deslocando de um espaço para o outro a fila é desnecessária.

Assim como a professora Taíssa que almeja uma progressiva conscientização dos seus alunos sobre as práticas escolares, a professora Marina (Salgueiro, 1998) também valoriza a reflexão com seus alunos: “¿por qué hacemos lo que hacemos?” (p. 171). Dessa maneira



tanto a professora Marina quanto a professora Taíssa trabalham de forma a construir sentido para as práticas cotidianas escolares e este é seu argumento:

Acho que a escola é um espaço que pode ser mais humanizador. (...) No início é aquela loucura, porque eles vão correndo para a fila, mas eu inicio um trabalho de desconfigurar a ordem, eu desestabilizo a ordem, de romper isso com eles e isso gera um cansaço muito grande. No início eu falo: (...) “Para a gente se deslocar daqui para a biblioteca, precisa ter fila? Não precisa, porque a gente pode sair daqui e ir caminhando”. À medida que eu vou fazendo essas discussões e desestabilizando essa representação de ordem que eles têm, vem a total desordem e que é normal. Eles vêm muito enquadrados. Na hora que eu desestabilizo eu tenho que estar ali também para dar um novo referencial para os meninos senão eu vou perder esse papel de formadora. (Taíssa)

Já a professora Lúcia entende que a fila, em alguns momentos, pode ser uma oportunidade para trabalhar conceitos matemáticos. Ela propõe que as crianças organizem-se em ordem crescente ou decrescente de tamanho. Professoras inglesas utilizam o tempo durante o qual as crianças estão se organizando em filas para fazer perguntas mentais de aritmética (Muller et al., 2007). Maria acha que a fila é importante quando as crianças estão saindo do espaço escolar para que sejam contadas, mas relata como organiza as crianças para deslocamento de um espaço para outro:

- Agora eu acho andar em fila muito pouco sociável. Um atrás do outro. No primeiro semestre deste ano a gente deslocou para a FaE. Até nos falaram: vai com os meninos em fila. É lógico que não tinha como ir em fila até lá, não é? Estabelecemos outras regras, que é não me ultrapassar, ficar atrás de mim, ao lado, para controlar melhor. Outra regra, não ultrapassar, andar somente atrás. É claro que eles passavam na minha frente, passa um, passa dois, passa três. Na hora que passavam seis, precisávamos parar para voltar. “Volta para trás!” E lógico que eles vão passando! Tem que andar em um passo médio para esperar os lentos, então os rápidos... Particularmente eu não gosto de andar enfileirado não, tipo militar. (Maria)

- Eu também tenho alguns problemas, alguns conflitos em relação à fila, expressão máxima do controle dos corpos, os meninos terem que andar atrás, enfileirado, mas eu acho também, que eu tento fazer de outra forma e se eu perceber que as crianças não deram conta de se organizarem, ou não deram conta de agir autonomamente... Andar de formiga, não correr pela escola, eu estou sempre falando isso e eu vejo que eles não têm atendido. Então eu decidi que eles não têm que andar um atrás do outro, mas andar atrás de mim. (Fabiana)

Tanto Maria como Fabiana apresentam recursos que podem ser utilizados como alternativa à organização das crianças em filas: solicitam que as crianças andem atrás ou ao lado da professora sem “ultrapassar”, que as crianças andem como formigas, não corram... Segundo elas o uso das filas não é interessante porque é pouco sociável, lembra tempos militares, controle dos corpos... Professoras da Finlândia optam por organizar as crianças



em duplas para o deslocamento na escola (Muller et al., 2007). Já a professora Lúcia utiliza outra estratégia:

Estou relaxando um pouco também nessa questão deles estarem atrás. Às vezes eu estou preferindo eles na frente a uma distância que eu já combino com eles. Quando alguém está longe eu só falo: “Fulano, você está longe de mim”. Porque justamente atrás é onde eu não estou vendo (...) Eu comecei a tentar dar conta de que eles fiquem próximos, atrás, do lado, na frente, porém próximos e rompendo um pouco com essa questão da fila indiana.

Salgueiro (1998) constata a importância dada pela professora Marina ao deslocamento das crianças no espaço escolar. Esse momento é utilizado para trabalhar a autonomia e responsabilidade das crianças. Marina prepara seus alunos para transitar de um espaço para outro em grupos de quatro alunos, sendo que um aluno será o responsável por aquele grupo. Tal prática facilita uma progressiva apropriação do espaço social pelos alunos de maneira segura e sem conflitos. Fomentar a autonomia e responsabilidade é um objetivo comum tanto para Marina quanto para as professoras do Núcleo Básico do CP quando não adotam a prática da fila sem questioná-la e situá-la socialmente. Para Paulo Freire, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade” (2002, p. 121).

4.2.3 Uso de outros espaços escolares

Se no espaço da sala de aula é necessário cuidado para organizar as crianças de forma que a atividade tenha um andamento fluído e sem grandes interrupções, a turma e a professora enfrentam um grande desafio quando a atividade é planejada para acontecer em outros espaços escolares. Além das estratégias para o deslocamento com um grande número de crianças, as professoras relatam que trocam experiências com colegas para que a aula em diferentes espaços da escola tenha um bom andamento, como narra a professora Maria:

Agora o jogo em si é de gestão muito difícil. A Paula perguntou: “Como você conseguiu explicar as regras do jogo para os meninos e eles escutarem?” Aprendi com a Sara, professora de Educação Física: explicar tudo antes. Antes! Ninguém muda de lugar, ninguém sai do lugar, todo mundo quietinho, porque com o material na frente ninguém escuta. Com um tanto de ficha colorida na frente ninguém vai ouvir. Com os alunos que estão ainda muito novos eu faço uma simulação no quadro. Desenho os menininhos, ponho nome neles, “fulano vai jogar”, joga o dado, “agora o ciclano”, e eles começam a torcer pelos nomes que estão no quadro. Aí faço duas rodadas, pergunto. Depois formo os grupos, depois entrega o material, porque senão eles não escutam nada. Este ano, eu consegui sair



duas vezes com o segundo ano vermelho para fazer atividades fora. Eles deram conta de sentar, ouvir, jogar, voltar...

Essa troca de experiências fez diferença para a prática pedagógica da Maria. Ela afirma que conseguiu sair duas vezes com uma turma do segundo ano vermelho para fazer atividades no pátio depois que começou a utilizar essa estratégia e a participação dos alunos foi interessante.

Outro espaço da escola utilizado pelas professoras do Núcleo Básico do CP é a biblioteca escolar. As professoras têm horário semanal, previamente marcado na biblioteca, para que alunos possam devolver e escolher novos livros para empréstimo e onde ocorrem atividades de incentivo à leitura literária. Ludmila relata como organiza esse momento semanal na biblioteca:

Na biblioteca, às vezes, eu dou orientação de organização: às vezes é em duplas e eu deixo a dupla livre. Outra hora eu formo as duplas, para ler um para o outro... “Hoje vocês vão sentar nas cadeiras e nas mesas. Todo mundo tem que estar sentado”. Outro dia eu falo: “Podem ficar à vontade, podem sentar como quiserem, deitar no chão para ler” (...) É para saber usar a biblioteca de diferentes formas. (...) É para ser gostoso aquele momento. Na hora da biblioteca de sala também. “Às vezes é sentado na mesa”. “Ah, pode ler ali no cantinho”? “Hoje pode”. Depende do nível de agitação que eles estão. Se eles estão muito agitados eu ponho para ler no mesmo lugar. Se eu deixo esparramar, eles mudam muito de lugar e ficam trançando. Essa organização varia de acordo com o “termômetro”.

Ludmila justifica que utiliza diferentes maneiras de organizar os alunos para que eles aprendam a utilizar a biblioteca de diversas maneiras e usa a palavra “termômetro”, para designar como ela discerne se a turma está agitada ou não para realizar determinada atividade. Por meio desse termômetro ela é capaz de definir como será a organização daquele dia, se a leitura será em duplas definidas por ela ou pelos alunos; se eles se sentarão nas mesas ou no chão...

É interessante notar, que no dicionário Aurélio, existem duas definições para o termo termômetro. O primeiro conceito indica um “instrumento de medição de temperatura”. O segundo enunciado condiz com o que a professora quer expressar: “Indicação dum estado ou de certas condições físicas ou morais”, ou seja, uma forma subjetiva de distinguir a condição/disposição dos alunos em um determinado momento. Esse instrumento pedagógico é desenvolvido e refinado a partir do contato do professor com os alunos e o



ajuda a definir quando é necessário mudar de atividade, se a turma será capaz de realizar naquele dia determinada programação... Esse “termômetro” é um saber da experiência.

4.2.4 Saberes docentes referentes à organização do espaço

Uma estratégia que gerou demonstrações de concordância entre as professoras do Núcleo Básico do CP e é respaldado teoricamente por Nemirovsky (2002) e Salgueiro (1998) é a organização dos alunos em grupos. Na base dessa estratégia tem-se o saber docente que indica que as crianças aprendem não somente com a professora, mas em interação umas com as outras. Esse saber fundamenta-se na valorização da cooperação, da iniciativa e da participação entre as crianças. Os grupos podem ser desde duplas até grupos de cinco crianças. Após análise das falas percebemos coincidências com a organização de Nemirovsky (2002) que separou em três categorias as formas de agrupamento, priorizando: as “heterogeneidades extremas”, as “proximidades relativas” ou as “similaridades de possibilidades”. Houve um consenso entre as professoras de que a seleção dos alunos para compor os grupos está intrinsecamente relacionado aos objetivos da aula.

Outro tema debatido foi o deslocamento das crianças de um espaço escolar para outro, utilizando filas. Taíssa argumentou que ela opta em desconstruir essa prática arraigada na cultura escolar por meio do questionamento com as crianças sobre sua funcionalidade e objetividade. A importância delegada a essa discussão está interligada ao saber docente que promove a autonomia dos alunos por intermédio do incentivo à reflexão sobre as práticas cotidianas: “¿por qué hacemos lo que hacemos?” (Salgueiro, 1998, p. 171). O enfileiramento das crianças é utilizado associado a outras práticas educativas e quando é necessário contar as crianças para saídas da escola.

Outro saber discutido pelas professoras diz respeito à utilização dos diversos espaços escolares para desenvolvimento de atividades com os alunos e as estratégias mobilizadas para organizar essas atividades de modo proveitoso. Essa questão está diretamente relacionada a saber que a aprendizagem não acontece somente dentro das quatro paredes da sala de aula e com a professora, mas é enriquecida pelas interações em outros espaços escolares como a biblioteca, o pátio, laboratórios etc.



5 INTERAÇÕES

Neste capítulo, analisamos as trocas entre as professoras relacionadas às interações entre alunos e docentes. Subdividimos este capítulo em duas partes: Organização das interações em sala de aula e Transgressões e Incivildades.

5.1 Organização das interações em sala de aula

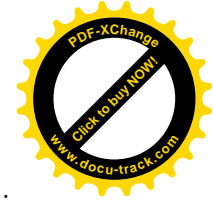
Entiendo por organización de la interacción el conjunto de reglas generados y/o negociados por la maestra y el alumnado para desarrollar, con una estructura más o menos cerrada, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la organización de la interacción se manifiesta en la definición de las reglas que regirán las reacciones en el aula (Salgueiro, 1998, p. 173).

Analisaremos as falas das professoras e pesquisas acerca da organização das interações entre professora e alunos, alunos e professora, e alunos e alunos. As professoras do Núcleo Básico do CP desenvolveram, com a experiência de sala de aula e também na troca entre professores, estratégias que utilizam para gerir as interações em sala de aula de modo a tentar “manter um fluxo de atividade regular e uma intensidade constante nas atividades da classe” (Gauthier et al., 2006, p. 262). As interações em sala são frutos de negociações: a professora normalmente no início do ano, “combina” com as crianças as regras que organizarão as interações.

5.1.1 Chamar a atenção das crianças

Seja no início da aula, ou durante uma atividade, quando a professora precisa obter a atenção dos alunos é rara a situação na qual os alunos se silenciem ou parem o que estão fazendo para ouvi-la. Pelo contrário, constitui-se um verdadeiro desafio chamar a atenção das crianças para começarem uma aula ou dar novas instruções em meio a uma atividade. Tal tarefa pode ser desgastante se a professora optar por elevar o tom de voz ou provocar ruídos. A professora Maria relata que a idéia de esperar o silêncio é errônea:

- Tem uma coisa que é ruim que é esperar o silêncio. Ele não vem. “Fulano, fulano, fulano...” Um cala, outro conversa, eu acho que o professor tem que começar. Claro que tem um distúrbio geral que ele tem que dar uma acalmada. Ele tem que começar, porque começando a atividade a atenção vem. Se você ficar lá aguardando esse silêncio para



depois começar a atividade, você corre o risco de ficar dez, quinze minutos ou mais lutando. (Maria)

- Concordo... (Lúcia)

- Chamo a atenção: “Um, dois, três” e vou começando... “Fulano e fulano” e vamos começando, porque senão você não começa nunca. Só aguardar, aguardar, eles não param de falar... No meio da atividade também fica difícil de retomar. (Maria)

Maria justifica porque prefere começar as atividades após alguns alunos estarem atentos a ela, mesmo que nem todos tenham silenciado. Lúcia concorda com esse procedimento e Maria continua sua fala dando exemplos. Para as professoras do Núcleo Básico do CP, as estratégias de chamar a atenção dos alunos são melhores do que a alteração do tom de voz, que cansa tanto a professora quanto os alunos. Maria relatou que a dispersão dos alunos pode levar a perder minutos da aula, já Ludmila alerta que a dispersão atrapalha tanto as crianças que querem ouvi-la quanto a própria professora que perde a concentração. Esses argumentos justificam o uso de estratégias alternativas para chamar a atenção dos alunos. Nas falas seguintes a professora Maria reafirma a validade da estratégia relatada por Ludmila.

- “Vamos lá, quem está me ouvindo, bate uma palma, estala os dedos”... Aquela estratégia para o menino aquietar e você ser o centro das atenções. Pode ser que eles estejam com a cabeça em outro lugar, mas ele deixa o outro ouvir. Porque se eles ficam quietos eles não ouvem e não deixam o outro ouvir, e o pior tira a minha atenção que estou falando. (Ludmila)

- Exatamente. Eu fico irritada às vezes porque eu desconcentro. (Maria)

- Isso é pior do que tirar a atenção do colega do lado. (Ludmila)

Ou ainda em outro momento da discussão Lúcia relata que nunca utilizou uma estratégia ali sendo discutida, mas que recomenda o uso de outra exemplificando com uma situação real:

- Não é nem uma questão de falta de atividade, mas vira e mexe quando tem outras coisas que interessam às crianças, surgem comentários e por aí vai. Eu nunca fiz essa primeira sugestão de recitar uma parlenda, mas essa segunda é infalível, você consegue chamar a atenção, não só de uma turma, mas semana passada, por exemplo, eu estava com quatro turmas em um ambiente ‘super-pequeno’ e os meninos conversando, conversando e a gente querendo iniciar a apresentação e foi só começar a falar: “quem está me ouvindo, bate uma palma, quem está me ouvindo...” e rapidinho os meninos fizeram silêncio. O interessante que antes disso outras duas professoras já tinham tentado pedir silêncio: “gente, ô gente!”, “gente assim não dá, vamos fazer silêncio!” Elas estavam nessa tentativa há uns dez minutos... (Lúcia)



- Quanto mais o tempo passa pior fica... (Maria)

- Quanto mais o tempo passa pior fica, eu mando parar de conversar e o outro começava, o que estava parando, começava e aí invertia... Eu peguei e comecei a falar assim o *que eu aprendi aqui com as colegas, com a Ludmila*: “quem está me ouvindo, bate uma palma, quem está me ouvindo bate duas palmas”. Você nem precisa falar mais de quatro frases, na terceira estão todos me ouvindo e eu falo mais uma ou duas, só para fazer um pouco de graça com eles também. Eu acho que é uma sugestão bem legal, poupa a voz, a gente não tem que ficar gritando e nem estressando porque se você pedir o silêncio e os meninos não derem a gente fica irritada. Dessa forma eles calam e é rezar para que a atividade que você vai propor consiga manter esse silêncio. (Lúcia)

Maria concorda com a estratégia relatada por Lúcia e esta por sua vez narra que aprendeu aquela estratégia com a professora Ludmila. Todas as professoras concordaram com o uso dessas estratégias, pois como Lúcia justificou, dessa maneira poupa-se a voz, o estresse e a irritação da professora e também diminui o cansaço das crianças.

Durante a atividade quando os alunos dispersam também há grande dificuldade em atrair a atenção de novo, principalmente quando o tópico os interessa. Professoras inglesas quando percebem que as crianças estão se dispersando fazem brincadeiras de bater palmas ou estalar os dedos até recobrar a atenção de todos. Sarah, uma professora irlandesa, utiliza de músicas e rimas durante as transições de atividades para manter o foco das crianças (Muller et al., 2007).

Lúcia realiza perguntas para o grupo de alunos sem levantar o volume da voz e aos poucos consegue chamar a atenção das crianças: “Gente, será que eu vou esperar muito ou vou esperar pouco?” Ela afirma que também não espera um tempo longo pelo silêncio, ela tenta abaixar os ânimos, diminuir o nível de dispersão e começa a atividade quando todos ou quase todos estão prestando atenção. Outro recurso utilizado pelas professoras é apagar a luz, para as crianças perceberem algo de diferente na sala e se acalmarem. Taíssa e Maria transitam pela sala tocando nas crianças dispersas e assim chamando sua atenção de maneira tranqüila:

- Agora eu acho que essa coisa da dispersão faz parte, não tem como... Agora daí a gente quer trabalhar isso. Eu vou apagar a luz, não vou chamar muito a atenção da criança que eu acho positivo, muitas vezes eu brinco com a criança: “Nossa eu estou doida para você olhar pra mim, eu estou com saudade de você e você não olha para mim!” Às vezes, eu chego baixinho e dou um beijo, eles levam um susto e falo baixinho “pára um pouquinho, olha para mim”, muitas vezes essas estratégias dão certo, a maioria, eu acho que eu já tenho tentado todas... (Taíssa)



(...)

- Para poupar a voz, eu comecei a fazer isso, eu encosto nos meninos. Eles me cansam... Se eu for chamar a atenção do Jonas todas as vezes, eu vou ficar doida, então eu encosto no bracinho dele, no cabelo dele, ele dá uma calada, eu encosto no outro menino... (Maria)

- Vai colocando a mão, até eles se calarem... (Cecília)

- Nós vamos agora fazer uma atividade do livro. Para parar de ficar: “fulano, fulano, fulano!” A gente fica cansada. O olhar funciona, o contato visual direto com os olhos funciona também. (Maria)

Cecília concorda com essas estratégias e parece também utilizá-las. Maria continua sua fala anterior justificando o uso dessas estratégias e relatando ainda o uso do contato visual para chamar atenção. Caminhar na sala, de aluno em aluno, e o contato corporal (por exemplo, encostando-se ao ombro do aluno) são estratégias que as professoras na Suécia e na Finlândia também utilizam para trabalhar em sala de aula (Muller et al., 2007). Essas estratégias corroboram com a constatação de Gauthier e colaboradores (2006) de que professores evitam interromper inutilmente suas aulas para repreender um aluno, ignorando as distrações menos graves. Para isso lançam mão de outras estratégias como, por exemplo: advertir com um contato visual, fazer perguntas ou um comentário para atrair a atenção dos alunos.

Já a professora Fabiana ressalta que nem sempre é interessante chamar a atenção das crianças via estratégias lúdicas:

Essa coisa do silêncio. Eu acho assim. Eu uso estratégias diversas. Da mais democrática a mais autoritária. Já brinquei com essas parlendas: “Hoje vai ter festa, boa, boa, boa” Os meninos começam a ouvir. Aqueles que sabem começam até a recitar. Acho que às vezes ela é uma estratégia legal. Mas acho também que não é só dessa maneira que os meninos devem aprender que eles precisam ter um nível de resposta e de atenção que é necessário à aula. Às vezes é no lúdico e recupera. Às vezes é na bronca, eu acho, é na consciência que eles precisam desenvolver e muitas vezes eles sabem e não estão atendendo.

Professoras inglesas costumam explicitar antes do desenvolvimento das atividades que nível de barulho é esperado da turma, se é necessário o silêncio total ou trabalhar falando baixinho (Muller et al., 2007).



5.1.2 Necessidade de explicitar orientações

As pesquisas na área do ensino mostram que um clima de classe positivo se caracteriza, entre outras coisas, por expectativas elevadas comunicadas tanto em relação ao desempenho dos alunos quanto em relação aos seus comportamentos sociais. (...) O desempenho dos alunos e seus comportamentos são influenciados pelas mensagens que recebem a respeito daquilo que se espera deles. As expectativas formuladas explicitamente em relação a cada aluno são susceptíveis de ter um grande impacto sobre seu desempenho escolar (Gauthier et al., 2006, p. 251).

Tanto Gauthier e colaboradores (2006) quanto as professoras do Núcleo Básico do Centro Pedagógico afirmam que é necessário comunicar às crianças de forma clara quais são as expectativas em relação a elas. Seja sobre o aprendizado cognitivo, seja em relação ao comportamento social. Para a professora Fabiana, é necessário explicitar o tempo todo, sejam conteúdos sejam atitudes e valores. Segundo ela, explicitar é tornar visível para as crianças o que você quer ensinar, sejam conteúdos ou atitudes. Ações do dia-a-dia, como sentar na cadeira, abrir o caderno, pegar um lápis, necessitam ser explicitadas. As crianças dessa faixa etária precisam dessas orientações básicas para se organizarem.

Fabiana também relatou que um aluno estava atento à contação de histórias e por isso pode recontar a história depois para os colegas. Essa postura foi reafirmada para os colegas: “‘Vocês podem aprender com o fulano como que ele presta atenção na história, está contando tudo’. Ele participou, ficou lá atento. A gente tem que explicitar o tempo todo, seja o conteúdo de Matemática que você quer ensinar ou de atitudes e valores”. Quanto às atitudes, Fabiana relata que um estudante entendeu a proposta de organização da sala e espontaneamente começou a limpeza no fim da aula. Essa ação também foi valorizada e reforçada pela professora para a turma: “Uma ação que uma criança fez, ela pode ser destacada, ‘olha gente, isso vocês podem aprender com o fulano’”. Quando Fabiana faz mudanças na sala de aula como troca de lugares, ela explicita para a classe o porquê dessa mudança, tentando por meio dessa atitude prover sentido para uma ação que sem uma explicação poderia passar por arbitrária para a turma.

Ambrosetti (2006) realizou uma pesquisa empírica no qual observou a prática de três professoras bem-sucedidas em escolas públicas estaduais. Segundo Ambrosetti (2006), um fato que chamou sua atenção durante as observações é o uso que uma professora fazia de todas “as oportunidades para conversar sobre a vida das crianças, sobre os seus interesses, mas principalmente sobre o que se espera deles como alunos, o que precisam saber e como



agir para aprender” (p. 88). Ou seja, a professora (Luísa) também explicita o que é esperado para as crianças. A pesquisadora ressalta que nem sempre as regras e os comportamentos esperados são claros para os alunos, que passam a participar de um universo cultural cujas normas não conhecem e que podem ser muito diferentes das aceitas em seu meio familiar e social. A professora Ludmila exemplifica a necessidade de detalhar os direcionamentos em sala de aula:

Eu falo assim: “Agora presta atenção que a professora vai explicar a atividade”. O menino está... a caneta aqui, a régua aqui, tudo distrai (...) A primeira coisa que me incomodava era quando eu falava: “tira a agenda em tal página, pega o lápis e copia do quadro”. Ninguém escutava nada. Comecei a fazer passo por passo. “Tira a agenda”. “Abre em tal página”. Eu tinha certeza que todo mundo estava abrindo. Eu conferia se estava aberto mesmo. “Agora vamos anotar o que a professora vai colocar no quadro”. Eu colocava lá, passava e conferia. Isso é um exercício de ouvido coletivo.

Este “ouvido coletivo” que Ludmila se refere é a capacidade dos alunos ouvirem e entenderem os direcionamentos da professora a partir de sua fala com toda a turma. Muitas crianças têm dificuldade com esse direcionamento e assim que a professora termina de falar, a chama para perguntar o que é para fazer. Para atender tanto a esses alunos quanto aos outros, a professora opta pelo detalhamento das ações a serem executadas na atividade. A professora Maria, conjuntamente com esse recurso de detalhamento, escreve as orientações em ordem numerada no quadro:

Eu escrevo muito no quadro o que a gente vai fazer no dia. Tem hora que eu falo e numero que é para eles se organizarem na cadeira. “Olha, gente, nós vamos pegar a folha, primeiro nós vamos colorir, segundo nós vamos cortar, terceiro nós vamos montar”. Às vezes eu escrevia, eu achava um que olha para um lado, olha para o outro e ainda pergunta: “o que nós vamos fazer?” Com esse aluno eu tenho uma conversa individual.

Gauthier e colaboradores (2006) reafirmam a necessidade de explicar com clareza, de maneira mais completa, os objetivos da aula. Ele também afirma que antes de dar início às atividades é bom dar vários exemplos práticos. “Vários autores mostram que existe uma relação positiva e significativa entre a clareza da apresentação e o bom êxito dos alunos” (p. 216).



5.1.3 Organizar a fala das crianças

Morin (2000) nos questiona se a escola, precisamente a sala de aula não poderia tornar-se concretamente um laboratório de vida democrática. Segundo o autor esta seria uma democracia limitada por vários motivos: o professor não seria eleito por seus alunos; a desigualdade de princípio entre os que sabem e os que aprendem não poderia ser extinta e a necessária autodisciplina coletiva não poderia eliminar a disciplina imposta. A autodisciplina coletiva estaria, de acordo com o autor, relacionada às rotinas e combinados elaborados com a turma, de maneira que o professor não precisaria explicitar regras de interação a todo momento. Dois fatores, no entanto, demonstram que é possível tornar a sala de aula um ambiente mais democrático: a autoridade do professor não é incondicional e regras de questionamento das decisões consideradas arbitrárias poderiam ser instauradas. Ainda nas palavras do autor: “Sobretudo, a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos” (Morin, 2000, p. 112).

As professoras do Núcleo Básico do CP manifestaram-se sobre a aprendizagem destas regras necessárias para discussão durante as reuniões para coleta de dados. Uma sala de aula de uma escola que tem como proposta a participação democrática de professores e alunos nas decisões tem como um dos pilares a necessidade de ouvir as crianças. Se a detentora da verdade não é a professora faz-se necessário organizar a comunicação entre as crianças e a professora. Dessa maneira, outro integrante fundamental da interação em sala de aula é a organização da participação das crianças, seja em discussões sobre o conteúdo escolar, seja em decisões coletivas.

Essa necessidade mostra-se mais premente quando consideramos o público escolar de crianças de seis a oito anos. Poucas dessas crianças tiveram uma “concorrência” tão acirrada com outras crianças pela atenção de um adulto (25 crianças para cada professora). Os estudantes demoram a acostumar-se com essa concorrência. Faz-se necessário uma organização muito clara dessa participação em sala, para que uma abertura para a participação dos alunos não seja transformado em balbúrdia. Perrenoud (2001) questiona: como a tomada de palavra poderia ser organizada sem esterilizar as trocas entre os alunos e sem acabar com a espontaneidade e o prazer? A professora Maria solicita que as crianças



levantem a mão para pedir a palavra e reforça o comportamento positivo dos que assim o fazem:

- Uma estratégia que eu uso, é que eu só vou ouvir e compartilhar com a turma quem esperar a vez. Um aluno levanta a mão, então fala fulano, ele fala e eu falo “gente olha que legal que fulano falou”. Desse modo eles acham melhor esperar mesmo. No meio da atividade... (Maria)
- É difícil para os meninos... participação, porque você consegue inicialmente um silêncio para começar a falar, mas na hora que eles participam, na hora que você propõe uma pergunta, eles... É importante organizar essa participação, nem sempre eles têm essa consciência de que cada um fala de uma vez, enquanto um fala os outros escutam... Essa consciência ela vai... a consciência é na medida que a gente fala: “olha, você está falando junto com o colega, não está dando para ouvir”, ou “você está falando junto comigo”, tem aqueles mais participativos que você faz uma pergunta e já estão respondendo, querem responder... (Fabiana)
- Inclusive tem os que querem falar quando todo mundo quer falar e a gente quer que cada um fale de uma vez. Tem uns que querem falar na frente de todo mundo e toda hora. É difícil para eles compreenderem que cada um tem o direito de participar. (Cecília)

As professoras Fabiana e Cecília concordam com Maria e aprofundam a idéia. A consciência de que precisam falar um de cada vez é criada a partir das intervenções da professora. As professoras salientam os diferentes perfis de crianças: aquelas que querem falar o tempo todo, responderem a todas as perguntas, como aquelas que preferem não se manifestar. Essas diferenças precisam ser administradas para que todos possam participar. Normalmente as professoras negociam com as crianças: quando quiserem falar precisam ficar no lugar, levantar as mãos e aguardar serem chamadas pela professora. Nunes (2004) também constatou este combinado nas observações que realizou: “Teresa procura manter a disciplina da turma ressaltando que só vai atender o aluno que levantar a mão para falar; um aluno se aproxima dela e ela diz: ‘eu nem vou ouvir’” (p. 128). Cecília observa que para algumas crianças, esperar quem tem mais dificuldade no assunto em debate falar também requer aprendizagem: “(...) aquilo é tão espontâneo para quem já domina que ele simplesmente fala e não consegue esperar o tempo da outra criança”.

Assim como as professoras do Centro Pedagógico, Sarah e Conor, professores da Irlanda, afirmam que, para facilitar a gestão de um grande grupo de alunos e criar uma boa atmosfera de trabalho, eles insistem que os alunos façam perguntas sentados nos lugares, levantem as mãos e aguardem sua vez de falar quando a discussão é aberta para toda a sala (Muller et al., 2007).



Já a professora Marina (Salgueiro, 1998) faz uma mesma pergunta para todos os alunos; ela ouve a opinião de todos em vez de solicitar que os alunos levantem as mãos para falarem. Quando um aluno afirma que não sabe a resposta, ela oferece um tempo para que o aluno pense e depois retorna ao mesmo aluno para ouvi-lo. A mesma postura adota a professora Luísa (Ambrosetti, 2006). A pesquisadora observou que a professora estimula a reflexão das crianças para que encontrem o próprio caminho para a solução das questões. A professora não oferece as respostas, “mas incentiva, questiona, orienta, até que a criança encontre a solução, num processo em que o próprio percurso cognitivo vai sendo percebido pelo aluno” (p.95).

Salgueiro (1998) percebe, na sala de aula da professora Marina, um clima descontraído durante as atividades coletivas: os estudantes podem conversar, trocar idéias e caminhar pela sala livremente. “*Marina valora estas interacciones pues para ella, los/as alumnos/as aprenden bastante interactuando entre ellos/as y aportan cosas que yo desde fuera no las hubiera podido aportar*” (Salgueiro, 1998, p. 181). A partir das intervenções da professora Marina outras regras para a participação em sala de aula são elaboradas: esperar por sua vez de falar, evitar dizer que não sabe, pensar para dar a resposta, incorporar a fala dos colegas na própria fala, justificar a própria resposta, quando há dúvidas perguntar à professora, reconhecer quando estiver equivocado e mudar de opinião, pensar antes de contestar, não interromper os trabalhos coletivos, etc.

A professora Maria salienta que durante as discussões da classe as crianças de seis e sete anos são mais interessadas em se expressarem do que no próprio conteúdo da discussão, por vezes repetindo o que o colega acabou de falar. “No primeiro ano é complicado porque eles não têm uma noção de diálogo coletivo. Eles têm a noção de expressar. Eu não estresso com eles porque para eles o que está em jogo ali é o que eles vão falar, não é o coletivo”. Já no terceiro ano ela exige que as crianças ouçam o que o colega falou para não repetir a mesma coisa. A professora Marina (Salgueiro, 1998) também adota esta postura de orientar seus alunos a incorporar a fala do colega antes de responder. Marina organiza a participação de seus alunos segundo a ordem dos assentos, de modo que todos participem. Outro critério que ela utiliza é que não basta responder, é necessário justificar sua resposta, o que demanda certo nível de reflexão por parte do aluno.



Gauthier e colaboradores (2006) reiteram que em pequenos grupos a prática de solicitar a participação de cada estudante em ordem é funcional, mas em grupos grandes tal prática pode se tornar cansativa: “geralmente é mais eficaz selecionar certos alunos ou solicitar voluntários do que sistematicamente solicitar que cada um responda às perguntas” (p. 223). Segundo os mesmos pesquisadores para uma participação mais reflexiva é bom que o professor dê um tempo de três a cinco segundos para que o aluno pense em sua resposta. Tanto Salueiro (1998) quanto Gauthier e colaboradores (2006) afirmam que quando o aluno não sabe a resposta o professor deve insistir para que ele responda; seja dando mais tempo para pensar, dando dicas ou fazendo outros questionamentos que ajudem o aluno a pensar.

5.1.4 Saberes docentes referentes à organização das interações

As estratégias discutidas pelas professoras referentes a chamar a atenção das crianças remetem a saber gerir a turma de maneira democrática. Passou-se o tempo no qual a professora era a autoridade suprema e sua simples presença silenciava e chamava a atenção de todos os presentes para ela. Gritos, humilhações e castigos seriam tentativas de retornar a esse antigo padrão. As professoras do Núcleo Básico do CP apresentam estratégias lúdicas que permitem iniciar a aula ou chamar a atenção dos alunos em meio a uma atividade sem repressões ou coerção. Esse saber condiz com a proposta de escola democrática ao qual o Centro Pedagógico se afilia, mas a professora Fabiana ressalta que em certos momentos, quando as crianças têm consciência do que lhes é esperado e não cooperam é necessário sim utilizar a “bronca”.

Para Ambrosetti (2006), um contrato didático, um projeto em comum é baseado no conhecimento e confiança recíprocos entre professores e alunos e nas relações que se estabelecem na sala de aula. O compromisso da professora com a aprendizagem dos alunos é comunicado e assumido pelos alunos, tornando-se um compromisso coletivo que articula e dá sentido às atividades cotidianas das pessoas na classe. No caso das professoras do Núcleo Básico do CP, esse compromisso está fundamentado em um saber: saber que todas as crianças precisam aprender e acompanhar o que está sendo realizado em sala de aula. Não é suficiente que alguns acompanhem, alguns tenham sucesso. Para alcançar a todos os



alunos, desde os mais distraídos aos mais atentos, as professoras recorrem às estratégias de explicitar o que lhes é esperado e precisa ser realizado da maneira mais clara possível.

Esse compromisso coletivo também se realiza por meio da organização das interações em sala de aula. Os alunos aprendem a ouvir e respeitar não somente a voz da professora, mas também a voz e opinião dos colegas. Esse saber docente é permeado pela idéia de que o coletivo da sala de aula pode se tornar um coletivo democrático. Para Salgueiro (1998), saber organizar o contexto social interativo da sala de aula se revela na negociação e pacto com os estudantes para o estabelecimento de guias de interação. Esses guias favorecem um clima de elaboração reflexiva fundamental para o desenvolvimento de um processo de construção social do conhecimento.

5.2 Transgressões e Incivilidades

Recorremos às definições de Charlot (2002) de violência, transgressões e incivilidades. Segundo o autor atos de violência ocorrem quando alguém utiliza da força ou ameaça utilizá-la para atacar a lei. Transgressões na escola são comportamentos que contrariam as regras internas do estabelecimento: absenteísmo, não realização das tarefas etc. As incivilidades contradizem as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas... Porém, essas definições não são engessadas, visto que em algumas situações é difícil distinguir um ato do outro: constantes incivilidades podem se tornar atos de transgressões. Essas definições e a análise das falas das professoras nos permitem afirmar que os professores do Primeiro Ciclo do Centro Pedagógico lidam prioritariamente com ações de transgressões e incivilidades, que foram amplamente discutidos nas reuniões de coleta de dados.

A tese de Aquino (1998) de que há violência embutida na prática pedagógica nos ajuda a analisar as estratégias trocadas entre as professoras do Núcleo Básico. Para Aquino a escola é uma instituição hierárquica na qual estão em jogo forças antagônicas que produzem tensões e que visa uma transformação de seu público. O professor tem um papel de estabelecer limites para garantir a tranquilidade dos trabalhos em sala. Mecanismos de homogeneização são colocados em prática como rotinas de tempos, espaços, movimentos, gestos. Mas, ao mesmo tempo, o trabalho do professor busca em sua essência a autonomia



dos alunos em seu processo de aprendizagem. Para garantir a realização do objetivo da instituição escolar - “conservar o patrimônio cultural para transformar as novas gerações” (Aquino, 1998, p. 16) – desenvolve-se uma “violência produtiva” que é uma condição *sine qua non* para o funcionamento e efetivação dos propósitos da escola.

Oliviera (2006) corrobora a tese de Aquino, pois afirma que “a escola ao fazer valer a sua função social aciona uma série de dispositivos de poder, a exemplo da disciplina, como mediação para assegurar a condição de estudante no rito de passagem criança-aluno” (2006, p. 2). Perrenoud (2001) afirma que ensinar consiste também em assumir uma relação de força sobre os alunos, repreender, ameaçar e punir, embora os professores não reivindicuem ou gostem de exercer essa violência simbólica. Para tornar-se criança/aluno, a criança precisa abandonar certos elementos que caracterizam sua infância: a atenção privilegiada de adultos; falar, locomover, brincar à vontade etc. A fronteira entre os dois mundos não é algo compreendido de imediato, mas a criança gradualmente internaliza ou não os rituais da escola. Há um abandono das referências anteriores para assumir as novas referências de ser aluno, do rito escolar. Oliveira (2006) afirma que muitas crianças entendem e acham importante o controle e a disciplina, mas não se submetem aos abusos de poder e aos exageros que podem gerar as transgressões.

À luz desses autores analisaremos como as professoras do Núcleo Básico do CP trabalham com as incivildades e transgressões das crianças. Por meio da discussão entre as professoras percebemos o quanto esses atos estão presentes no dia-a-dia da escola. É comum pensar em atos de transgressão cometidos por jovens e adolescentes nas escolas, mas percebemos, na fala das professoras ocorrências de transgressões e incivildades entre os alunos do Primeiro Ciclo escolar, entre crianças e de seis a nove anos de idade.

Segundo pesquisas empíricas (Gauthier et al., 2006), a frequência de intervenções de professores com objetivo de interromper situações perturbadoras em sala de aula se situa em torno de 16 por hora. É uma frequência muito alta considerando que cada interrupção implica em desgaste e tentativas de retomada pelos alunos e professores. Para a professora Taíssa, tais interrupções podem ser explicadas por casos específicos de crianças que precisam de acompanhamento de outros profissionais, não somente o de professores e pela agitação da própria professora que leva preocupações referentes a outros trabalhos para a sala de aula: “Tem dias que eu entro na sala levando um turbilhão de trabalho da escola



comigo. Eu estou lá corpo, mas não estou lá”. O terceiro motivo criador de dispersão seria o horário fragmentado da escola, quando a professora precisa apressar as crianças a terminarem uma atividade para que outra aula inicie: “O horário da escola me deixa angustiada. Por exemplo, eu sei que eu tenho duas aulas e que a terceira aula é Arte e que eu não posso atrasar um segundo. A coisa está caminhando legal e eu tenho que romper”. Situamos a análise das transgressões e incivildades junto ao tema da organização das interações, porque como veremos a seguir as estratégias trocadas entre as professoras são intrinsecamente ligadas às interações entre docentes e alunos.

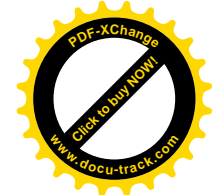
5.2.1 Intervenções

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (Freire, 2002, p. 118).

Algumas professoras advogam a pertinência de conversar a sós com as crianças envolvidas em atos de transgressões e incivildades, outras afirmam que lidam com essas situações no coletivo da sala de aula e outras sustentam a necessidade de utilizar ambas as estratégias.

5.2.1.1 Conversar a sós

Uma das intervenções mencionadas pelas professoras do Núcleo Básico do CP, é durante ou posterior ao ato de transgressão ou incivildade, chamar a criança ou as crianças envolvidas para uma conversa em particular. Tal conversa pode ser para buscar maiores informações, combinar futuros comportamentos e/ou estabelecer punições. Gauthier e colaboradores (2006), baseados em resultados de pesquisas empíricas afirma que intervenções bem-sucedidas são normalmente feitas em particular sem o conhecimento do grupo. Algumas professoras do Núcleo Básico do CP corroboram com essa proposição ao relatarem que preferem não expor a situação para toda a sala, pois essa exposição pode tornar-se um julgamento por parte das crianças não-envolvidas. Lúcia relata que já vivenciou situações em que ao levar o problema para o coletivo da turma, os alunos tratavam a questão com uma postura de acusação, sugerindo retaliações e castigos. Segundo ela, isso a fez repensar a estratégia de levar o problema para a turma:



Essa questão da agressividade, a gente vê os colegas e a gente também trabalhando de várias formas. Uma coisa que eu não gosto de fazer enquanto professora é colocar em evidência para a turma, o coletivo, alguma situação em que houve agressividade. Como eu já ouvi alguns relatos de colegas que levam aquele problema para a turma e vamos discutir se o fulano fez certo, fez errado, eu tenho muito cuidado com isso, porque nossas crianças e nós também... é uma questão frágil do ser humano, a gente tem uma tendência julgadora.

A professora Lúcia exemplifica em quais situações ela prefere conversar somente com as crianças envolvidas:

Uma coisa é tratar com a criança que agrediu e com aquela que foi agredida. E não digo agressão só física não. Qualquer agressão verbal, mesmo que não seja coletiva. Às vezes eu estou na sala e escuto um aluno falando alguma coisa assim, dando uma má resposta, ou sendo deselegante com o colega, então eu tenho um momento para sentar com os dois e conversar sobre aquilo. Esse momento é com aqueles dois que estavam envolvidos. Quando você vai percebendo que isso de certa forma está sendo muito evidente na turma, então eu teria um momento para discutir isso com eles, mas sem dar exemplos de nomes. O fulano fez isso, o beltrano fez aquilo. Isso eu realmente não gosto de fazer.

A professora Lucia observa que a quando acha necessário colocar a questão para a turma não cita nomes de crianças, mas aborda a questão de maneira generalizada. Uma das professoras participantes da pesquisa de Vieira (2002) concorda com a professora Lúcia: “não é legal chamar a atenção dos alunos com platéia, não dá certo”, “vamos usar a estratégia de pé-de-ouvido, ele se sente valorizado” (Vieira, 2002, p. 152, 168).

A conversa a sós não objetiva apenas chamar a atenção, a professora Lúcia convida crianças para conversarem a sós também para elogiar sua participação: “Hoje eu fiquei muito satisfeita com a sua atividade, você fez isso, fez aquilo...”. Da mesma forma, a professora Marina (Salgueiro, 1998) trabalha individualmente nas tutorias,¹¹ tanto com os alunos que têm bons resultados escolares, quanto os que não têm. Segundo ela, os/as alunos/as que não ofereciam problemas de aprendizagem poderiam apresentar uma dinâmica em sala de aula que a preocupava. A estratégia de conversar a sós com o/a aluno/aluna pode apresentar diferentes justificativas: não perturbar ainda mais o andamento da aula; não expor a criança diante de seus colegas; buscar maiores informações sobre o ocorrido; elogiar a criança; trabalhar questões que não são de cunho cognitivo, mas de socialização, etc.

¹¹ “La tutoria individual constituye un espacio para el seguimiento de cada estudiante, tanto respecto a su proceso de aprendizaje, como a su relación con los demás. A través de la tutoría se busca un elaboración más personal de lo que pasa en el aula.” (Salgueiro, 1998, p. 215)



5.2.1.2 Discussão coletiva

As professoras, em geral, pontuam que as discussões em sala sobre um conflito ou situações de incivildades e transgressões auxiliam não somente para intervir naquele determinado problema, mas ajuda na criação de um coletivo na sala de aula:

Em situações menos graves em que a criança não está em evidência, vale a pena jogar para o grupo para você construir um grupo... para construir um grupo você precisa refletir sobre as ações do grupo e as ações do grupo nem sempre são as melhores possíveis. Dentro do que a Lúcia falou, se a gente fica o tempo todo determinando o que vai acontecer e não possibilita que eles resolvam, eles vão ficar sempre dependentes dos adultos, da mediação do adulto pra resolver (Fabiana).

As situações menos graves aos quais a professora se refere podem ser os atos de incivildades: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas. “Jogar para o grupo” significa apresentar uma questão para o coletivo dos alunos de uma sala de aula, em que eles debatem sobre posturas positivas e negativas e suas conseqüências¹². As professoras do Núcleo Básico do CP ressaltam a relevância da construção de grupo para o desenvolvimento da auto-gestão das crianças. A noção de construção de grupo leva em conta um processo de responsabilização de cada aluno pelo bom andamento do grupo do qual é participante. Essa auto-gestão é importante para que a professora não precise orientar constantemente o que pode ou não ser feito, o que deve ou não ser realizado; mas que as crianças internalizem algumas regras básicas de convívio em sala de aula ao longo do ano. Gauthier e colaboradores (2006) afirmam que a implantação e a manutenção de regras básicas na sala de aula contribuem não somente para o desenvolvimento das atividades, mas para diminuir as ocorrências de comportamentos indesejáveis, como exemplifica Taíssa:

Dar condição de que eles vão se auto-gerindo¹³ e que não fique tudo sob o meu controle, porque eu acho que isso é altamente cansativo você manter uma turma sob o seu controle o tempo todo. Não pode deixar o menino ir à biblioteca desacompanhado? Eu acho isso bacana, eles vão, saem... Então agora vai sair primeiro o grupo tal, ou a fila tal. Olha para o chão veja se tem papel, arrume as cadeiras e se despeça, tem que ter uma postura educada, elegante, arruma a cadeira e sai caminhando. Não quer dizer que não existem momentos que não sejam um pouco conflituosos. Eu sinto que eles estão muito menos conflituosos agora do que no primeiro ano. (...) Penso que é necessário construir um grupo, construir

¹² A idéia de criação, construção do coletivo ou ainda construção da noção de grupo pode estar ancorado na teoria pedagógica de Makarenko – educador soviético. Para Makarenko o coletivo é um conjunto de indivíduos ligados pela comum responsabilidade e participação sobre o trabalho (Rodríguez, 2004).

¹³ Segundo Gadotti (2000), o conceito de autogestão tem inspiração na teoria pedagógica de Celestin Freinet.



uma relação de coletividade porque não tem como eu ficar trabalhando separadamente com cada menino, senão não vou fazer outra coisa e mesmo porque eu preciso construir uma relação de coletivo. Eu acho que é bacana a relação de coletivo, eu estou pensando nos diferentes agrupamentos, seja na escola, seja na minha relação família, a gente poder sentar no coletivo e dizer: olha isso que você fez comigo eu acho que não foi legal por isso, por isso, por isso... Eu fiquei com raiva, eu te agredi... e o outro poder dizer: não, eu fiz por causa disso e disso e disso. (...) Eu acho bacana construir essa relação no coletivo com os meninos. É nesse espaço que eu posso falar, eu preciso aprender a falar.

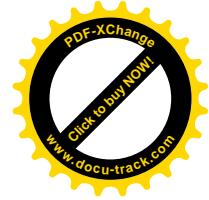
Arantes (2002) parece concordar com essa fala ao afirmar que a transformação dos conflitos do cotidiano em instrumentos de construção de um espaço de reflexão e ação pode trazer resultados positivos. Como exemplos, ela cita o desenvolvimento do desempenho, raciocínio e capacidade de resolução de problemas o que permite aos alunos e alunas enfrentarem autonomamente, a ampla e variada gama de conflitos pessoais e sociais (Arantes, 2002).

A professora Lúcia observa que não acha necessário esperar ocorrer um conflito para iniciar uma discussão coletiva e recomenda propor discussões sobre valores como a amizade e a solidariedade ao longo do ano. Um “combinado” negociado entre alunos e professora para a realização dessa discussão é: “Cada um vai dar exemplos da sua vida. Cada um vai falar de você, não vamos falar do colega’ senão a discussão acaba tornando-se uma troca de acusações entre alunos”. Outro modo de iniciar uma discussão sobre agressividade na sala de aula, discutido pelas professoras do Núcleo Básico do CP é utilizando imagens, histórias e histórias em quadrinhos. Todas concordaram que a sugestão de uma professora de utilizar uma imagem de um homem da caverna representando a agressividade não era pertinente:

- É bom esse momento aqui, Mariana, porque eu me lembrei de ter ouvido isso mesmo, da professora que usou dessa imagem dos homens da caverna para discutir isso mesmo, se não fosse esse momento para retomar, acho que ficaria no esquecimento. (Lúcia)

(...)

- Essa coisa de imagem aqui eu lembro mais ou menos de ter ouvido isso. Engraçado o que fica na cabeça da gente! Não sei... Eu particularmente acho... Eu acho estranho porque no mundo atual e ao longo da história da humanidade existem muito contextos históricos, diversificados e complexos, então, eu não sei se para as crianças... Existem outros recursos, aquele livro de filosofia: ‘O livro das virtudes para as crianças’, acho que é outra forma metafórica de discutir: tem histórias em quadrinhos, o Maurício de Souza tem alguns quadrinhos com as crianças... a agressividade, a violência. Agora as imagens, especialmente as imagens históricas são complicadas. Hoje a gente vive em um mundo, onde há países nos quais a violência tem um contexto diferente do que para a gente. Às



vezes, até justificada dentro daquele país, daquela cultura. Acho que para a criança é um recurso complicado. (Maria)

- No caso essa imagem que você está colocando, não é? (Lúcia)

- É. Acho que tem que ter cuidado. Uso de metáforas com as crianças precisa ter cuidado. (Maria)

- É delicado mesmo. Se você pensar numa imagem de um homem da caverna, a gente tem aquela imagem de um homem cabeludo, aquela coisa assim, que é uma imagem própria da época. E a gente não sabe até que ponto existia essa agressividade. O que é ser agressivo naquela época? A cultura é outra, é por isso que eu acho que nessas horas de trabalhar a gente tem que tomar cuidado com a forma, o que você apresenta para a criança que, às vezes, o que você apresenta é mais agressivo do que a própria situação da sala. Eu concordo com você Maria. (Lúcia)

- A gente não instrumentaliza a criança para fazer uma análise e uma compreensão desta imagem, naquele momento e naquele contexto como se agressividade fosse coisa do passado: “Olha só como que você é da caverna”! (Fabiana)

- E não é! (Maria)

- É uma imagem que eu acho que, eu achei de alguma forma interessante, mas difícil para a criança entender completamente aquele contexto, você teria que trabalhar muito. (Fabiana)

A professora Lúcia afirma que lembra dessa sugestão de iniciar uma discussão em sala de aula sobre agressividade a partir de uma imagem de homens da caverna e reforça a positividade de voltar nesse assunto para discuti-lo. Para Maria, Lúcia e Fabiana é complicado trabalhar com imagens históricas, pois é difícil contextualizá-la com crianças pequenas. As professoras sinalizam as diferenças culturais e sociais que precisariam ser consideradas ao discutir aquela imagem e alertam para os riscos da anacronia. A idéia de detonar uma discussão por meio de imagens e textos é pertinente, mas não exatamente a que foi sugerida. As professoras concordam que aquela imagem específica não é interessante para detonar uma discussão sobre agressividade, pois retira a imagem de seu contexto histórico; mas outros portadores de textos e imagens foram sugeridos. Lúcia ainda afirma que trabalhar com imagens não precisaria estar diretamente relacionado a uma atitude que aconteceu na sala de aula. A discussão da disciplina, da agressividade na aula pode ocorrer em vários momentos e não somente quando acontecem atos de incivildades e transgressões.

Para Taíssa, a construção da capacidade de dialogar na resolução de conflitos deve ser tratada como um conteúdo a ser aprendido de modo a buscar uma crescente autonomia por parte das crianças. Após um ano de trabalho, nessa perspectiva, a professora assim se



expressa: “Eu sinto que agora, no segundo ano, esses problemas estão cada vez melhores na sala de aula, (...) eles já criaram uma dinâmica de conseguir resolver alguma coisa sozinhos e alguma coisa eles precisam de mim, mas eles não estão mais demandando tanto quanto antes”. Para essas professoras e para a pesquisadora Arantes (2002), a resolução de conflitos, os momentos de discussão e negociação em sala de aula são conteúdos como qualquer outro do currículo. É um momento de aprender a conviver, a respeitar, a ouvir e a negociar. Ludmila afirma que as crianças se sentem contempladas e participantes quando o problema é colocado para a turma e leva em conta o ponto de vista de cada um dos envolvidos.

Para Fabiana, na medida em que se retoma um comportamento e reflete com a turma “O que é adequado?”, “O que vale e o que não vale?”, a professora não gera uma solução qualquer e permite que os alunos reflitam sobre os comportamentos pertinentes na escola. Para a professora, essas questões devem ser resolvidas com o professor e os alunos em sala de aula: “Olha, vamos pontuar aqui o que foi que aconteceu e ver quais são as possibilidades de entendimento a partir do que aconteceu”. Mahoney e Almeida (2005) também afirmam que o conflito faz parte do processo ensino-aprendizagem e o professor pode atuar como mediador colaborando para a resolução dos conflitos, pois o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe.

Fabiana menciona ocasiões quando ela assume seu lugar de autoridade na sala e simplesmente pontua o que pode ou não ser realizado para posteriormente, se necessário, retornar ao conflito em questão: “Tem hora que o professor diz claramente: ‘Eu sou autoridade, isso não vale e pronto’”. Na visão da professora Taíssa, o conceito de autoridade está relacionado ao papel de referência do professor:

Eu acho que o adulto professor tem que se colocar no espaço de referência, tem que ser referência como mediador, ser referência nas suas ações. Muitas vezes a gente fala as coisas com os meninos, mas nossas ações são completamente contrárias. A gente fala para os meninos: “Gente, vamos fazer um descanso?” Coloco os meninos para ouvirem música e eu estou agitada (...) *Quando a gente entra na sala de aula, entra eu, Taíssa professora, mas eu Taíssa sujeito, eu levo para a sala de aula minhas concepções de cultura, minhas concepções do que é ser mulher, minhas concepções do que é ser homem.* Não tenho controle disso o tempo inteiro, se eu disser para os meninos que é importante falar, mas se eu não der conta de falar, eu não consigo vencer isso. É importante ler, mas se eu não for leitora, eu não consigo fazer isso. Os meninos vêem que é uma coisa assim, não acontece, entendeu?



Essa fala da professora Taíssa, particularmente a frase grifada, nos remete a duas características do papel de referência do professor também constatados por Tardif (2007): o professor deve agir de acordo com o que fala e não pode ser separado de sua pessoa, suas concepções, ideais e cultura. Não é possível deixar a personalidade no vestiário, o espírito no escritório ou a afetividade em casa na atividade docente. Esses fenômenos são elementos intrínsecos do processo de ensino. “Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes” (Tardif 2007, p. 268).

Ainda segundo Tardif (2007), autoridade consiste na capacidade do professor ser respeitado pelos alunos sem impor coerção aos discentes, como insultos, ironia, apontar o dedo etc. A autoridade está ainda relacionada ao papel investido pela escola à figura do professor e também à sua personalidade e carisma. O professor que pode mostrar quem realmente é, enquanto pessoa, passa a ser respeitado e apreciado, pois superou uma das provas mais difíceis da docência: obter a colaboração dos alunos. Mahoney e Almeida (2005) afirmam que, quer queira ou não, o professor é um modelo, seja na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir. “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (Freire, 2002, p. 116).

Outra estratégia comumente utilizada por professores, em situações de transgressões e incivildades, é o encaminhamento de alunos para a diretora, coordenadora ou psicóloga da escola. As professoras, em Vieira (2002), afirmam que precisam “quebrar esse círculo de mandar menino para a coordenação” (p.165). Esse encaminhamento objetiva buscar o auxílio de outro profissional da escola para aquele determinado conflito ou somente retirar o/a aluno/a da sala. No Centro Pedagógico, o Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP) é o primeiro espaço que recebe os alunos retirados de sala. Fabiana manifesta-se contrária ao uso indiscriminado desse encaminhamento:

- Eu acho que em uma outra ordem é o professor que manda lá para o NAIP, se ele não assume que não dá conta de resolver, no momento não vai, ele está dizendo isso aqui não é da minha alçada que é a mesma coisa que a gente faz com a criança quando a gente está fazendo intervenção o tempo todo mediando e precisando de um outro para poder resolver (...) Eu acho que no nosso círculo aqui a gente não tem problemas tão graves que excedam a autoridade da professora na sala de aula. Na minha sala...



- Tem a Letícia... (Maria)

- O José... (Ludmila)

(...)

- Acho que tem uma coisa que todo mundo está falando, que é a questão do coletivo e do individual. Essas situações particularmente, não é lugar para levar menino que não quer participar da aula, menino indisciplinado, mas tem situações que são difíceis. O caso da Letícia é um caso interessante, porque não tem como resolver no individual. O individual é muito difícil. É uma criança agressiva, fisicamente agressiva, eu passei com ela uma situação que eu nunca passei como professora, de ser agredida fisicamente. (Maria)

As professoras Maria e Ludmila concordam com Fabiana, mas advogam que em certos casos é preciso utilizar o recurso de encaminhar a criança para outros setores da escola. Maria retoma um caso de uma aluna com dificuldade para interagir com o grupo de alunos de sua sala de aula. A professora retirou a criança da sala e conversou com o grupo, solicitou que as crianças parassem de rir do seu comportamento, pois isso somente o piorava. Os alunos da sala de seis anos de idade compreenderam a situação e colaboraram para ajudar a colega. Para a professora, essa situação, em específico, precisava ser resolvida em sala em paralelo com um acompanhamento com outros profissionais. Nesse caso, foi preciso fazer intervenções tanto no plano individual com a criança quanto com o coletivo de crianças. A professora Taíssa reitera que realiza intervenções em ambos os espaços: no coletivo, para criar um espaço em que as crianças possam se exprimir e no individual, para chamar a atenção de um fato que está se repetindo:

Eu acho que as duas coisas são ricas e necessárias. Quando a gente recebe as crianças, no primeiro ano, e agora mais ainda, porque eles vêm com seis anos, os problemas que aparecem são inúmeros, às vezes é uma bobeira, mas para eles não é. Tudo que é pequeno torna-se uma grandiosidade. (...) Então, eu acho essas duas coisas: criar um espaço em que o coletivo legitima a fala e que isso não é um pecado, e estimular que as pessoas possam falar. Eu acho muito saudável, senão a gente cresce como adultos que só conseguiremos resolver essas coisas na terapia. Por outro lado, se essa criança repete aquela mesma coisa, você chega perto dela, baixinho e fala: “Esse negócio não está bom não, heim!” Fala baixinho (...) Um não exclui o outro, isso que eu queria dizer: o coletivo não exclui o momento individual, o individual não exclui o coletivo.

As professoras optam por abordar as transgressões ou incivildades a partir das seguintes características: a gravidade, em qual momento ocorreu e se foram repetidas vezes... A partir do julgamento dessas características opta-se por uma discussão coletiva, uma conversa individual ou ambas as estratégias.



5.2.1.3 Estratégias Punitivas

As professoras do Núcleo Básico do CP recorrem, prioritariamente ao diálogo antes de passar para punições como retirar do aluno aquilo que ele teria por direito: um tempo de recreio, por exemplo. Essa estratégia tem o objetivo de levar o aluno a refletir que se no momento de trabalhar e estudar ele optou por brincar, conseqüentemente, o tempo de brincar (recreio) será utilizado para estudar (fazer a atividade não completada). “Quando se vêm obrigados a punir, os professores procuram fazer com que os alunos envolvidos assumam a responsabilidade dos seus atos. Eles também lhes indicam o comportamento aceitável e informam sobre as eventuais conseqüências da repetição dos comportamentos inadequados” (Gauthier et al., 2006, p. 249). Uma outra versão dessa estratégia é apontada pela professora Fabiana: em vez de utilizar o tempo do recreio, ela opta por conversar com o/a aluno/a depois que todos forem liberados, ao final da aula:

- Eu agora arrumei uma estratégia que está funcionando, para não repetir o óbvio. (...) Aquelas crianças que estão sempre violando a regra, de cada um vai falar de uma vez, participar adequadamente, esperar o colega falar, aqueles que estão fazendo gracinha, eu já não falo: “Fulano, você está fazendo gracinha”. Eu falo: “A gente pode conversar depois das 17:30?”. Tem dado um resultado excelente. Eu já fiquei umas duas vezes, três vezes, com alunos diversos. Bateu sinal, 17:30. (Fabiana)

- Como você faz com o escolar? (Maria)

- Eu libero um pouquinho antes de dar o sinal, dois minutinhos... (Fabiana)

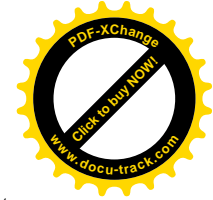
- Dois minutinhos já é tortura... (Lúcia)

- Todos saíram e ficaram três e no pensamento deles já estão atrasados. Eu falo: “Por que você está aqui?” E eles falam exatamente o que fizeram, a hora que falou errado, a hora que fez gracinha... (Fabiana)

- Eu faço a mesma coisa, mas no recreio. (Maria)

(...)

- Se, por um lado, como se diz, ela é um pouco ‘terrorista’, por outro lado, ela chama os meninos para uma responsabilidade que eles devem ter e que eles já sabem. E que muitos estão extrapolando. Então, fiquei duas vezes com o menino lá resistindo e não fiquei mais. O Norberto, por exemplo, ele é o tempo todo violando a regra da sala, mas ele levanta, deita no chão, vai na janela, ele pula, ele arrasta... Agora eu só combino com ele: “Você quer conversar 17:30 comigo sozinho?” “Não”. Eu acho que funciona nessa coisa da falta do limite. Que é uma situação. A outra situação que é a própria participação na atividade, que tem atividade que os meninos querem falar. Isso demanda um aprendizado da organização do grupo. Será que estou dando conta de ouvir o colega? Estou falando junto com o colega? Você ouviu o que ele disse? Nessas situações, eu chamo para a consciência.



“Você ouviu o que ele disse?” “Está na vez de quem falar?” “Você já falou?” “Quem falta a gente ouvir agora?” É um exercício eterno na sala de aula. (Fabiana)

Após narrar sua estratégia, Fabiana responde às perguntas das colegas interessadas e a justifica. Segundo a professora, essa estratégia é válida para crianças que conhecem as regras da sala, mas continuamente as desrespeitam. Gauthier e colaboradores (2006) parecem concordar com essa estratégia. Segundo sua pesquisa, o efeito das punições depende do tipo e constância da maneira de punição utilizada. A perda de privilégios ou ficar retido na escola efetivamente comunica aos alunos a mensagem de que não podem agir de qualquer maneira em sala de aula. Sanções também são usadas na sala de aula de professores ingleses (Muller et al., 2008) como enviar um bilhete para os pais na agenda da criança (por exemplo, se o “Para casa” não foi realizado), negando um divertimento (sem ser relacionado às aulas de Educação Física e Arte); cinco ou dez minutos para sentar à parte dos colegas dentro ou fora da sala, realizando um trabalho extra ou uma reflexão.

5.2.1.4 Premiação

Foi sugerido durante a discussão entre as professoras a premiação de bons comportamentos, mas essa estratégia não foi acordada por todas as professoras participantes desta pesquisa e ao final concluiu-se que premiar pode ser bom, eventualmente, mas não de modo sistemático:

- Eu não sou totalmente contrária à premiação, mas eu acho que a gente pode gerar com essa ação uma dependência da premiação. Eu sou a favor de premiar às vezes, acho que pode ser legal, mas pode reforçar uma coisa assim, você só me dá quando eu te dou. Premiar sempre não é legal. (Tatiana)

- É. Talvez eventualmente... (Ludmila)

Foi constatado na pesquisa de Muller e colaboradores (2007) que professores ingleses utilizam em sua sala estratégias de premiação para encorajar comportamentos de cooperação entre alunos. O professor Conor utiliza estrelas para premiar bons comportamentos. Quando a turma mantém um bom nível de ruído durante as aulas a professora Sarah premia a turma com um tempo extra de atividades em roda, uma corrida ao ar livre ou um jogo. Segundo Gauthier et al. (2006) os resultados de pesquisas empíricas permanecem imprecisos no que diz respeito aos efeitos positivos ou negativos relacionados



à premiação. Desse modo concluímos que não alcançamos um consenso, na questão das premiações, nem na discussão das professoras desta pesquisa, nem na discussão teórica.

5.2.2 Afeto

Morin (2000) afirma que o desenvolvimento da inteligência é inseparável da afetividade, da curiosidade e da paixão, há estreita conexão entre inteligência e afetividade. A capacidade de raciocinar pode ser diminuída, ou até destruída, pela ausência de emoção, não há um estágio superior da razão que domina a emoção, mas uma relação entre intelecto e afeto. A professora Maria afirma que não quer construir uma dinâmica de trabalho no qual os alunos têm medo dela, medo da repressão: “Eu acho que é o afeto, algo que vai e volta”. Para Tardif (2007), o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade de perceber e sentir as emoções, temores, alegrias e traumas dos alunos. O professor experiente sabe provocar entusiasmo, sabe motivar os alunos.

Por meio das falas das professoras do Núcleo Básico do CP percebe-se o uso do diálogo para evidenciar o sujeito com histórias, culturas e desejos; sujeito ativo, portador de problemas e potencialidades. Reconhecer tais diferenças é apontado pelas professoras como uma das melhores formas de dar sentido ao trabalho de aprendizagem em sala de aula, criar vínculos afetivos entre professores e alunos e entre os próprios alunos, como narra a professora Maria:

É você criar uma relação mais afetiva. Eu lembro de uma dia, no auge do GTD¹⁴, cada dia mais cansativo que o outro. Um dia eu levei um monte de desenhos para eles colorirem. Sentamos para colorir, eu sentei para colorir também e cada um escolheu um desenho, bacana e tal. Nós sentamos em volta para colorir, fiquei pertinho deles e começamos a conversar, contar caso e conversar (...) Conversamos, conversamos e conversamos. Desse dia em diante, mudou. Eu encontrava com eles em outros momentos, de merenda e eles me cumprimentavam: “Professora, professora” (...) As coisas mudaram. “Eu vou te respeitar, não é porque você é professora e você manda em mim, mas porque eu não quero que você fique chateada comigo. Se eu fizer alguma coisa para te desrespeitar ou para bagunçar a sala de aula, você vai ficar chateada. Eu não quero te ver chateada porque eu gosto de você”. Então as coisas mudaram.

¹⁴ O GTD é o Grupo de Trabalho Diferenciado, um reagrupamento dos alunos do Primeiro Ciclo em um dia da semana para atendimento em uma área específica.



Nesse caso, as crianças ainda não conheciam a professora Maria e ela relata que após várias aulas cansativas, ela buscou se aproximar dos alunos por meio de desenhos para colorir e do diálogo, ou seja, criou um vínculo com os alunos possibilitando a criação de um espaço afetivo. Segundo a professora, após este dia, as aulas se transformaram. Em sua pesquisa Vieira (2002) evidencia saberes constituídos pelos professores sobre situações de conflito na escola. Uma professora afirma que pára a aula para conversar sobre a vida e o futuro quando as crianças estão agitadas. Em outra pesquisa empírica, Ambrosetti (2006) também observa a professora fazer uso de oportunidades para conversar sobre a vida das crianças, sobre seus interesses, sobre o que se espera deles enquanto alunos.

Ribeiro e Jutras (2006) parecem concordar com a fala da professora Maria e também com as pesquisas citadas acima. Para as pesquisadoras a afetividade é importante para o ensino e para a aprendizagem, pois contribui para a criação de um ambiente de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação que beneficiam a aprendizagem escolar. Em um ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam das atividades propostas. O professor afetivo percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade. O professor esforça-se por desenvolver estratégias educativas dinâmicas e criativas que estimulam o aluno e o envolve nas decisões e nos trabalhos de grupo que demandam participação e nas quais os alunos aprendem a conviver uns com os outros.

O exemplo narrado pela professora Maria evidencia a personalidade da professora, suas emoções e sua afetividade, que segundo Tardif (2007), são integrantes do trabalho docente: a pessoa com suas qualidades, defeitos, sensibilidade, tudo o que ela é torna-se seu instrumento de trabalho. A professora Taíssa concorda com o posicionamento da Maria:

Mas Maria, você falou uma frase que eu acho que devia ser nosso ponto de partida. Você falou o seguinte: “Eu vi que o único jeito era o afeto”. Eu acho que essa conquista dos meninos, essa sedução de relação professor/alunos, eu acho que o ponto de partida deve ser o afeto. É uma arte. Cheguei à conclusão que é uma arte de sedução. Eu acho que nossa sedução tem que iniciar pelo primeiro ano. Seja a sedução pelo afeto, seja a sedução por acolher, seja a sedução por chamar a atenção, por dizer não, por arrumar o espaço. O professor dá uma cara para a sala de aula. (...) Eu fico pensando no sentimento dos meninos, o que é entrar numa sala que você pensa “alguém está cuidando disso aqui”.

Perrenoud (2001) explica que a sedução no ensino não significa necessariamente se fazer amar, mas propiciar uma transferência, fazer amar os conteúdos porque se ama o ambiente,



o jogo, o suspense, a emoção, a surpresa, etc. Taíssa ressalta o acolhimento das crianças, a colocação de limites e a organização do espaço escolar como expressões de afeto. Esses exemplos como vivência da afetividade em sala de aula são sustentados por Mahoney e Almeida (2005). As pesquisadoras salientam que o acolhimento é importante em qualquer idade: seja o acolhimento da criança pelo grupo familiar, pelos amigos, colegas e professores; seja o acolhimento do professor pela direção, pares e alunos e ressaltam que a afetividade no processo ensino-aprendizagem exige a colocação de limites. Freire afirma que existe uma “eloqüência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 2002, p. 50).

5.2.3 Saberes docentes referentes às transgressões e incivildades

A partir da análise das intervenções propostas pelas professoras do Núcleo Básico do CP às incivildades e transgressões, concluímos que constitui como um saber docente julgar quando é pertinente intervir no plano individual, somente com os alunos envolvidos, quando propor uma discussão coletiva sobre o conflito na sala de aula e quando aliar ambas estratégias. As professoras se posicionaram a favor de uma ou de outra estratégia, mas no final concordaram que utilizam a estratégia que responde com maior adequação à situação. Como argumentos que sustentam a intervenção individual foram citados o respeito à privacidade da criança, o desejo de não colocá-la em posição de réu perante seus pares. Entre os argumentos que sustentam a discussão na sala de aula estão a criação de um coletivo, o incentivo à auto-gestão dos alunos e a aprendizagem do diálogo para resolução de conflitos. Salgueiro (1998) salienta que “*se puede así comprender la importancia de relaciones sociales democráticas como un paso imprescindible para el cambio social y que, muchas veces, su inexistencia en la escuela compromete la autonomía y el espíritu crítico del alumnado y profesorado*” (p. 268).

As professoras não validaram o uso da imagem de homens da caverna como símbolo de agressividade, mas validaram o uso de outros portadores de imagens e textos para despertar uma discussão coletiva. Lúcia salienta que essa discussão pode ocorrer em variados momentos durante o ano e não precisa estar atrelada a uma ocorrência de agressão. Saber ser autoridade e referência para os alunos enquanto professor foi validado entre as



professoras e também por pesquisadores. O encaminhamento de alunos para outros profissionais foi visto com cautela, um recurso para situações emergenciais e não para ser utilizado indiscriminadamente.

A premiação de bons comportamentos evidenciou expressões de dissenso entre as professoras e também na confrontação com a teoria, portanto, não foi validado. Um saber constituinte da prática pedagógica que gerou expressões de consenso entre as professoras e pesquisadores é saber ser afetivo. Este saber está relacionado, entre outros fatores, a saber acolher, preparar o espaço e à colocação de limites. A colocação de limites pode ser concretizada por meio do diálogo e em situações pontuais utilizando estratégias punitivas. A perda de direitos como o recreio e a saída da aula junto com os colegas foram apontados como as principais estratégias punitivas utilizadas pelas professoras do Núcleo Básico do Centro Pedagógico.



6 CONTEÚDOS ESCOLARES

Não é possível dissociar o trabalho com os conteúdos escolares e as interações na sala de aula, nem na prática pedagógica, nem na pesquisa. Neste capítulo, analisamos as diferentes estratégias trocadas entre as professoras sobre como organizam o trabalho com os diferentes ritmos dos alunos em sala de aula, como as professoras tentam organizar situações de aprendizagem de maneira a atender as necessidades de todos os alunos. Poderíamos ter inserido situações-problema nas reuniões de pesquisa sobre o trabalho com os conteúdos de Matemática e Alfabetização e Letramento, as áreas de trabalho das professoras do Núcleo Básico, mas decidimos realizar um recorte, não conseguiríamos analisar todos os dados que possivelmente seriam gerados.

6.1 Ritmos Diferenciados

A questão do tratamento das diferenças na escola está intimamente relacionado à ampla discussão em pesquisas educacionais acerca do sucesso e fracasso escolar¹⁵. Segundo Arroyo (2000) o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos processos de reprodução que perpassam instituições sociais e políticas. Essa afirmação não inocenta o papel da escola, dos gestores e mestres, currículos, grades e processos de aprovação/reprovação no processo de exclusão social. Arroyo (2000) sugere soluções pontuais para problemas estruturais: intervir no sistema escolar de maneira que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas e estruturas tornem-se democráticos, menos seletivos.

O fracasso escolar pode ser potencializado ou atenuado baseado na maneira que a instituição escolar organiza o trabalho pedagógico e estrutura suas relações e práticas pedagógicas. O tratamento das diferenças nos sistemas escolares está imbricado nessas relações e práticas e sua análise pode ser realizada em dois níveis: dos sistemas educacionais (grupos de alunos distribuídos em diferentes escolas e salas de aula) e do tratamento das diferenças no contexto da sala de aula (foco deste capítulo).

¹⁵ Sobre o “Estado da arte” das pesquisas sobre fracasso escolar: ver Angelucci et al (2004).



Perrenoud afirma que independente de qualquer seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo, seja pelo ponto de vista das atitudes, do capital escolar, cultural, das personalidades, etc. “Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso, através da avaliação formal e informal, construir identidades e trajetórias” (Perrenoud, 1997, p. 28). Batista et al. (2004) corrobora: A pluralidade existente na sala de aula se desdobra em dimensões sócio-culturais e econômicas, étnico-raciais e de gênero. As diferenças também estão relacionadas aos ritmos de aprendizagem: entre aqueles que são mais informados e estão mais avançados e aqueles que estão menos avançados no conhecimento escolarizado. A professora Fabiana complementa:

Então você tem crianças que são muito competentes e muito rápidas e crianças competentes que não são tão rápidas. Isso já tem uma diferenciação no interior de um mesmo nível, que é o tempo de realizar. Não é? E você tem um outro grupo de crianças que apresentam certas dificuldades, estão em um processo ainda mais inicial e tendem a ser, na maioria das vezes, mais lentas. Mas, mesmo no interior desse grupo, você tem crianças que apresentam ritmos diferentes e atitudes diferentes diante da tarefa.

Os diferentes ritmos de aprendizagem, segundo Fabiana, se desdobram em diferentes atitudes de cada criança perante a tarefa, do tempo que ela necessita para realizar a atividade etc. A participação na aula também é diferenciada: enquanto algumas crianças participam da discussão com desenvoltura, elas podem ter dificuldades para registrar suas opiniões e vice-versa. Para Batista et al. (2004), é possível pensar em possíveis diferenças de interação e desempenho entre meninos e meninas. Se conjugarmos algumas características a outras, realizarmos uma “análise combinatória” percebemos que a sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental é um ambiente extremamente complexo. Como gerir essas diferenças de maneira a enriquecer as potencialidades de cada criança e trabalhar competências que ainda não foram desenvolvidas?

André (2006) reconhece duas formas de caracterizar o tratamento das diferenças nas interações didáticas: a *diferenciação selvagem* e as *discriminações positivas*. Um reforço das desigualdades ocorre naquelas interações denominadas *diferenciações selvagens* nas quais os professores inconscientemente concentram-se nos alunos mais atentos, limpos, interessados e desprezam aqueles que resistem e fazem bagunça. Quando há uma *discriminação positiva*, os professores tentam atenuar as desigualdades criando alternativas para ajudar os mais fracos, com dificuldades, com atraso escolar, objetivando diversificar



as tarefas da sala de aula para atender a diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos.

Segundo André (2006), trabalhar com diferenciação em sala de aula exige uma disposição do professor que precisa encontrar estratégias para trabalhar com diferentes competências escolares e níveis culturais de seus alunos. É indispensável criar um ambiente propício para a livre expressão das crianças no qual elas tenham a possibilidade de serem ouvidas e reconhecidas pelo grupo, de revelar suas dúvidas e dificuldades. Batista et al. (2004), assim como André (2006), alerta que para trabalhar nesse contexto de diferenças é importante que o alfabetizador saiba criar um ambiente de parceria, de troca e de intervenção na sala de aula, de modo a favorecer que cada aluno avance em relação ao ponto em que se encontra. Segundo Perrenoud (1997), diferenciação não é o mesmo que individualização do ensino. “O professor deve como animador, ajudar o grupo a construir sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas” (1997, p. 36).

Segundo as professoras participantes desta pesquisa, a criação de um ambiente de parceria na sala de aula tem relação direta com o convívio entre os alunos e dos alunos com as professoras. As crianças sabem que há diferenças entre elas, o que poderia contribuir para rebaixar e/ou enaltecer colegas. As professoras do Núcleo Básico do CP têm ciência dessa pluralidade e afirmam que as diferenças entre as crianças não precisam ser escondidas ou camufladas. Maria ressalta que aprendeu, observando a prática da professora Taíssa, a evidenciar as diferenças com naturalidade: “Olha, tem um colega aqui que está com dificuldade, ele precisa de ajuda, precisa de mais atenção. Vocês são diferentes, têm talentos diferentes, têm ritmos diferentes...”.

A professora Cecília afirmou, durante a entrevista, que ela considera a questão dos ritmos diferenciados em sala de aula com a questão mais desafiadora na prática pedagógica. Lembramos que muitas intervenções necessárias para a alfabetização são intervenções específicas para a fase em que a criança se encontra. No primeiro ano do primeiro ciclo (crianças com seis anos) há desde crianças que não diferenciam desenhos da forma escrita usual até crianças que lêem e escrevem com fluência. Além de atender as diferenças cognitivas entre as crianças, há também o trabalho de socialização entre as crianças, entre crianças e professores e entre crianças e a instituição escolar.



Como trabalhar níveis diversificados em uma turma com 25 alunos e uma professora em sala de aula? Como atender as demandas de cada criança em um momento tão importante da escolarização que é a alfabetização? Batista et al. (2004) alerta que por mais que se tente reagrupar os alunos das turmas de alfabetização durante o ano letivo ou ao longo do ciclo, buscando sua homogeneidade, sempre haverá diferenças entre eles. Para trabalhar com essas diferenças, o professor necessita propor procedimentos diversificados, adaptados às necessidades e ao nível de cada aluno. Esses procedimentos diversificados foram discutidos nas reuniões para coleta de dados desta pesquisa.

6.1.1 Atividades diferenciadas

Uma das formas de trabalhar com a diversidade de ritmos de aprendizagem citadas pelas professoras do Núcleo Básico do CP é por meio da oferta de atividades diferenciadas de acordo com a avaliação diagnóstica de cada aluno. Atividades diferenciadas estão relacionadas ao assunto trabalhado em sala, mas com níveis de dificuldade diferentes, ou ainda atividades de acordo com o que precisa ser trabalhado com aquele determinado aluno naquele momento. A professora Taíssa explica: “Se você está trabalhando com um grupo diferente, como que a gente oferta a mesma coisa para o grupo? Vai acontecer isso mesmo, algumas crianças irão terminar rapidamente e outras vão demandar um tempo muito grande para fazer”. A professora Laura relata como as crianças reagem às atividades diferenciadas em sala:

- Sabe uma coisa que acontece às vezes, o questionamento das outras crianças: “Por que ele está recebendo essa outra atividade?” (Laura)

- É tem isso. (Maria)

- “Por que ele recebeu aquela a mais”? “Por que é diferente”? Agora já expliquei e não tem mais “Ah, também quero dessa” Ou, então, “Ah, porque que tem duas para mim?” Acontece isso também. (Laura)

- Agora assim, isso é uma coisa que você só vai saber com a experiência, é uma coisa que eu aprendi com o pouco tempo que eu estou aqui no CP: com a Taíssa principalmente assim, de colocar com franqueza para a criança que elas são diferentes mesmo. (...) Então, isso é uma coisa que não era muito claro para mim, talvez porque eu não trabalhava com crianças tão pequenas antes. (Maria)



Maria concorda que esses questionamentos realmente existem entre as crianças, mas ambas reiteram que esse conflito cessou após evidenciarem as diferenças para as crianças. Outra maneira, aliada a esta primeira, utilizada pelas professoras é propor atividades diferenciadas também para serem realizadas em casa, como faz a professora Laura. Segundo a professora a correção da atividade é um importante momento para realizar intervenções: “Procuro saber como eles fizeram, se precisaram de ajuda, quais foram as dificuldades (...) Eles trazem e eu pergunto ‘como você fez?’ ‘Foi difícil?’ ‘Você conseguiu?’ ‘Teve dúvida em alguma palavra?’” Gauthier e colaboradores (2006) também recomendam que as atividades planejadas para serem concluídas em casa devem ser elaboradas de tal forma que os alunos possam completá-las com sucesso. Fabiana procura agrupar as crianças em um determinado dia da semana de acordo com os níveis de aprendizagem para trabalharem atividades diferenciadas.

Fabiana afirma que mesmo com os “combinados” prévios (negociações do que irão fazer ao terminar a atividade) é difícil gerir os ritmos diferentes, pois mesmo as crianças que não têm dificuldades na atividade desenvolvida, naquele momento, têm demandas próprias. Assim como as outras professoras, ela propõe que as crianças que tiverem terminado a atividade e feito a revisão poderão ler gibis, fazer cruzadinhas etc. Zibetti (2005) percebeu que a professora Marina também utilizava essa estratégia em sala de aula: “O oferecimento de tarefas extras para as crianças que concluem o exercício, tais como leituras de livros, revistas, fichas ou a realização de desenhos, contribui para mantê-los ocupados enquanto auxilia as crianças mais lentas” (p. 192). Mas, até mesmo nessa estratégia, surgem dificuldades e imprevistos, como salienta Fabiana: “Quando uma criança tem uma dúvida na cruzadinha, ela quer a atenção da professora para ajudá-la a descobrir que figura é aquela e tem dificuldade para entender que naquele momento a professora não poderá atendê-la, pois precisa ajudar um outro grupo de alunos”.

Lúcia também utiliza esse recurso, mas recomenda atenção às crianças que aproveitam a disponibilidade de gibis e cruzadinhas para terminarem o trabalho sem, no entanto realizarem a revisão da própria atividade: “Eu acho bom, mas com esses cuidados, senão eles querem terminar rápido pra poderem pegar o gibi e a revistinha, mas é uma estratégia que eu adoto para lidar com essa questão dos ritmos diferentes”. A professora Fabiana faz algumas ponderações:



- Eu acho essa questão da diferença, em algumas situações dá para eles pegarem um gibi ou outra atividade qualquer e fazer com independência, em outras é importante que eles aprendam a esperar. Faz parte do processo educativo, da função da escola pontuar que os tempos são diferentes e, em algumas situações, é importante saber esperar. Então, eu faço exercícios dessas duas situações. (Fabiana)

- Tem situações e situações. Já vi propostas de dar outras atividades para as crianças. Isso envolve preparar uma outra atividade. Preparar uma nova coisa, uma nova coisa... Eu acho isso difícil para a gente. Para mim é difícil preparar tanta coisa. Em algumas situações, eu peço que eles esperem. Se for questão de alguns minutos, eu acho muito saudável que eles aprendam a esperar. Não tem nada demais aguardar um pouquinho sem fazer nada, sem atrapalhar. Uns minutinhos, você vai esperando o colega acabar! Em outras situações, quando a espera vai ser muito longa, tem que existir alternativas: uma atividade, fazer uma leitura e tal... Se a espera não vai ser muito grande, vai ser pequena, tem que aprender a esperar. Esperar passar e pronto e acabou. Nem pegar gibi, tem que esperar. Depois você vai ter que retomar, o tempo é muito curto, você vai ter que recolher o gibi e vai tomar muito tempo. Se o tempo for muito discrepante justifica você ter uma alternativa. (Maria)

Fabiana justifica sua proposição ao afirmar que esperar também é uma aprendizagem necessária para o convívio social. Maria concorda, mas afirma que, em certas situações, é útil ter fácil acesso a um gibi, uma cruzadinha para aquela criança que já terminou a atividade não perturbar quem ainda não terminou. Segundo ela, decidir entre uma alternativa e outra dependerá do tempo que a criança precisará esperar.

Maria ressalta que acha difícil preparar atividades diferenciadas, pois isso envolve preparar outra atividade. Marina (Zibetti, 2005) parece compartilhar dessa posição e relata a dificuldade que tem para preparar atividades diferenciadas para três grupos diferentes em uma mesma aula. Para Marina, a parceria entre as colegas facilitaria o trabalho de planejamento de atividades, mas, segundo ela, essa parceria não existe na escola em que trabalha. A professora afirma que ela precisa dar atenção aos alunos que ainda não aprenderam a ler e escrever e por isso ela sente que o grupo dos alunos alfabetizados são os mais prejudicados, pois poderiam estar avançando mais. “Eu não sei o que fazer, afirmou a professora referindo-se à necessidade de avançar com os alunos mais adiantados e ao mesmo tempo trabalhar com as dificuldades específicas dos que precisavam mais” (Zibetti, 2005, p.197). Marina esforça-se para preparar atividades para as crianças com maiores dificuldades, mas afirma que tem dificuldade nesse sentido: “Mas o que eu vejo que ainda tenho bastante dificuldade, ainda, é com trabalho diferente. Eu já pejejei com essa questão, mas não tem como mesmo!” (2005, p. 201).

A angústia de Marina é compartilhada pelas professoras do Núcleo Básico do CP: o que fazer para alfabetizar e ainda trabalhar para que as crianças já alfabetizadas avancem em



seus conhecimentos? Esta pode ser também a mesma pergunta de outras professoras alfabetizadoras do Brasil: “Como atender ao mesmo tempo e com a mesma adequação alunos alfabetizados e alunos que ainda não lêem e escrevem? Como garantir que todos consigam apropriar-se dos conteúdos mínimos exigidos para que possam avançar para a terceira série”? (Zibetti, 2005, p. 200) Preparar atividades diferenciadas não é uma prática tranqüila, pois demanda esforço e tempo maior do que preparar uma única atividade para a sala toda, como observa a professora Cecília:

- Mas isso é uma grande questão! Um dia na semana, eu vou fazer atividades diferenciadas. Eu vou organizar as crianças em grupo, e para casas também. Agora todos os dias na sala eu não consigo. (Cecília)

- Mas, a mesma atividade, ela pode ser trabalhada diferente. (Maria)

Maria apresenta uma outra estratégia para sua colega: em algumas situações as atividades que estão sendo desenvolvidas na sala de aula não precisam necessariamente ser diferentes. A partir de uma mesma atividade, a professora faz intervenções diferenciadas e o nível de exigência para cada aluno pode ser diferente também. A professora, após uma avaliação diagnóstica, conhece melhor as necessidades e competências de cada aluno e quais intervenções a criança precisa para avançar em seus conhecimentos. A professora Fabiana concorda com Maria:

- Embora eu saiba que algumas crianças terão dificuldade em realizar a atividade, eu tento trabalhar na diferenciação, na demanda que eu faço quando eu vou atender a criança individualmente na correção. Porque se eu sei que uma criança tem uma competência maior, minha exigência é diferenciada em relação à atividade que ela está fazendo. Se ela está fazendo uma produção de texto, eu vejo que minha intervenção pode ser muito mais no plano discursivo ou, às vezes, também na questão da ortografia, do que uma criança que está ainda consolidando a base alfabética. Se eu tenho uma demanda para ela produzir um texto, uma narrativa, a minha intervenção vai ser sobre que letras usar para escrever tal palavra. “Leia aqui para mim o que você escreveu”. Então, embora eu tente inserir uma mesma atividade para todo mundo, a intervenção é diferenciada. (Fabiana)

- O que você cobra é diferente... (Ludmila)

- Dependendo da criança que pede ajuda eu falo assim: “Ah, não! Você não leu direito não! Pode ler de novo e me contar”. (Maria)

- Exatamente! (Fabiana)

Fabiana narra que diferencia as exigências no atendimento de cada criança. Ludmila concorda e Maria pontua que, por meio do conhecimento que ela tem das habilidades de



cada criança, ela é capaz de discernir se a criança realmente precisa de ajuda ou consegue realizar a tarefa sozinha. Além de ter diferentes exigências, quanto ao trabalho concluído, as professoras também estabelecem metas diferenciadas antes da atividade ser realizada para determinados alunos. O estabelecimento de metas diferentes para alguns alunos é fundamentado no conhecimento das competências e habilidades das crianças e dos motivos pelos quais esses alunos não conseguirão completar todas as atividades propostas no tempo que a maioria dos alunos da sala a completarem. As professoras reconhecem, no entanto, que esses mesmos alunos são capazes de realizar algumas atividades e serão motivados se conseguirem terminar a tarefa proposta. Definir metas é afirmar para o aluno que ele tem capacidade de realizar aquele determinado número de atividades naquele tempo e por isso a professora pode exigir que ele complete as atividades propostas, como relata e justifica a professora Maria:

- João, do terceiro ano, é um caso extremo. (...) Às vezes eu estabeleço uma meta intermediária para ele. Às vezes, é uma atividade que tinha seis etapas. “João, você vai terminar até o três antes de sair para o recreio, até aqui você vai fazer”. Depois a gente conversa... Não dá para falar: “Faça até você dar conta! Eu não acho isso uma boa”. (Maria)

- Não... (Fabiana)

- Isso pode ir diminuindo, diminuindo, porque junta a dificuldade com a malandragem, elas se misturam. Então, eu sempre coloco uma meta para eles: “Você vai fazer até aqui! Tem cinco. Você vai fazer até o três”. (Maria)

Para Lúcia é necessário que as crianças que têm um ritmo mais lento saibam que são capazes de terminar o que é proposto a elas e essa capacidade é fundamental para seu desenvolvimento. “Eu acho que o que é diferente é em como é colocado e também a gente precisa oferecer para aquela criança que não termina no tempo programado a sensação de que ela é capaz de concluir certas coisas. Que ela é capaz disso...” Lúcia relata a preocupação de alguns dos seus alunos em terminar a atividade:

Para esse aluno que não consegue terminar no tempo previsto e tem dificuldade, esse aluno eu tenho pensado o seguinte: eu não tenho que achar que a aula de Matemática só é válida se fizerem os dez exercícios que eu planejei. Não posso achar isso com eles. Com outros sim! Com eles, não. Eu tenho que definir uma meta com eles: “Gente, hoje vai ser livro, página tal”. Esses alunos irão fazer só as atividades um e dois. Ou, então, no caso de dinâmica de grupo... Grupo A faz atividade 1 e 2; Grupo B faz todas as atividades. (...) E eu tento ficar tranquila com isso, porque esses alunos estão com uma meta para cumprir e eu posso ajudá-los. Essa meta não tem a ver só com o aluno dar conta de cumprir. Tem a ver também dele se sentir bem de ter dado conta de cumprir a atividade que a professora



pediu. Porque uma preocupação que eu tive com essas crianças, foi que eles estavam se sentindo extremamente incomodados de não fazerem tudo que eu pedia. “Professora, deixa eu levar o livro para terminar em casa?” “Deixa eu terminar isso em casa?”. Ele quer terminar, ele está com essa preocupação de terminar. Vou começar a dar atividades que eles conseguem terminem em sala de aula.

Gauthier e colaboradores parecem concordar com essa posição da professora Lúcia. “Os professores eficientes procuram escolher níveis de desafio e de dificuldade apropriados às capacidades de seus alunos se querem conseguir motivá-los” (2006, p. 203). Lúcia expressa sua preocupação com o sentimento das crianças que querem terminar a atividade proposta no tempo determinado, mas não conseguem. O sentimento de ser capaz de terminar o que foi proposto é um fator constituinte da motivação para continuar a se esforçar. “Quando os professores preparam atividades que permitem aos alunos viverem experiências de sucesso repetidas, estes podem desenvolver melhores percepções de si mesmos, o que aumenta eventualmente suas chances de obter bons resultados” (Gauthier et al., 2006, p. 203).

Algumas professoras, como Lúcia, verbalizam a meta para toda a sala, já Maria fala somente com o aluno em questão. Fabiana não explicita a meta diferenciada; dependendo da criança, ela aceita o trabalho “incompleto”. Fabiana também afirma que não trabalha com metas diferenciadas por ter medo da criança não desenvolver mais do que aquilo que foi pedido. Já Maria argumenta que o João realizava uma ou outra atividade; após o estabelecimento de metas, ele passou a se esforçar para alcançar aquilo que foi pedido. Antes a criança já estava resignada que não conseguiria completar a atividade e por isso não se esforçava. A partir do momento em que se pede dela o possível, ela passa a se esforçar para terminar o que foi pedido. Fabiana faz algumas observações referentes à estratégia das metas diferenciadas:

- Eu acho que essa questão das metas diferenciadas ela é bacana, mas ela também requer um cuidado, porque se a criança se acostuma a ter uma meta diferenciada, para menor, é aquilo que a Maria tinha falado anteriormente, ela junta a capacidade dela que é menor à malandragem dela que eu não dou conta. (...) Eu acho que a gente tem que dosar isso. Eu normalmente não verbalizo a meta inferior, eu aceito a produção inferior em relação àquilo que eu sei que a criança pode dar conta. Mas eu não estabeleço meta inferior. (Fabiana)

- Ah, não sei... Eu acho legal sim, mal começava e ele fazia o um, o dois, quando eu comecei a falar com ele, agora você vai ter que fazer até aqui e ele começou a engrenar. (Maria)



Fabiana apresenta cuidados com a utilização das metas diferenciadas em sala, já Maria discorda relatando que a implementação de metas para um aluno o motivou a realizar as atividades. Finalmente, as professoras alcançaram um consenso:

- Às vezes em determinadas situações é ideal sim definir a meta com ele, em determinadas situações ele vai fazer tudo, em determinadas situações eu falo com o grupo. Acho que é um exercício de todas as situações, é pensar nessa dinâmica, nesse movimento... (Lúcia)

- Está funcionando? Está sendo positivo? (Fabiana)

- É impossível usar todas as vezes a mesma coisa o tempo todo. Se ficar o tempo todo na meta, ele vai crescer de acordo com o tamanho do vaso. E se ficar o tempo todo permitindo que ele ache que não está conseguindo, não está conseguindo, deixando as atividades incompletas, ele vai pensar: “Nossa! Eu não dou conta de nada. Eu não consigo, meus colegas concluem e eu não dou conta de fazer”. A gente vai fazendo esse jogo de cintura. Na educação essas ferramentas são criadas, são inventadas, às vezes, ali na hora da prática. (Lúcia)

Lúcia sintetiza a discussão observando que o ideal é diversificar as estratégias e Fabiana concorda relatando perguntas que a professora faz a si mesma para avaliar a adequação das estratégias usadas. As professoras concordam que é necessário conhecer o que se pode exigir de cada criança, pois um aluno pode pedir ajuda por falta de motivação em completar a atividade, pela proximidade da professora... Maria observa em algumas situações que todas as crianças irão trabalhar na mesma atividade, mas em certos momentos ela precisará de atividades específicas para avançar:

Acho importante uma distinção. Porque em algumas situações, todos vão fazer a mesma atividade, mas nem todo mundo vai fazer tudo, porque determinada criança dá conta de fazer a atividade com ajuda, mas não no mesmo ritmo. Agora, em algumas situações, ela precisa de outras atividades. A criança que ainda não distingue letra de outro sinal, ela precisa de atividade específica.

A professora Ludmila relata que quando iniciou seu trabalho na turma diagnosticou que dois alunos não liam e não acompanhavam as leituras que a turma realizava no livro didático. Ludmila passou a preparar atividades diferenciadas para esses alunos enquanto os outros faziam atividades no livro didático. “Eu combinava com eles, grupo tal vai fazer atividade no livro e grupo tal na folha comigo”. Ludmila atesta que após um tempo de trabalho (acrescido de outras intervenções) as crianças estavam lendo e acompanhando a turma. O grupo que realizava atividades diferenciadas do restante da turma não precisava necessariamente de realizar, posteriormente, as atividades do livro didático, como um “Para casa”.



Zibetti relata a preparação da professora Marina ao organizar uma aula considerando os diferentes níveis cognitivos em sua sala: “a definição da seqüência de atividades para a aula, a preparação de materiais adequados, a antecipação de formas de encaminhamento, inclusive pensando nos agrupamentos propícios para aquele trabalho e no desempenho das crianças específicas envolvidas naquele trabalho” (Zibetti, 2005, p. 203). Um dos desafios da professora que trabalha em uma sala de aula, na qual há crianças com ritmos diferenciados de aprendizagem, é promover o desenvolvimento tanto das crianças que se encontram em um nível defasado em relação ao restante da turma e aqueles que já alcançaram um nível de proficiência daquela competência e precisam continuar desenvolvendo. Em uma sala de aula do primeiro ano escolar, por exemplo, normalmente há crianças em todos os níveis de alfabetização. Fatores que dificultam esse atendimento, segundo as professoras, são os “combinados” e rotinas ainda em fase de consolidação, a numerosa troca de professores e a demanda de cada aluno pela atenção da professora. Todos esses fatores remetem a diferentes exigências que precisam ser atendidas praticamente ao mesmo tempo. Como um possível recurso para esse desafio, a professora Fabiana relata que planeja uma aula no qual ela fica em sala de aula somente com um grupo de alunos:

Mesmo assim eu sinto a necessidade de estar com um grupo reduzido em sala. O que eu fiz então... Eu dividi o grupo, estou mandando a metade do grupo para a informática, porque naquela situação ali com a metade do grupo ou o pouquinho menos que está na sala, eu posso fazer intervenções específicas naquilo que eles precisam, eu acho que os outros não precisam esperar. Eu acho que eles podem estar desenvolvendo outra coisa. Depois troca o grupo. Aquele que grupo que vem eu desenvolvo uma outra atividade, porque fazer a mesma coisa que o outro grupo fez não faz sentido. Isso tem sido produtivo com a questão de lidar com as diferenças na sala de aula (...) Claro, não estou mandando para a informática para ficar no joguinho nem nada não, estou trabalhando com o foco na alfabetização e no letramento (...) Essa estratégia proporciona uma oportunidade de dar uma atenção específica para esse grupo que para os outros é desnecessária, pois podem avançar em outras coisas, não precisa ficar agarrado ali.

Outra estratégia de reorganização da sala de aula é citada no relatório de pesquisa *ProfKnow* (Muller et al., 2007). Na Suécia, professores por vezes têm mais de vinte alunos em sala e cada sala de aula é ligada à outra. Desse modo duas professoras podem redistribuir seus alunos de acordo com as atividades a serem desenvolvidas. As professoras entrevistadas afirmam que desse modo podem atender as necessidades dos alunos. “Alguns alunos do terceiro ano já conseguem ler novelas, outros estão ainda aprendendo as letras.



Alguns alunos são quietos e trabalham em seu livro de exercício, outros precisam da professora ao seu lado durante o tempo todo para ajudá-los” (Muller et al., 2007, p. 52).

6.1.2 Atividades para a sala toda

Segundo as professoras do Núcleo Básico do CP, nem todas as atividades podem ser diferenciadas. Quando a atividade é planejada para toda a sala é necessário planejar com antecedência estratégias para trabalhar com os ritmos diferenciados dos alunos. Em situações como cópia do quadro, jogos, desafios matemáticos, entre outros, é possível que todos os estudantes participem da mesma atividade, mas ainda haverá desafios para a professora e alunos, como veremos a seguir.

As professoras concordam que uma atividade complicada de conduzir com a turma toda é aquela na qual os alunos realizam uma cópia do quadro. Uma situação corriqueira em outros níveis de ensino e extremamente desafiante para as professoras dos anos iniciais. Quem pontuou a questão da cópia do quadro foi a professora Maria. Segundo a professora, há crianças que lêem o que está no quadro e respondem oralmente com facilidade, mas não conseguem copiar; já outros têm facilidade para realizar a cópia, mas demoram para compreender a questão proposta. “Então isso gera uma tensão de espera. Às vezes, eu dou uma outra atividade, mas ao mesmo tempo eu quero discutir com eles o que está lá no quadro e o menino está envolvido em outra coisa já. Como que você retoma? Aí fica sem copiar?”

Fabiana concorda com Maria: a cópia do quadro não é uma tarefa simples e sim complexa. As crianças dos anos iniciais apresentam dificuldade na transposição de um portador de texto (o quadro-negro) para o outro (o caderno). Segundo Fabiana, a professora deve estar atenta para explicitar essas diferenças aos alunos e exemplifica que o que é escrito como uma lista no quadro algumas crianças interpretam que deverá ser copiado como um texto corrido no caderno e vice-versa. Às vezes, a professora salta a linha no quadro sem que a linha no caderno tenha terminado e a criança imita a professora e salta a linha do caderno, ou o contrário. Ludmila relata que, no primeiro ano, costumava escrever de modo centralizado no quadro de modo a contribuir para a visualização de todos os alunos, até perceber que as crianças estavam todas copiando no meio do caderno, deixando grandes margens de um lado e de outro.



Para Ludmila as perguntas dos alunos demonstram a ela se eles estão acompanhando ou não: “Professora, aqui onde você colocou o ponto eu posso na minha linha continuar na frente ou eu posso passar para a linha de baixo”? Já Fabiana sinaliza que “a compreensão da criança daquele texto vai fazer com que a cópia dela acompanhe as características do gênero”, ou seja, trabalhar a cópia de um texto do quadro envolve trabalhar também as características daquele gênero textual. Para ela, isso significa que é necessário fazer perguntas para a sala como: “Que texto que é esse? É uma lista? É uma história? Como que a gente vai organizar? Eu posso, neste texto, deixar esse espaço em branco?”. A professora Fabiana trabalhou as diferenças de organização do texto no dicionário e em uma história para assegurar uma cópia do quadro contextualizada. “Estou vendo que a cópia é uma complexidade. Não é uma coisa simples. A localização, onde que eu parei, onde que eu estou, onde que eu parei”. Fabiana utiliza também giz colorido para as crianças poderem acompanhar visualmente com mais facilidade.

Para Ludmila e Tatiana, o professor não deve preparar somente atividades diferenciadas. O planejamento de atividades para serem realizadas por toda a turma requer, segundo Lúcia, criatividade, tempo, conhecimento dos alunos e comprometimento com o desenvolvimento da turma: “Eu acho que a gente tem que ter esse cuidado com essa questão dos ritmos. Não preocupar só em dar coisas diferentes, ou nessa questão de metas, mas preocupar com aqueles momentos onde todos vão fazer as mesmas atividades”.

É muito difícil e extenuante para a professora atender todas as dúvidas e demandas das crianças, durante a realização de uma atividade, até mesmo porque as crianças estão aprendendo o que é esperar. Uma forma de garantir um trabalho mais tranquilo é deixar o mais claro possível as orientações iniciais para a turma, mas até, nesse momento, certos cuidados precisam ser tomados, como relata a professora Fabiana:

Por exemplo, trabalhar com diferentes níveis em uma atividade comum. Se você está numa atividade que demanda uma explicação prévia, o que você faz? Você tenta garantir que todos entendam aquilo que é para fazer. E mesmo você fazendo isso, explicando e depois pegando de volta, você vê que têm crianças que não compreenderam apesar da explicação, apesar da maior parte das crianças terem entendido e quando você faz essa tomada é no coletivo, quem faz são os mais participativos, que normalmente compreendem mais rápido. Aqueles que, às vezes, não compreenderam estão diluídos ali no grupo e você não sabe que ele não entendeu ainda. Você só vai saber que ele não entendeu a partir do momento que você iniciou a atividade e você vê que ele está alheio, copiando o outro, eles arrumam umas estratégias. Aqueles dedicados que querem fazer, copiam o que o colega está fazendo,



aqueles que não entenderam e não querem entender, “chutam o balde”, vão correr na sala, virar estrela. Você tem essa dificuldade que é trabalhar em uma mesma tarefa com uma idéia de que aquilo foi garantido com todo mundo e, às vezes, não foi.

Como observamos no relato da professora, dúvidas e demandas individuais surgem durante o desenrolar da atividade, sendo impossíveis de serem atendidas ao mesmo tempo. Uma maneira que as professoras encontram para colaborar na gestão das atividades para a sala toda é solicitando que uma criança que terminou a atividade ajude outra que está tendo dificuldade. “Quando pediam a um aluno para auxiliar outro, os primeiros professores preocupados com uma diferenciação integrada encontravam-se na situação de bombeiros que tivessem um único caminhão para apagar doze incêndios nos quatro cantos da cidade”. (Perrenoud, 2000, p. 36). Embora o autor pareça se referir ao passado: “os primeiros professores”, este é na verdade um procedimento atual em sala de aula. Algumas ponderações durante as discussões foram realizadas quanto a essa solicitação:

- Mas olha só Cecília, a mesma coisa que eu vou dizer para você, eu digo para mim. Mas a gente trabalha com a mesma atividade para o grupo todo sabendo que o grupo é diferente, isso é a nossa grande contradição. (Taíssa)

- Mas isso é uma grande questão. Um dia na semana eu vou fazer atividades diferenciadas. Eu vou organizar as crianças em grupo e para casas também. Agora todos os dias na sala eu não consigo. (Cecília)

(...)

- Muitas vezes... O menino pode se envolver com a mesma atividade e ter produções diferentes, só que a gente tem crianças que a competência deles é muito diferente, o que é muito difícil. Muitas vezes, eu mais não dou conta do que eu estou falando, que é proporcionar atividades diferenciadas para o grupo (...) Em algumas vezes, eu consigo diversificar atividades, mas têm outras estratégias que são bacanas. Eu acho que é você buscar aquela criança que tem essa habilidade mais desenvolvida em relação àquilo que você está trabalhando, aprendi isso com a Lourdes. A Lourdes faz isso fantasticamente bem, os meninos se tornam gestores. Isso é uma coisa legal. (Taíssa)

Para Tardif (2007), as diferenças, as reações individuais são exigências inerentes que definem a natureza da tarefa docente. O autor parece concordar com a fala da professora Taíssa ao afirmar que mesmo trabalhando com coletividades, os professores não podem tratar os indivíduos que compõem essas coletividades como elementos de uma série homogênea de objetos. As variações individuais, sobretudo com os alunos em dificuldades, devem influenciar a organização e o planejamento do trabalho.



Após afirmar que é preciso trabalhar com atividades diferentes, já que o grupo atendido é diferente, a professora Cecília apresenta sua dificuldade, ela não consegue preparar atividades diferenciadas para todos os dias. A professora Taíssa, longe de afirmar uma superioridade, por ser professora experiente, afirma que também tem dificuldades: “Muitas das vezes, eu mais não dou conta do que dou conta do que eu estou falando, que é proporcionar atividades diferenciadas para o grupo” e ainda oferece uma alternativa para a professora Cecília, que segundo ela, aprendeu com outra professora do CP: transformar alguns alunos da sala em gestores. Continuando o diálogo acima:

- É uma coisa que eu aprendi aqui no CP, que clareou para mim, principalmente observando a prática da Taíssa, é ver com mais naturalidade as diferenças das crianças (...) Isso facilita, eu vejo na turma do segundo ano amarelo que eles respeitam isso. Eles sabem que determinado colega tem mais dificuldade para copiar sim e isso não é um drama e nem motivo para humilhar o colega, fazer gracinha e tal. Isso é uma coisa que eu não via na outra escola onde eu trabalhava. (Maria)

- Isso é bacana! (Taíssa)

- Uma coisa muito importante principalmente para as aulas de Matemática, é ensinar os meninos a ensinar. Porque senão eles respondem tudo. Eu acho bonitinho porque eles falam comigo: “Eu não estou falando a resposta, eu estou ajudando, eu fiz desse jeito, eu perguntei para ele, mas olha fulano...” Porque senão eles chegam e falam: “Aqui é 6, aqui é 8...” Isso não é ensinar, até atrapalha, não está sendo colega ou amigo do outro, não está ajudando o outro. (Maria)

Maria justifica o uso dessa estratégia exemplificando com o seu testemunho do que acontece na sala de aula da professora Taíssa, mas pondera que é necessário ensinar a criança a ensinar, senão ajudar o colega transforma-se em responder por ele. É certo que essa estratégia tem um ponto fraco que quem está fazendo a intervenção é uma criança e não a professora, mas, parafraseando Perrenoud (2000), essa situação parece com a de um bombeiro que tem um único caminhão para apagar doze incêndios nos quatro cantos da cidade.

6.1.3 Estratégias punitivas

Há uma diferença importante entre as intervenções realizadas com alunos que precisam de mais atenção em um determinado aspecto da aprendizagem e o aluno que tem capacidade para realizar aquela atividade, mas não a faz. Para esses alunos as professoras recorrem a recursos de caráter “punitivo”: se o aluno não trabalhou durante a aula, mas brincou, ele irá trabalhar durante o recreio quando seria a hora apropriada para brincar. É uma estratégia



que mostra para o aluno que há um tempo determinado para cada coisa, como esclarece o diálogo abaixo:

- E aqueles alunos que conseguem fazer a atividade proposta, mas não o fazem? (Pesquisadora)
- Eu viro bruxa... (Maria)
- Eu também acho! (Fabiana)
- Uma coisa é um aluno com dificuldade, outra coisa é uma aluna que eu sei que ela consegue. Se eu acho que ela consegue, ela vai ter que fazer, são atitudes punitivas mesmo. Mário é uma criança que, ano passado, eu comecei a observá-lo. O diagnóstico dele é difícil, então, a gente pensava: “Ele não dá conta de fazer”... Mas eu comecei a observá-lo atentamente e dá conta sim! Foram dois recreios terminando atividade para nunca mais. Você vai merendar e depois vai voltar para a sala de aula. Ele terminou tudo direitinho, bonitinho para nunca mais. Eu falo com ele: “Você dá conta de fazer sim! Não vem com conversa fiada não!” Agora existem crianças que não dão conta. (Maria)
- A gente identifica muito bem, quando ela não dá conta e quando ela está... (Fabiana)

Para Maria e Fabiana, assim como para as outras professoras, as intervenções mudam de acordo com o perfil do aluno. Lúcia relata que antes de tentar qualquer estratégia punitiva ela conversa com o aluno em questão e afirma que a estratégia de deixar o aluno no recreio fazendo a atividade só é realmente eficaz se ela surtir efeito positivo depois de ser utilizada no máximo até três vezes. Se o comportamento da criança não mudar depois da terceira vez que ficar no recreio, para esse aluno, Lúcia alerta que outras estratégias são necessárias. Para ela, é importante conhecer o perfil de cada criança da turma para poder realizar intervenções apropriadas:

Então, é uma estratégia que o menino que não quer passar por isso novamente ele não vai querer ficar duas ou três vezes sem recreio, agora se chegou na terceira, na quarta, na quinta... pode parar, pode pensar em outra coisa. Eu não vejo essa estratégia que vai conseguir resolver esse problema dos ritmos diferenciados. Tanto a dois quanto a três¹⁶. Eu acho que ela vale para um perfil de alunos que é esse perfil que você sabe tem capacidade e que enrola. Eu, por exemplo, nunca deixei a Marcela e o Lucas no recreio para terminar uma atividade, porque eu sei que a questão deles é outra. Eu sei que eles não completam, não é de malandragem, não é porque eles não se esforçam, mas porque eles não davam conta daquilo. Esse aluno nunca ficou no recreio, depois da aula, nunca falei “Vou mandar bilhete para o seu pai”... Com o Pedro eu já tive que fazer isso, que é um menino que eu sei que não tem motivo para não concluir a atividade em sala. Ele ficou no recreio terminando a atividade e bastou uma vez. Ele nunca mais deixou de fazer atividade.

¹⁶ “Tanto a dois quanto a três” – A professora está se referindo à situação-problema número cinco (ver apêndice 1).



Marina (Salgueiro, 1998) também faz intervenções de acordo com a razão pela qual o aluno não realizou a tarefa, se foi algo coletivo ou individual, se ocorreu repetidas vezes ou se foi pontual. A professora Lúcia narra um recurso elaborado a partir de um problema prático com os pais dos alunos: relatar com acuidade quando seu/sua filho/a não realizou as atividades em sala de aula. Lúcia deparou-se com esse problema durante uma reunião de pais e decidiu fazer uma tabela onde irá colorir de verde se o/a aluno/a completou toda a atividade, amarelo se deixou incompleto e vermelho se não a realizou. Essa tabela serviu, inicialmente, para melhorar a comunicação entre a professora e os pais, como um registro do andamento do aluno em sala. Mas Lúcia percebeu que, após essa comunicação, o rendimento do aluno em questão melhorava, seja porque a família agora estava ciente da situação, seja por conversas dos pais com o aluno...

Essa terceira de fazer um bilhetinho, que se eu não estiver enganada é a minha, foi assim... Eu pensei nela por duas razões. A principal razão foi para ter um registro do que esse aluno não faz porque eu estava cansada de chegar na reunião de pais e falar com os pais: “Seu filho não está fazendo nada dentro de sala”. Mas o pai não tinha dimensão daquele nada. O que é esse nada? Mesmo porque na sala de aula a gente tem outros tipos de atividade e o pai tem dimensão daquilo que está escrito no livro. O que é feito de roda, essas coisas que a gente não registra, fica um pouco vago mesmo. E eu falava: “Seu filho não está fazendo, será que você não está entendendo?” E eu pensava, gente eu preciso mostrar para esse pai que seu filho não está participando, ele não está fazendo. Como eu não copieei de ninguém, não foi nenhuma colega que me falou, isso aqui é minha autoria. Essa tabelinha é para esse perfil que a gente sabe que dá conta e não faz. Esse exercício o menino começou a preocupar em fazer a atividade, então, o interessante dela é que ela não foi criada para os alunos, mas para os pais. Na reunião de pais eu falava: “Aqui! Aqui tem a data, tem as aula e aqui tem o dia que o seu filho não fez a atividade. O desempenho hoje dele está assim por causa dessa situação”. Eu tenho consciência que na sala de aula eu tenho que dar um jeito de fazer o aluno escrever, é mais o professor do que o pai. Alguma coisa o pai vai ajudar, vai conversar em casa, mas na sala de aula é a gente mesmo. De qualquer maneira, eu quero deixar enquanto registro, justificar porque o menino está retido, tirou “C” ou “D”, acho que quanto mais registros a gente fizer, melhor.

Para Marina (Salgueiro, 1998), os castigos são toques de alerta. Não é necessário que a cada vez que o aluno não faz uma atividade ele seja castigado por isso, mas de vez em quando é necessário um toque de alerta: “*Oye, dos semanas y el trabajo sigue sin hacer pues ¿pasa algo no?*” (Salgueiro, 1998, p. 180).

6.1.4 Saberes docentes referentes aos ritmos diferenciados

Para trabalhar com os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as professoras ressaltaram a necessidade de saber reconhecer,



sondar e diagnosticar os diferentes ritmos, velocidades e perfis de cada aluno. Como Marina (Salgueiro, 1998), que sabe conhecer globalmente cada aluno, do ponto de vista acadêmico e pessoal, e intervém de maneira diferenciada de acordo com as características particulares de cada um.

Outro saber relatado pelas professoras é saber criar um ambiente de troca e parceria entre alunos e entre alunos e professora. As professoras o fazem por meio da explicitação para as crianças das diferenças entre elas, principalmente relacionadas aos ritmos de aprendizagem, segundo a premissa de que o que não é vergonhoso não precisa ser escondido ou camuflado. Essa abordagem pode ser considerada radical e dramática pelos que querem inadvertidamente proteger as crianças da realidade, mas, conforme constatamos nas falas das professoras, as diferenças são compreendidas pelos alunos, que passam a respeitar e ajudar uns aos outros.

Saber gerir os diferentes tempos das crianças durante a realização das atividades implica no uso de variadas estratégias de trabalho, quais sejam: preparar atividades diferentes para a turma; deixar à disposição das crianças materiais que elas podem utilizar ao terminar a atividade; incentivar as crianças a esperar o colega terminar a atividade; reorganizar a sala de modo a ficar com um grupo menor em sala de aula e determinar metas diferenciadas de acordo com o perfil do aluno. As quatro primeiras estratégias geraram expressões de consenso entre as professoras, já a última gerou discordâncias, mas, ao final, as professoras concluíram que é necessário diversificar as estratégias de acordo com a avaliação da professora.

De maneira similar à Marina (Salgueiro, 1998), essas estratégias revelam que as professoras do Núcleo Básico do CP não adotam a concepção liberal de democracia no qual se pretende dar oportunidades iguais para indivíduos diferentes, mas intervém de maneira diferenciada para serem mais democráticas. Esse saber docente denota que para as professoras do Núcleo Básico do CP não é suficiente ter um critério democrático de ingresso na escola (o sorteio). Estratégias de intervenção diferenciadas são necessárias para dar chance para que todas as crianças aprendam.

Nem sempre é possível ou benéfico trabalhar com atividades diferenciadas. Saber equilibrar as atividades para a sala toda com as atividades diferenciadas, com o uso das



metas diferenciadas e com a necessidade de punições também consiste em um saber docente. As professoras do Núcleo Básico do CP narraram estratégias elaboradas e empregadas para momentos de trabalho em comum como orientar as atividades da maneira mais clara possível e solicitar que uma criança ajude a outra. Essas estratégias apontam para um saber gerir as interações entre professora e alunos e entre alunos de maneira a atender os ritmos diferenciados. Ou seja, não são somente os conteúdos que necessitam ser planejados e diferenciados de modo a atender as diversas demandas, mas também o modo como a professora se dirige à turma, como ela aborda um novo conhecimento, como ela orienta os alunos nas atividades e como organiza a própria interação entre os alunos.

Neste capítulo analisamos as estratégias trocadas entre as oito professoras do Núcleo Básico acerca do trabalho em sala de aula com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo escolar e os saberes docentes que fundamentam essas estratégias. A preocupação em atender as diferentes demandas das crianças já indica um olhar diferenciado das professoras do Núcleo Básico do CP para com seus alunos.



REFLEXÕES FINAIS E NOVOS QUESTIONAMENTOS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, retornamos aos objetivos iniciais dessa pesquisa. Como respondemos a eles e quais novas perguntas foram geradas ao longo do estudo? Tínhamos como hipótese que as professoras trocariam saberes docentes durante as reuniões de pesquisa, mas ao analisar os dados precisamos reformular nossas hipóteses e elaborar um modelo de análise de dados. Esse modelo de análise serviu como um arcabouço para validação dos saberes docentes: a argumentação empregada durante a discussão pelas professoras e os resultados de pesquisas científicas tornaram-se ingredientes imprescindíveis para conhecermos e validarmos os saberes docentes. Por intermédio desta pesquisa, identificamos alguns dos saberes docentes que fundamentam e amparam a troca das aqui denominadas “estratégias de ensino” entre as professoras durante as reuniões de pesquisa.

Durante as reuniões de pesquisa pudemos observar alguns momentos de trocas e as caracterizamos no capítulo três dessa dissertação, além de referirmos a elas constantemente nos capítulos quatro, cinco e seis. Não pudemos, dado as restrições de tempo da pesquisa, conhecer como essas trocas acontecem no dia-a-dia da profissão. Permanece a pergunta para um próximo estudo: como as trocas acontecem no cotidiano da profissão docente? Foi realizado nesta pesquisa um diálogo entre as estratégias de ensino trocadas entre as professoras durante as reuniões de pesquisa e resultados de pesquisas científicas. Esse diálogo propiciou uma contribuição para um repertório de estratégias e saberes docentes que podem futuramente colaborar na formação de professores. A partir dessas ponderações iniciais sintetizamos alguns pontos significativos desse estudo:

- A discussão sobre situações-problema provou criar um espaço rico para trocas entre professores;
- Os saberes docentes são influenciados pelo contexto no qual as professoras trabalham;
- Professores trocam estratégias de ensino que são fundamentadas em saberes docentes;
- As possíveis contribuições deste estudo para a formação de professores.



A discussão sobre situações-problema provou criar um espaço rico para trocas entre professores.

A estratégia metodológica provou ser eficiente para os objetivos da pesquisa. As situações-problema organizadas a partir da experiência da pesquisadora, como professora iniciante, e apresentada ao grupo de professoras do Núcleo Básico/CP, como elementos instigadores da discussão, exerceram papel importante. Por intermédio do instrumento metodológico, constatamos que um ambiente de trocas entre as professoras do Núcleo Básico foi criado. O fato da pesquisadora já ter participado daquele grupo como docente pode ter contribuído para o clima de descontração entre as professoras. Percebemos também um ambiente de apoio mútuo entre as professoras do Núcleo Básico durante a discussão das situações-problema, manifestado pela exposição de dúvidas e problemas e por falas como “Deixa eu te ajudar...”. Ou nas falas da Fabiana e Ludmila ao final da discussão de uma situação-problema:

- Falando das dificuldades fica mais fácil de partilhar do que quando a gente não diz delas, quando está tudo bem... (Fabiana)

- Fabiana, ou então a gente pensa assim: só eu que não dou conta disso... Não vou falar para ninguém! (Ludmila)

(Risadas do grupo)

As falas das professoras foram transcritas e reorganizadas em dimensões de análise. Por meio da discussão, as trocas entre as professoras foram objetivadas e, portanto, passíveis de serem pesquisadas. As professoras relataram como trabalhavam com aquelas situações na prática, ouviam e partilhavam experiências, dúvidas, sugestões etc. Foi criado um espaço de validação dos saberes por intermédio da discussão, do posicionamento de cada professora e da sua argumentação. “Na argumentação os interlocutores esforçam-se para superar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, elevando pretensões à validade intersubjetiva para seus propósitos ou ações” (Tardif e Gauthier 2001, p. 194). O fomento da discussão entre professores com situações-problema é uma importante contribuição deste trabalho e pode vir a ser um instrumento interessante para cursos de formação inicial e/ou continuada de professores. Essa sugestão pode ser avaliada como pertinente ou não em futuras pesquisas educacionais.



Os saberes docentes são influenciados pelo contexto no qual as professoras trabalham.

Os saberes docentes identificados nesta pesquisa e analisados nos capítulos quatro, cinco e seis são influenciados pela escola na qual as docentes trabalham, por meio das relações de trabalho coletivo e na autonomia concedida ao trabalho de cada professora. Os saberes docentes são um amálgama de saberes provenientes de diversas fontes, dentre eles a experiência (Tardif, 2002). Essa experiência é adquirida na vivência no dia-a-dia da profissão da escola e é impregnada pelas características da escola, dos alunos e do grupo de pares com os quais os professores se relacionam. O saber da experiência é elaborado por meio do trabalho cotidiano com os alunos e pela socialização com os pares. Por intermédio desta pesquisa, sistematizamos, organizamos e analisamos as estratégias de ensino trocadas entre as professoras, ambicionando conhecer os saberes docentes que as fundamentam e contribuir para uma base de saberes para o ensino. Tardif e Gauthier (2001) salientam que

essa base de saberes não remete a saberes atemporais e universais, que estariam na base de toda atividade pedagógica ou da Pedagogia, nem a processos cognitivos gerias próprios a todo ser humano e que assegurariam o funcionamento da comunicação pedagógica. Pensamos, ao contrário, que os saberes do professor dependem estreitamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar social dado. Nesse sentido, a questão dos saberes, para nós, está estreitamente ligada à questão do trabalho de ensinar no meio escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, às restrições objetivas e subjetivas que ele impõe aos práticos, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social em que se insere a profissão didática e que determina de diversas maneiras os saberes requeridos e adquiridos através do exercício do ofício (Tardif e Gauthier, 2001, p. 205).

A Proposta Político-Pedagógica do Centro Pedagógico lista como objetivos da escola contribuir para a formação da “identidade do aluno na sua formação humana e escolar” (2003, p.2) e busca “a construção de uma autonomia do aluno pautada pela responsabilidade” (2003, p. 6). Percebemos que os saberes docentes elaborados e trocados pelas professoras do Núcleo Básico buscam responder a esses objetivos. São saberes relacionados à organização do tempo, do espaço e da interação entre alunos e professora, como também os relacionados aos ritmos diferenciados e às transgressões e incivildades que visam ajudar os alunos a tornarem-se atores de seu processo de aprendizagem, parceiros da interação pedagógica, fatores fundamentais para “a construção de uma autonomia do aluno pautada pela responsabilidade” (Centro Pedagógico, 2003, p. 6).



Seria destoante uma escola pautada pela “prática educativa construída coletivamente”, pela “reflexão coletiva realizada sobre a prática” e pela “democratização das discussões, da participação e das decisões de todos” (Centro Pedagógico, 2003, p. 6) que tivesse posturas autoritárias com os alunos. Afirmamos com Salgueiro (1998) que *“la actuación del enseñante no es un simples resultado de sus opciones personales y habilidades personales e profesionales, sino de las condiciones históricas y materiales de la institución escolar que en la confluencia con sus características personales, definen su práctica”* (p. 268).

Temos como hipótese que os saberes docentes identificados neste estudo são intimamente influenciados pela formação acadêmica das professoras participantes, pois todas têm curso superior e seis têm mestrado completo. Observamos que as docentes eram capazes de expressarem e justificarem seus saberes com proficiência, o que pode ser diretamente influenciado pelo tempo e qualidade da formação acadêmica das professoras. Como Lúcia se expressou durante as entrevistas “a formação acadêmica ajuda a me posicionar, a justificar minhas práticas”. Este fato poderia ser averiguado formalmente por pesquisas acadêmicas, comparando a capacidade de argumentação de professoras com menos e outras com mais formação acadêmica. “Não basta fazer bem uma coisa para falar de ‘saber-fazer’; é preciso que o ator saiba também porque faz as coisas de uma certa maneira” (Tardif e Gauthier, 2001, p. 195).

Professoras trocam estratégias de ensino que são fundamentadas por saberes docentes.

Essa afirmação não era uma hipótese no início da pesquisa, mas surgiu na tentativa de análise dos dados e cremos que é uma das importantes contribuições deste estudo. Olhando atentamente para as trocas entre as professoras participantes desta pesquisa percebemos que as trocas não eram constituídas de saberes, mas de estratégias de ensino. Na análise dos dados elaboramos um processo por meio do qual poderíamos identificar os saberes docentes que embasavam essas estratégias: 1) A sistematização das estratégias; 2) A validação por meio dos argumentos das docentes; 3) A confrontação das estratégias com a teoria e finalmente 4) O saber docente. “Para nós o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar em e através de uma



argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio etc” (Tardif e Gauthier, 2001).

Denominamos como estratégias a primeira manifestação dos saberes docentes e as sistematizamos em dimensões de análise. Em cada dimensão de análise buscamos a validação das estratégias a partir das argumentações empregadas pelas professoras para justificá-la. “Os critérios de validade não se limitam mais à adequação de asserções e de fatos; eles passam antes pela idéia de entendimentos comunicativos no interior de uma comunidade de discussão” (Tardif e Gauthier, 2001, p. 194).

Após a constatação da validação do grupo de professoras as estratégias foram confrontadas com pesquisas científicas empíricas e teóricas. Esse momento da análise dos dados possibilitou um real diálogo entre teoria (conhecimentos acadêmicos) e prática (os saberes da prática pedagógica). Os conhecimentos científicos não serviram para corrigir ou regular os saberes docentes, mas atuaram como uma das instâncias de validação dos saberes. Reconhecemos com Salgueiro (1998) que

la teoría es imprescindible para el redimensionamiento de la práctica, la primera no puede ser vista como soberana sobre la segunda. De la misma forma no se puede entender y superar la práctica sin el aporte de la teoría. Práctica e teoría deben estar dinámicamente articuladas (Salgueiro, 1998, p. 259).

Para Tardif e Gauthier (2001), a articulação entre teoria e prática é possível por meio da pesquisa educacional sobre saberes docentes, pois

essa idéia de racionalidade permite, assim, levar em conta os significados e as razões que os atores atribuem a suas ações como elementos de análise necessários, mas não suficientes: ela permite, dessa maneira, lançar uma ponte, uma passarela, estabelecer uma articulação entre o discurso objetivador sobre os fenômenos sociais e os discursos elaborados pelos atores sociais envolvidos na ação, sem a qual não haveria justamente fenômenos sociais. Por essa razão, ela parece estar no cerne de uma possível colaboração entre os teóricos e os práticos, entre os universitários e os professores de ofício, na medida em que tal colaboração exige que os primeiro reconheçam nestes últimos, com justiça, uma racionalidade, isto é, saberes e saber-fazer baseados em razões, motivos, argumentos, etc., diferentes, por hipótese, daqueles que encontramos na ciência e na pesquisa, mas que respondem às situações práticas do ofício de professor” (Tardif e Gauthier, 2001, p. 198).

Tardif e Gauthier (2001) consideram que esse movimento da pesquisa educacional não tem como finalidade produzir uma teoria do ensino ou um conjunto de proposições empiricamente verificáveis, mas um corpo de regras de ação aplicáveis à prática



profissional passíveis de revisão, de discussão, de deliberação, discussão, argumentação e reflexão.

Constatamos que os saberes docentes manifestam-se, tornam-se reais por meio da troca das estratégias de ensino. Em nosso entender, toda estratégia de ensino é amparada por um saber docente, embora isso não signifique que o mesmo seja validado pelos pares ou por pesquisas científicas. É também possível que um professor tenha um saber, mas não saiba empregá-lo, não conheça estratégias para colocá-lo em prática. Não entendemos, no entanto, que há uma diferenciação hierárquica entre saberes e estratégias, estratégias são manifestações práticas de um saber docente que as amparam, as fundamentam. Um saber docente pode, por sua vez, originar diversas estratégias de ensino. A explicitação das estratégias de ensino e dos saberes docentes, a idéia de que os saberes sustentam e amparam as estratégias, o diálogo estabelecido entre a prática pedagógica e pesquisas científicas são contribuições deste estudo. Tardif e Gauthier (2001) acreditam que

identificando saber e exigências de racionalidade, tornamos possível, eventualmente, a constituição de uma verdadeira base de conhecimentos para o professor, que refletirá os saberes dos práticos, ou seja, seus discursos e atos, mas isto na medida em que os práticos saibam por que dizem ou fazem isso. Pensamos, de fato, que essa base de conhecimentos poderá existir se e somente se for reconhecida nos práticos a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de estabelecer suas razões de agir. Contudo, contrariamente a certos pesquisadores que, do nosso ponto de vista, caem no excesso etnográfico, acreditamos que as razões de agir dos práticos são passíveis de crítica e revisão que, em consequência disso, precisam ser validadas através da confrontação com os fatos e também com as proposições das ciências da educação e da pesquisa universitária em geral. Nesse sentido, os saberes dos práticos, são saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados: seu valor está em poderem ser criticados, melhorados, tornados mais potentes, mais exatos ou mais eficazes (Tardif e Gauthier, 2001, p.199).

Foi constatado através da revisão bibliográfica e da análise dos dados de que as estratégias de ensino trocadas entre as professoras do Núcleo Básico do CP são empregadas em outros espaços escolares, nacionais e internacionais. Verificamos essa afirmação através dos resultados de pesquisa de Salgueiro (1998), Zibetti (2004), Nunes (2004), Vieira (2002), Muller et al. (2000) e Gauthier et al. (2006). Outras perguntas derivam dessas constatações e poderiam ser averiguadas em futuras pesquisas: Em que contextos de ensino as estratégias de ensino e saberes docentes diferem dos encontrados nesta pesquisa? Como diferem e por quê?



Não organizaremos uma lista dos saberes docentes encontrados nesta pesquisa, pois concordamos com Shulman (1986) quando ele afirma que para serem lembrados e utilizados com sabedoria não se pode desligar os saberes docentes do seu ambiente original, retirar seus detalhes e emoções, descontextualizá-los.

As possíveis contribuições deste estudo para a formação de professores.

Nesta pesquisa, voltamos nosso olhar para a elaboração e a troca de saberes docentes no espaço escolar. Pesquisas recentes apontam para a importância da formação contínua no interior da escola (Gonçalves, 1992; Bernardo, 2004; Nono e Mizukami, 2006). Por diversas vezes reafirmamos a necessidade de unir os espaços escolares e a universidade para o enriquecimento da pesquisa educacional e da formação de professores. Queremos, neste momento, reiterar a importância e o papel fundamental da universidade como espaço de formação de professores. Não é nosso intuito advogar pela retirada dessa formação do espaço acadêmico, pelo contrário, afirmamos com Scheibe e Aguiar (1999) que é preciso reposicionar o papel da prática pedagógica e da universidade na formação dos professores.

Em relação ao curso de Pedagogia, Scheibe e Aguiar (1999) afirmam que “entender o curso de Pedagogia desvinculado da formação de professores é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país” (p. 236). Para as pesquisadoras, o percurso traçado pelo curso de Pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tem “o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional” (Scheibe e Aguiar, 1999, p. 236).

Na proposta de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia ao Conselho Nacional de Educação, em 1999, é ressaltado que o curso de Pedagogia destina-se à formação de um profissional habilitado para atuar no “ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, *tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional*”. Com essa formulação, a formação docente torna-se pivô de outros campos de atuação do pedagogo e influencia as outras funções desse profissional no campo educacional. Scheibe



e Aguiar (1999) entendem que essa perspectiva contribui para romper com a tradição “tecnicista” de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática.

Na proposta de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, elaborada em 6/5/1999, as Instituições de Ensino Superior consideraram obrigatório um núcleo de conteúdos básicos para a organização de sua estrutura curricular. Entre outros conteúdos, citamos os relativos ao “contexto da educação básica, compreendendo o estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar; os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias”; e os conteúdos relativos ao “contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa” (Scheibe e Aguiar 1999, p.232). Pensando nos conteúdos acima listados e tomando cuidado com as generalizações, é possível pensarmos na contribuição dos resultados deste estudo à formação docente nos cursos de Pedagogia? Como? De quais maneiras? Esperamos que essas e outras perguntas possam inspirar ainda novos estudos sobre os saberes docentes.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. C. A. e BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: *Anais da 28ª Anped*, 2005 (CD-ROM).

AMBROSETTI, N.B. O “Eu” e o Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (org.) *Pedagogia das diferenças em sala de aula*. São Paulo: Papirus, 2006.

ANDRÉ, M. (org.) *Pedagogia das diferenças em sala de aula*. São Paulo: Papirus, 2006.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=en&nrm=iso> Acesso em 15 de Abril de 2009.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 47, 1998.

ARANTES, V. A. *Afetividade e Cognição: Rompendo a dicotomia na educação*, 2002. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>> Acesso em: 06 de janeiro de 2009.

ARROYO, M.G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*. Brasília, v.17, n.71, 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974>> Acesso em 9 de Abril de 2009.

AZEVEDO, A. L. F. *Rede de trocas: um estudo sobre os significados de narrativas de experiências na formação docente*. (Dissertação de Mestrado) Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. (3ª edição) Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BATISTA, A. A. et. al. Caderno quatro: Acompanhando e avaliando. In: *Orientações para a organização do primeiro ciclo escolar*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004.

BERNADO, E. S. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: *Anais da 27ª Anped*, 2004 (CD-ROM).

BORGES, C.M.F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976.



CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: *Sociologias*, ano 4, n.8, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-222002000200016&lng=en&nrm=iso Acesso em 5 Janeiro, 2009.

DAMASCENO, Á. *Da formação no corredor ao corredor da formação a troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica de professores de língua portuguesa*. (Dissertação de Mestrado) Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2002.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PERIERA, J. E. *Formação de professores. Pesquisas, representações e poder*. (2ª edição) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: Eggert, E (org). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

ESCOLA FUNDAMENTAL DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG. Projeto Pedagógico em ação. Conhecendo a Escola Fundamental. Março/2003.

FIORENTINI, D.; SOUZA MELO, G.F. Saberes docentes um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. et. al (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da Educação. In: *São Paulo em Perspectiva*. n.14(2), 2000.

GATTI, B.A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber livros, 2005.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. (2ª edição) Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A (org.) *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.



HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Mc Graw- HILL, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

HIEBERT, J. et al. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 n.5, 2002.

MAHONEY, A. e ALMEIDA, L. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, 2005.

MORGAN, D. L. *Focus groups as qualitative research*. London: Sage, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessário à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez UNESCO, 2000.

MULLER, J. et al. *European Schoolteachers work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context*. 2007. Disponível em: < <http://www.profknow.net/fs-results.html> > Acesso em: 6 de janeiro de 2009.

NEMIROVSKY, M. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NONO, M. A e MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. In: *Anais da 29ª Anped*, 2006 (CD-ROM).

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. (2ª edição) Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. *O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação*. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, T.C. Os rituais de transgressão ou escape: uma paisagem que não cabe na moldura oficial da escola. In: *Anais da Semana Acadêmica da Faculdade Social*, 2006. Disponível em: < <http://www.fsba.edu.br/semanaacademica2006/textos/tereza%20oliveira.pdf> > Acesso em: 26/11/2008.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. (2ª edição) Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. (2ª edição). Porto Alegre: ArtMed, 2001.

RIBEIRO, M. L e JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. In: *Estudos de Psicologia I*. Campinas, 2006.



RICCI, C. et al. *Texto Informativo*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico, 2007.

RODRÍGUEZ, M.V. *Notas de uma pedagogia da práxis*. Campo Grande: Série-Estudos, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

SALGUEIRO, A. M. *Saber docente y práctica cotidiana. Um estúdio etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 de Março de 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SHULMAN, L. Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* v. 15, 1986.

SHULMAN, L. The wisdom of practice. Managing complexity in medicine and teaching. In: *Wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass: 2004.

SOARES, M. *Letramento em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática de um saber docente. In: *Teoria & Educação* n 04, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº13, 2000.

TARDIF, M. E RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. Campinas: *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, 2000.

TARDIF, M e GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2ª edição) Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M e LESSARD, C. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



TEIXEIRA, I. A. *Tempos enredados: teias da condição professor*. (Tese de Doutorado) Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998.

VERLOOP, N. et al. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*. v. 35, 2001.

VIEIRA, P. L. *A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG, 2002.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103, 2008.

ZIBETTI, M.L.T. *Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. (Tese de Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.



APÊNDICE 1

As Situações-Problema

Situação Problema 1

Os alunos de uma mesma sala de aula estão em níveis diferentes da aprendizagem da leitura e escrita. O que fazer e como proceder na gestão dessa sala de aula, principalmente para contribuir para o desenvolvimento das crianças que ainda estão em estágios iniciais?

Uma professora sugeriu realizar atividades diferenciadas para esse grupo de alunos. Ou seja, dentro da mesma temática preparar atividades com diferentes níveis de dificuldade.

Outra professora sugeriu preparar atividades nas quais o grupo de alunos que ainda não sabem ler ou escrever, possam participar juntamente com os outros: atividades de rimas...

Situação Problema 2

Uma professora diz que está tendo problemas em estabelecer a construção da rotina e dos combinados da sala com os alunos: a hora de ir ao banheiro, encher a garrafinha...

A professora A ressalta que o momento da escrita da rotina em sua sala é muito importante. As crianças vão ditando as palavras e até mesmo as letras das palavras e ela vai escrevendo. A professora aproveita do momento da escrita da rotina para alfabetizar. O momento da organização da sala no primeiro semestre leva muito tempo, mas no segundo semestre os alunos já são mais autônomos e no segundo ano já podem até mesmo irem à biblioteca sozinhos.

A professora B ressalta o quanto é importante os alunos aprenderem a esperar: esperar a instrução da professora, esperar o colega falar... Outra professora complementa dizendo que as crianças precisam desenvolver um “ouvido coletivo”: aprender a ouvir a professora quando ela fala ao grupo e aprender a ouvir o colega.

A professora C diz que no primeiro ano é preciso explicitar até mesmo a hora de abrir o caderno, sentar na cadeira, pegar o lápis...

Outra professora refere-se aos “desafios” como uma forma de estimular as crianças a cumprirem os combinados. “Quem tem seis anos, consegue caminhar educadamente”...

Situação Problema 3

Uma professora está tendo problemas em organizar as crianças na saída da sala de aula para outro espaço da escola.

Uma professora problematiza a questão de organizar as crianças em filas. Ela pergunta para as crianças: “Quando a gente faz filas na nossa vida”? A professora cita que na vida



nós nos organizamos em filas no banco, no supermercado... Na escola não precisamos andar em filas quando estamos saindo de um espaço para outro. Ela fala em caminhar educadamente.

A professora A sugere que não sejam realizadas filas de alunos, mas que seja sugerido às crianças que “andem com elegância”, “que tenham andar de formiga”.

Situação problema 4

Uma professora reclama do comportamento agressivo de alguns alunos em sala de aula.

A professora A sugere que sejam utilizadas imagens para dialogar com as crianças. Ela utiliza uma imagem de homens da caverna para discutir sobre esse assunto.

A professora B afirma que faz parte da afetividade da professora ser firme. Ela diz que pára naquele momento, abre o diálogo para o coletivo da sala, reconhecendo que aquele momento faz parte do conteúdo escolar. A professora problematiza o fato de precisar recorrer a outras autoridades da escola para resolver problemas da sala de aula.

Uma outra professora alerta que tem hora que não é negociar, é isso e pronto. A professora precisa estar segura do lugar de autoridade que assume.

Situação problema 5

As crianças estão dispersas, conversando umas com as outras em sala de aula e a professora tem dificuldade em chamar a atenção de todos para ela.

A professora A sugere que ao invés de elevar a voz, que comece a recitar uma parlenda conhecida por todas as crianças.

Outra professora sugere uma brincadeira com as crianças - sem elevar sua voz, diga para as crianças:

- Quem este me ouvindo levante a mão esquerda.
- Quem está me ouvindo coce o nariz...

Até que ela tenha atraído a atenção de todas as crianças.

Situação problema 6

Em uma sala de aula as crianças têm ritmos diferentes. Um terminam as atividades antes das outras e começam a distrair as outras crianças que ainda precisam terminar a atividade. Outras crianças da sala não terminam a atividade proposta no tempo programado. Essa atitude se repete várias vezes durante a semana, normalmente com as mesmas crianças.

Uma professora sugere que a colega tenha disponível materiais alternativos como gibis, cruzadinhas, livros para as crianças que já tiverem terminado as atividades.



A professora B sugere que as crianças permaneçam no horário do recreio realizando as atividades que não foram terminadas.

Outra professora complementa dizendo que se pode realizar um combinado com as crianças: A professora irá fazer um bilhete para os pais com os dias da semana. O dia que a criança completar a atividade em sala será colorido de verde, se a atividade for deixada incompleta, amarela e se não for realizada, vermelha. No final da semana esse bilhete será enviado para casa.

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista

Objetivo: Traçar o perfil das participantes

Você acha que sua experiência enquanto aluna durante a Educação Básica influenciou sua forma de ser professora? Como?

Detalhe sua trajetória acadêmica desde a graduação. Por que optou por trabalhar com Educação? Explique alguns interesses durante seus estudos. Como sua trajetória acadêmica influencia sua prática como professora hoje?

Algum/a professor/a durante seu período escolar deixou alguma marca especial? Qual? Por quê?

(Para professores experientes) Os anos de experiência no magistério contribuem na prática de sala de aula? De que forma?

(Para professoras iniciantes) Como tem sido sua experiência profissional enquanto professora dos anos iniciais no Centro Pedagógico?



ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada *Os saberes dos pares e sua contribuição para a formação de professores*; desenvolvida por mim, Mariana Costa Lopes da Silva, e pelo professor orientador Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, como parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – UFMG.

O objetivo principal dessa pesquisa é identificar *quais saberes da experiência são trocados entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. Como objetivos específicos desta pesquisa, listamos os seguintes: explicitar em que circunstâncias e espaços os saberes da experiência são trocados; organizar um repertório de saberes e realizar um diálogo entre os saberes da experiência e as pesquisas científicas.

O processo de coleta de dados envolverá a gravação e registro de encontros entre os membros do Núcleo Básico – Centro Pedagógico e a pesquisadora para validação dos saberes da experiência.

Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados através dos telefones (31) 3409 6204 ou (31) 8824 6180 ou pelos e-mails: juliodiniz@fae.ufmg.br e marianapurbh@yahoo.com.br. Não haverá nenhum desconforto e riscos para você durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Esta pesquisa não trará nenhum benefício direto e imediato a você, mas pode contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil.

Sua privacidade será garantida através do anonimato nos instrumentos de coleta de dados. O número que se encontra depois da assinatura não será utilizado para identificá-lo, mas poderá ser utilizado para identificar o seu instrumento de pesquisa caso você se recuse a participar da pesquisa ou retire o seu consentimento.

Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de dissertação, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas.

Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, bem como dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assine abaixo, este termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome:

Assinatura: _____ número _____

Belo Horizonte _____ de _____ de 200__

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar – sala 2005
Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG. CEP 31270-901
E- mail: coep@prpq.ufmg.br Telefax: 3409 4592

