

LUCIENE CLÉA DA SILVA MONTEIRO BANDECHI

***AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES E
O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM***



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Outubro de 2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUCIENE CLÉA DA SILVA MONTEIRO BANDECHI

***AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES E
O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Ruth Pavan

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Outubro de 2008**

Ficha catalográfica

Bandechi, Luciene Cléa da Silva Monteiro
B214c As concepções pedagógicas dos docentes e processo ensino
aprendizagem / Luciene Cléa da Silva Monteiro Bandechi;
orientação, Ruth Pavan. 2008.
109 f.+ anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica dom Bosco,
Campo Grande, Mestrado em educação, 2008

1. Professores – Formação 2. Prática de ensino 3 Psicologia da
Aprendizagem. I. Pavan, Ruth. II. Título.

CDD – 370.71

***AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES E
O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM***

LUCIENE CLÉA DA SILVA MONTEIRO BANDECHI

Área de Concentração: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Lopes

Campo Grande, outubro de 2008.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

A toda a minha família,
pelos momentos de partilha, atenção, compreensão e carinho.

À minha mãe e a meu pai (*in memoriam*),
pelo amor, verdade e exemplos de força e dignidade.

Ao meu esposo Leonardo e meu filho Matheus,
pelo amor e paciência de todos os dias.

A Suzete, Júlio,
com imensa gratidão.

A Ively (*in memoriam*),
pelo incentivo, pela credibilidade
e pelos exemplos de grande educadora, mulher e amiga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força e sabedoria para trilhar esse caminho em busca de novos conhecimentos.

Expresso meus profundos agradecimentos àqueles que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização desta dissertação, em especial:

À professora Dra. Ruth Pavan pela paciência, pelo cuidado, dedicação, incentivo e profissionalismo, pois, além de me orientar e apoiar, dividiu comigo seus conhecimentos.

A todos os professores do mestrado, pelos saberes e experiências compartilhados.

Aos colegas de turma, pelas horas de angústias e descobertas, pelo compartilhar constante encontrado durante as aulas.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, assim como ao diretor e coordenadoras da escola pesquisada.

À grande amiga Marta, que encontrei nas idas e vindas a Campo Grande, pelas palavras de confiança, apoio e pelos laços de amizade que construímos. Uma incentivadora, confidente e irmã.

À tia Sônia, Ana Iara, Ângela e Junior, o meu agradecimento pelo acolhimento em sua casa e pela atenção dispensada durante o mestrado.

À minha mãe, avós, irmãs, sogro, sogra e demais familiares pela atenção nos momentos difíceis e pela força, inclusive em orações, para que eu conseguisse ultrapassar todos os obstáculos e alcançar mais este êxito em minha vida.

E, finalmente, ao meu esposo e meu filho, que souberam compreender minha ausência e aceitaram os inúmeros momentos de irritabilidade, dedicando-me amor e atenção.

BANDECHI, Luciene Cléa da Silva Monteiro. *As concepções pedagógicas dos docentes e o processo ensino e aprendizagem*. Campo Grande, 2008. 109 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A dissertação, intitulada “As concepções pedagógicas dos docentes e o processo ensino e aprendizagem”, insere-se na linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente”, do Mestrado em Educação – UCDB. Apresenta como objetivo geral compreender as concepções pedagógicas dos professores em relação ao processo ensino e aprendizagem, sendo que, para alcançar esse objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: a) Caracterizar a concepção sobre o processo ensino e aprendizagem que orienta a ação pedagógica dos professores de uma escola estadual do interior de Mato Grosso do Sul; b) Identificar o papel do aluno e do professor no processo ensino e aprendizagem, segundo as concepções destes professores; c) Identificar a concepção de avaliação do processo ensino e aprendizagem, relacionando-a com a perspectiva pedagógica adotada pelos professores; d) Relacionar a concepção pedagógica dos professores com os saberes de sua experiência e/ou formação acadêmica. A pesquisa qualitativa configura a escolha metodológica deste trabalho, e, para a coleta de dados, optamos por um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, levando em consideração os seguintes critérios: a) Que os professores sejam todos da mesma escola, para que tenham o mesmo Projeto Político-Pedagógico como referência; b) Que sejam de 5ª a 8ª série para que se abranjam professores de formações acadêmicas diferentes; c) Que a pesquisa envolva diferentes áreas de conhecimento das respectivas séries; d) Que contemple, no mínimo, dois professores de cada série, de diferentes áreas de conhecimento. Buscamos sustentação teórica a partir da contextualização de alguns fatos da história da educação brasileira, perpassada pelos princípios de uma educação democrática, tal como defendem Freire, Esteban, Arroyo, Cunha e outros. A dissertação aborda, ainda, autores que focam os saberes docentes, as diferentes abordagens do processo ensino e aprendizagem, a formação profissional e a prática docente, como Pimenta, Tardif, Gauthier, Cunha, Veiga, Therrien, entre outros. Os resultados desta pesquisa apontaram, entre outros, que as concepções dos docentes acerca do processo ensino e aprendizagem, apesar de encontrar limitações, caracterizam-se pela articulação dos conteúdos escolares com a experiência vivida pelos alunos, por meio da relação dialógica. A pesquisa destaca também que os docentes entrevistados almejam a construção, por meio da educação, de uma cidadania mais digna. Por fim, podemos concluir que os saberes que fundamentam a postura pedagógica dos professores no processo ensino e aprendizagem são tanto os acadêmicos como os da experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções sobre o processo ensino e aprendizagem – Formação docente – Saberes docentes.

BANDECHI, Luciene Cléa da Silva Monteiro. *The pedagogical views of teachers and the teaching-learning process*. Campo Grande, 2008. 109 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This dissertation, titled “The pedagogical views of teachers and the teaching-learning process”, is situated in the research line, “Pedagogical practices and their relations with teacher training” of the Master’s Degree Program at the Dom Bosco Catholic University. Its general goal is to understand the pedagogical views of teachers in relation to the teaching-learning process. In order to reach this general goal, the following specific goals have been established: a) To describe the view on the teaching-learning process that guides the pedagogical actions of teachers of a public state school in the interior of Mato Grosso do Sul; b) To identify the role of students and teachers in the teaching-learning process according to the teachers’ views; c) To identify the teachers’ views on the evaluation of the teaching-learning process, relating them to the pedagogical perspective adopted by them; d) To relate the teachers’ pedagogical views with the knowledge they acquired through experience and/or college education. The dissertation chose qualitative research as its methodology and used semi-structured interviews to collect the data, taking the following criteria into account: a) All teachers must work at the same school, so that they use the same Political-Pedagogical Process as their framework of reference; b) They must be 5th to 8th-grade teachers, so that the survey includes teachers with different academic backgrounds; c) The research must cover different areas of knowledge of those grades; d) It must include at least two teachers of each grade from different areas of knowledge. The dissertation uses as a theoretical basis some facts of the history of education in Brazil and the principles of a democratic education as proposed by thinkers such as Freire, Esteban, Arroyo and Cunha, among others. It also refers to authors who focus on the teacher’s knowledge, the different approaches to the teaching-learning process, professional training and teaching practice, including Pimenta, Tardif, Gauthier, Cunha, Veiga and Therrien, among others. The dissertation’s results show that the teachers’ views on the teaching-learning process, although containing limitations, establish a connection between the curricular contents and the students’ experiences through a dialogical relationship. They also indicate that the interviewed teachers want to contribute to a more dignified citizenship through education. The dissertation finally concludes that the forms of knowledge underlying the teachers’ pedagogical posture come both from experience and academic training.

Keywords: views on the teaching-learning process; teacher training; teacher’s knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Síntese dos docentes entrevistados.....	50-51
---	--------------

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de entrevista semi-estruturada	111
ANEXO B – Exemplo das entrevistas semi-estruturadas realizadas	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - Perspectivas e saberes docentes	16
1.1 - Informação ou produção/construção do conhecimento?	22
1.2 - Professor, professora, que profissional é esse?.....	25
1.2.1 - Professor: um profissional?.....	28
1.2.2 - A formação profissional.....	29
1.2.3 - Formação: processo contínuo.....	32
1.3 - Diferentes abordagens do processo ensino e aprendizagem.....	34
1.4 - Possíveis caminhos para aprendizagens.....	36
CAPÍTULO II - Procedimentos metodológicos.....	41
2.1 - Objetivo geral	41
2.2 - Metodologia	42
2.3 - A escola: um olhar da pesquisadora	44
2.4 - Caracterização da escola pesquisada.....	45
2.4.1 - Aspectos legais e estruturais	45
2.4.2 - Recursos recebidos pela escola	47
2.4.3 - Organização curricular	47
2.5 - O contato com os professores e professoras.....	50
2.6 - Categorização das informações	53
CAPÍTULO III - Os professores e suas concepções	54
3.1 - As concepções pedagógicas dos professores e o processo ensino e aprendizagem.....	54
3.2 - O papel do aluno segundo os professores e professoras	65
3.3 - O papel do professor segundo os professores e professoras entrevistados.....	72
3.4 - O processo de avaliação segundo os professores e professoras entrevistados.....	78
3.5 - O material didático	84
3.6 - Saberes mobilizados no processo ensino e aprendizagem	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	110

Introdução

Toda prática educativa¹ é expressão de determinada concepção ou teoria do conhecimento e está relacionada a um momento histórico. Nesse sentido, observa-se que a sociedade enfrenta hoje uma crise de paradigmas e exige cada vez mais da educação uma reflexão sobre os aspectos sociais, culturais e políticos que sejam relevantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o interesse em pesquisar as concepções pedagógicas dos docentes em relação ao processo ensino e aprendizagem emergiu da minha atuação como professora universitária, ou seja, a partir do meu trabalho como formadora de profissionais da área docente, e como cidadã que preza a liberdade de ação e o respeito às peculiaridades do outro, além de incessantes questionamentos e inquietações sobre alguns aspectos desta prática.

Como minha graduação foi na área de Letras e minha especialização em Língua Portuguesa, ao começar a trabalhar com formação de professores tive que buscar alguns aparatos teóricos que até então desconhecia e que em parte ainda desconheço. A partir de então, comecei a me questionar como algumas concepções e conceitos abordados no curso de Letras e, principalmente, no de Pedagogia eram integrados à prática diária dos

¹ Segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 156-157), esta prática “envolve a capacidade do educador de somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito, ação e, em conjunto com seu educando, concorrer para a transformação do mundo”.

profissionais da educação e como tais ações se refletiam no processo ensino e aprendizagem.

Em minha atuação como professora do ensino fundamental e médio e principalmente como professora de nível superior, busquei (e busco) exercer um trabalho comprometido com uma constante reflexão acerca das possibilidades de transformações inerentes à profissão. E, para articular esse exercício docente com minhas inquietações, necessário se fazia amadurecer a idéia de um estudo aprofundado. Resolvi, então, conhecer um pouco mais de perto a realidade das concepções pedagógicas e da preocupação com o processo ensino e aprendizagem de alguns docentes de uma escola pública no interior de Mato Grosso do Sul.

Destaco tais inquietações, pois, fosse por meio de leituras realizadas ou pelas vivências cotidianas, percebia uma certa crítica ao trabalho docente, principalmente em relação ao processo ensino e aprendizagem. Percebia ações que me intrigavam cada vez mais, pois pensava ser impossível não haver nas instituições de ensino uma politicidade da educação. Aqui o que chamo de politicidade condiz com o que dizem Vasconcelos e Brito:

Uma ação dinâmica, conciliadora e dialógica, quando o fazer e o pensar são atos essencialmente políticos. A politicidade da educação é uma relação permanente da reflexão sobre o que devo fazer, para que devo fazer, quando fazer e para quem se destina o que se faz (2006, p. 156).

A procura por tal politicidade me direcionou para a tentativa de ingressar em um Mestrado em Educação, especialmente pela possibilidade de traçar um novo olhar, tanto pessoal quanto profissional, sobre as concepções pedagógicas dos professores em relação ao ato de ensinar e aprender².

A partir de inúmeras leituras e pesquisas em diversas referências bibliográficas, percebi que precisava objetivar melhor meu foco de pesquisa, pois pensava em algo muito amplo. Pensei que seria interessante não apenas denunciar práticas educativas que estivessem em desarmonia com um trabalho comprometido com um processo de ensino e aprendizagem que despertasse um sujeito crítico e autônomo³. Busquei, então, compreender

² Neste aspecto, comungo com a idéia de Vasconcelos e Brito, no sentido de que ensinar e aprender “surge da necessidade de aprender o ato de ensinar. [...] Exige rigorosidade metódica e a consciência de que o educador influencia o processo do conhecimento, acreditando na possibilidade de mudança. Só é possível ensinar e aprender através da prática cognoscente, através da qual os educandos vão se tornando cada vez mais críticos e aprendendo a razão de ser do objeto que se estuda” (2006, p. 98).

³ Utilizo o termo “autônomo” com o intuito de designar um sujeito imerso num “processo gradativo de amadurecimento, que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo

as concepções pedagógicas em relação ao processo ensino e aprendizagem dos docentes de uma escola muito procurada pela comunidade - até mesmo alunos de bairros distantes querem estudar nessa escola, pois é considerada um bom centro de referência no município.

Minha intenção era procurar, a partir do contato com este meio, entender como os docentes desta instituição consubstanciam suas acepções sobre o processo ensino e aprendizagem e de que forma afirmam colocá-lo em prática.

Esta era uma pesquisa que até então não havia despertado o interesse de ninguém no município de Fátima do Sul e que, a meu ver, tornou-se relevante na perspectiva de descobrir o porquê de tais considerações sobre a escola e como as ações mencionadas pelos professores desta instituição contribuem para isso.

Portanto, para realizar a pesquisa considerei importante investigar as referências das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores⁴, lançando um olhar sobre alguns elementos históricos acerca da profissão docente, bem como questões pertinentes às concepções pedagógicas no contexto atual.

Vale lembrar que este panorama histórico da profissão docente está intimamente relacionado com a história da educação, pois a sociedade tem, historicamente, condicionado o valor social do professor de acordo com as chamadas práticas docentes, levando em consideração as suas necessidades e interesses, contextualizados numa determinada época, local, situação histórica e atravessados pelas condições econômicas. “[...] a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola” (ROMANELLI, 2006, p. 14).

Como espaço vinculador entre docência e discentes, teoria e prática, a escola calçou-se por muito tempo em uma busca constante pela forma ideal de ensinar, procurando fixar-se a paradigmas que mais facilmente conduzissem à aprendizagem.

Para que ocorra a aprendizagem, segundo Libâneo (1994), é preciso que vários fatores, tais como escola, professores, propostas pedagógicas e currículos, estejam adequados às necessidades de um corpo discente visto como “[...] ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento, mas também ser social, historicamente determinado,

tempo, de arcar com as conseqüências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades”(VASCONCELOS e BRITO, 2006, p. 49).

⁴ Enquanto não estiver me referindo especificamente aos professores ou professoras entrevistados (as), utilizarei o termo professor, sempre no gênero masculino, simplesmente por uma questão textual. Porém reconheço a grande presença e importância das professoras em nossas escolas.

indivíduo concreto (síntese de múltiplas determinações), inserido no movimento coletivo de emancipação humana” (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

O processo educativo reflete, entre outros, a postura docente não apenas como um mero profissional que desempenha com destreza todas as atividades que há muito foram tachadas como “as mais adequadas”, mas também como um profissional possuidor de um aporte científico supostamente capaz de transformá-lo em recortes adaptados à prática didática, ou, como diria Perrenoud, capaz de “fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um sistema de comunicação e trabalho” (1997, p. 25).

A partir dessa busca para propiciar a aprendizagem, cabe ao professor analisar a necessidade de o sujeito entender que aprender não é estar em contato com acontecimentos, regras e posturas inflexíveis, e levar em consideração o que Brandão *et alii* classificam de “revalorização dos fatores intra-escolares, mas já agora numa nova perspectiva, uma perspectiva contextualizada, que busca a especificidade do pedagógico sem ignorar a realidade sócio-econômica e política mais ampla e complexa na qual se acha inserido” (1982, p. 140).

Tais valores e concepções podem fundamentar o desenvolvimento do conhecimento; como defende Freire (1987), o homem constitui-se a partir da sua relação com os outros, com o mundo exterior, e a aprendizagem ocorre por uma relação dialógica.

Compete, portanto, ao responsável pelo processo de ensino e aprendizagem situar a perspectiva que seja mais adequada às propostas escolhidas pela unidade de ensino, assim como a linha que reflita a sua postura, a qual tem a intenção de qualificar a prática docente.

Para tanto, entendo que se faz necessário um suporte teórico que possa favorecer a qualidade educativa, no sentido de acolher as diversidades, as necessidades e peculiaridades dos alunos inseridos em determinado meio social, objetivando uma aprendizagem ampla e emancipatória.

Para que esse processo se realize,

[...] não é suficiente que os professores conheçam novas teorias; é preciso, além disso, que eles se conscientizem de seu papel social e se comprometam, em sua prática pedagógica, com a luta dos oprimidos pela transformação da sociedade, buscando eles também conquistar o poder de agir e decidir com autonomia (FREITAS, 1998, p. 128).

Destaco ainda que este trabalho de pesquisa está estreitamente articulado com os autores/pesquisadores e autoras/pesquisadoras da educação que estão engajados na construção de um processo educativo crítico, problematizador e, conforme já afirmei, que possibilite a emancipação dos seres humanos.

Desta forma, para responder ao problema central da pesquisa, a compreensão das concepções pedagógicas dos docentes em relação ao processo ensino e aprendizagem, organizo a dissertação em três capítulos:

O primeiro capítulo aborda a contextualização de uma sociedade que, por ser massificadora, busca impor uma cultura única e dominante, mas que se sente pressionada por um profissional que não se subordina diante de tais situações e procura, a partir da legitimação de sua profissionalidade⁵, encontrar alternativas de trabalho que privilegiem a democracia na escola, que vislumbra um ser humano repleto de desejos, sonhos e expectativas, diante de um espaço que apresenta imensas possibilidades de mobilizar saberes, culturas, sonhos e vontades diferentes e que, ao ser permeado pela vontade de educar, pela dedicação à profissão e pelo compromisso com o aluno, subverte o discurso imposto.

O segundo capítulo especifica os objetivos propostos para a realização da pesquisa, a qual, por ser de caráter qualitativo, procura identificar a concepção pedagógica em relação ao processo ensino e aprendizagem dos professores de 5ª a 8ª série de uma escola pública do município de Fátima do Sul. Revela ainda as primeiras impressões da pesquisadora ao se deparar com a escola escolhida, o conhecimento de alguns aspectos estruturais da instituição e, principalmente, o contato com os professores entrevistados, contendo também a descrição destes como profissionais docentes. Apresenta ainda a categorização da pesquisa de campo.

Com o intuito de situar o contexto escolar pesquisado e analisar as informações adquiridas com a pesquisa, delineia-se o terceiro capítulo. Neste, algumas considerações sobre as falas dos professores entrevistados são relacionadas com teóricos que defendem uma educação para todos, comprometida com um processo ensino e aprendizagem que propicie uma interlocução entre alunos, professores e o meio em que estão inseridos.

Na conclusão discutem-se os principais resultados da pesquisa.

⁵ “Expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela” (SACRISTÁN, 1993, *apud* Enciclopédia de pedagogia universitária, p. 383).

CAPÍTULO I

1 - Perspectivas e saberes docentes

Quando consideramos o processo histórico da educação e das instituições escolares, refletidas nas ações e práticas docentes, percebemos em grande parte, conforme Becker (2001), um marasmo que tolhe a ação crítica, livre e coerente com o que é apregoadado. Para o autor, basta assistirmos a uma aula para constatar como este professor que se diz competente, que trabalha com inúmeras habilidades em sala de aula, que está em constante refinamento de sua profissão, trabalha realmente. Provavelmente, concluiremos que essa aula não se diferencia muito das conhecidas e tão faladas aulas tradicionais; ou até mesmo, ainda em consonância com Becker (2001), há a utilização de uma “pedagogia diretiva” (p. 15), em que o professor está lá, em seu lugar supremo, de onde transmite o conhecimento que possui, e seus alunos têm que aprender tudo o que foi dito; um professor que tem completo domínio de conteúdo, dos alunos e de qualquer situação que porventura possa aparecer; um “mestre” que apenas dita as regras em sala de aula, que deve ser obedecido e respeitado, que já aprendeu “tudo” e que está ali para “passar” a seus subalternos aquilo que sabe, ato que, na maioria das vezes, é realizado de uma única maneira, independentemente das expectativas e necessidades de cada turma ou aluno.

Estes atos existiram e continuam existindo em muitas salas de aula, fato que ressalta o profissional docente apenas como mero transmissor de conhecimentos, que acaba reduzindo um profissional que realmente possui uma gama de saberes, de informações, assim como de experiências e possibilidades de transformar uma simples repetição de informações em algo realmente significativo.

Porém, o que se observa também, e não de maneira tão isolada, é a presença de um profissional que procura ser o protagonista de suas ações, confiante naquilo que está desenvolvendo e que, a partir de suas intervenções e atitudes, pode contribuir muito mais com a escola, com seus alunos e com a sociedade como um todo, não ficando apenas no nível da repetição.

Desta forma, torna-se relevante procurar saber o que leva muitos profissionais a trabalharem de forma tradicional e tentar redirecionar estes conceitos, voltando-os para uma prática diária que realmente contribua para criar uma atitude crítica, reflexiva.

As indagações a respeito da maneira tradicional de agir são inevitáveis: este comportamento acontece por falta de um arcabouço teórico que oriente o docente para um trabalho dinâmico e diferenciado, por uma despreocupação com as diferenças existentes em sala de aula, pela descontextualização de experiências inusitadas no processo de ensino e aprendizagem, pela falta de estimular, instigar e promover a autonomia, tanto do discente quanto do próprio docente, ou até mesmo pela permanência de uma visão tecnicista e quantitativa no âmbito escolar, sem compromisso político com as diferentes camadas da população que freqüentam a escola.

Por isso, é importante que o docente procure agir como a pessoa que Gauthier (1998) classifica de “bom hermenêuta”, tentando “compreender a complexidade da sua situação, interpretando os sinais que se apresentam diante dele” (p. 296). Assim, poderá desenvolver a ação pedagógica não somente utilizando seus saberes ou conhecimentos, sejam eles oriundos de sua formação inicial ou de sua experiência cotidiana, mas também transformando e elaborando tais saberes para enriquecer-se como um profissional que realmente tem uma “autonomia docente”⁶.

Quando falamos em saberes, podemos pensá-los e interpretá-los de formas diferenciadas, pois, como afirmam Tardif *et alii* (1991), o saber docente é e deve ser um saber plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (p. 218). Trata-se de

⁶ “Habilidade do professor de controlar não somente o que acontece em sala de aula, mas também de determinar o substrato de seu trabalho [...]” (ALTBOCH, P., *apud* Enciclopédia de pedagogia universitária, 2003, p. 383).

um todo que, segundo Pimenta (1999), serve para construir a identidade profissional, não como algo imutável nem externo que possa ser adquirido, mas como um processo de construção do sujeito historicamente situado, configurando assim a docência.

Especificando melhor tais saberes, Tardif *et alii* (1991) os classificam da seguinte forma: primeiro “*saberes da formação profissional*” (ciência da educação e teorias pedagógicas), ou seja, o “conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF *et alii*, 1991, p. 219), o qual pode ser observado na formação inicial do docente e em sua prática. Entretanto, apesar de servir como um primeiro contato com e na profissão, estes saberes muitas vezes acabam sendo vistos como “algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF *et alii* , 1991, p. 219).

Vale ressaltar que esta ciência e as concepções produzidas por reflexões sobre a prática mobilizam diversos saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos, que, segundo Pimenta (1999), “[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (p.27-28), o que poderá despertar no profissional o interesse por um estudo aprofundado, uma pesquisa como “princípio formativo na docência” (PIMENTA, 1999, p. 28).

Segundo: “*saberes das disciplinas*”, que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual se encontram hoje integrados “sob a forma de disciplinas” (TARDIF *et alii*, 1991, p. 221) e que surgem das tradições culturais e dos grupos sociais.

Terceiro: os “*saberes curriculares*”, os quais se apresentam realmente sob a forma de programas escolares que os professores irão aprender para então ensinar. O quarto é o “*saber da experiência*”, que se caracteriza pelo saber fazer, saber ser, que brota da experiência diária é validado e que Pimenta (1999), com base em Schön (2000), afirma que é fruto da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Ou ainda, como explicitam Tardif *et alii*:

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

Desta forma, percebemos que o profissional docente está em um constante processo de autoformação, de reflexão acerca de tudo que ocorre ao seu redor e sobre si mesmo. Ele é um possibilitador de ações na escola, lugar onde estas ações podem ser iniciadas e posteriormente transpostas para o meio, que podem configurar-se como uma forma contínua do seu crescimento profissional.

Este crescimento se refletiria no que Cunha (1999) chama de profissionalização, sendo que, para esta existir de fato, é necessária uma formalização dos saberes concernentes à execução das tarefas que são próprias do docente, refletindo sobre as mesmas, evitando uma cegueira conceitual e fugindo das dimensões puramente técnicas e organizacionais.

Pensa-se aqui em um crescimento e trabalho coletivos, com os quais professores e alunos estejam envolvidos, deixando o individualismo e a insegurança do seu cotidiano, articulando teoria e prática sem divisão de tarefas e responsabilizando todos pelo processo de ensino e aprendizagem constante. “O ser humano constitui-se nesta tensão dialética do adaptar-se a uma realidade dada (conhecimentos estabelecidos, tradições, valores, costumes) e do superar, do avançar em busca de condições melhores” (GOERGEN, 2000, p. 2).

E é nessa perspectiva, segundo Freire (1987), que o trabalho com futuros professores deve seguir, mostrando a eles que são de fundamental importância para a edificação de um discente que esteja sempre procurando pelo melhor. Paulo Freire (1987) escreveu que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, que, para se ser, tem que se estar sendo, e é isto que, segundo o autor, precisa acontecer com o profissional docente. A partir deste estar sendo ele vai enriquecendo seu arcabouço teórico e sua bagagem de vida.

Se este professor conseguir construir com o seu aluno a vontade de criar, de edificar o seu ser, de uma forma singular e autônoma, estará mostrando um caminho possível para então fortalecer o ser professor e o ser almeja novas perspectivas de ser e de trabalhar, que não nega seu intróito na vida acadêmica, talvez de uma forma tradicional, mas que, a partir de si e do que fará com e pelos outros, redefinirá este tradicional para algo transformador, visando a uma educação que gere questionamentos, crítica e, conseqüentemente, emancipação do professor e do aluno. Só que, como assinala Kemmis (1987), citado por Garcia (1998), isto não dependerá apenas de uma instância ou do próprio docente, mas de um todo e da necessidade de

[...] adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que

as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem (KEMMIS, 1987, p. 74, apud GARCIA, 1998, p. 57).

Ou ainda, como afirma Nóvoa (2002), lançando um olhar sobre a importância do contexto em que instituições, docentes e discentes estão inseridos e no qual, conseqüentemente são partícipes de tudo que acontece:

[...] sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos [...] (NÓVOA, 2002, p. 60).

Além disso, aponta Nóvoa, para que o professor se conceba enquanto profissional, há uma influência muito forte do meio e das concepções que ele carrega consigo, pois ele entra na universidade com um conhecimento externo, com muita vontade de ampliar este conhecimento e com projetos que podem se concretizar ou não. Enquanto acadêmico, tem em mente que, em sua formação inicial, seu conhecimento será transformado em saber, tornando-se um conhecimento científico e bem mais teórico do que o anterior, e que terá que articular estas teorias com práticas desconhecidas, com reflexões acerca destas ações, com o contato direto com os alunos, colegas de profissão e o meio como um todo.

Para o exercício da profissão, o simples acúmulo de conhecimentos não será suficiente no trabalho diário, sendo necessária uma aprendizagem constante para o professor então instigar o mesmo em seus alunos, propiciando assim uma relação dialógica⁷ e proveitosa para o desenvolvimento de ambos. Isto implica seguir uma perspectiva que fuja dos estereótipos e desnude posturas únicas, implementando o trabalho coletivo, que provoque mudanças que realmente caracterizem o profissional docente como agente histórico, disseminador não de verdades imutáveis, mas de diferentes formas de conhecimentos e racionalidades, que também passam, conforme já afirmamos, pela possibilidade de mudança, de acordo com os contextos específicos de cada sujeito.

⁷ De acordo com Vasconcelos e Brito, a mesma só acontece quando se “estabelece a ponte entre o ensinar e o aprender, porém só ocorre quando o pensamento crítico do educador não anula a capacidade de pensar criticamente do educando” (2006, p. 165).

Esta mudança é caracterizada por Moll (2004) com a importante atitude de todos os que estão presentes no cotidiano escolar, que vivenciam toda e qualquer experiência que lá ocorra. Trata-se de uma mudança que deve encontrar significação em todos os “nichos de criação”⁸, evidenciando, assim, o relevante papel dos sujeitos em questão para uma transformação de qualidade no âmbito escolar, respeitando as necessidades e especificidades de cada indivíduo, situação ou local em que essa mudança seja necessária.

É preciso que se esclare [...], que não entendemos os atores da cena escolar, sobretudo o conjunto de profissionais da educação, como passivos espectadores desses cenários históricos e políticos. Apesar das molduras, há (e sempre houve) muito de criação e recriação no interior das escolas. Inúmeros professores, sós ou acompanhados de outros, nas dobras da cena escolar, produziram projetos, ações e reações que permitiram a muitos alunos um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens, de singularizações. Exatamente a partir da perspectiva dessas expectativas, dessas expressivas ações coletivas (ou individuais) (des) rupturadoras é que se coloca um dos maiores desafios em relação às mudanças na escola e, portanto, em relação ao seu sentido: se o que imaginamos poder “mudar” a cultura escolar, apresentado como solução igual para todos ao mesmo tempo, projetando-se os mesmos resultados, então não rompemos com a matriz político-epistemológica da mesmidade que colaborou para mergulhar a escola na crise atual. É esse o ponto de inflexão da grande maioria de reformas educacionais realizadas no Brasil (MOLL, 2004, p. 104).

Voltamos à expressão da autora “nichos de criação” pois, possivelmente, esteja nessas microrrevoluções o caminho de uma educação que atenda às diferentes camadas da população. E é esse caminho que pode levar à fuga da mesmice, do imutável e do inquestionável, o qual entendemos que o profissional docente precisa seguir. Trata-se de um percurso que o guie para uma profissionalização voltada para a aquisição e desenvolvimento de “conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Assim, em sua trajetória poderá construir e reconstruir seus “conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

⁸ Segundo a autora, “nichos de criação” é uma expressão que serve para identificar pequenos grupos de professores ou professores e alunos que, com ou sem o apoio das estruturas de poder da escola, criam práticas significativas de aprender e conviver no cotidiano escolar (MOLL, 2004, p. 110).

1.1 - Informação ou produção/construção do conhecimento?

Pinto (1984) destaca que o saber docente “só se converte em instrumento de cultura quando é ele mesmo fecundo, ou seja, incorpora na consciência daquele que o possui a compreensão de sua origem, e se destina a frutificar em novas obras de cultura” (p. 116). Ainda segundo o autor, a sociedade é responsável pela educação do educador.

Nesta perspectiva, Nóvoa destaca que há uma dificuldade permanente para definir o conhecimento profissional do professor:

[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só o teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa (NÓVOA, 2002, p. 27).

Assim, ousamos caracterizar a prática docente respaldada por saberes, pois se observa a possibilidade de o conhecimento consistir em dados, informações ou até mesmo fatos que podem ou não fazer parte do cotidiano docente e que, para mobilizá-lo, o profissional pode apenas ter consciência dele e utilizá-lo de forma não tão impregnada de sentido e especificidades, pois, como diria Lelis⁹, “o conhecimento viria de fora para dentro, tendo uma dimensão instrumentalizadora do ponto de vista político-social. Ao professor caberia a organização dos processos, dos métodos, de modo a garantir a apropriação pelos alunos” (2001, p. 46).

Já a definição para a palavra “saber” nos leva a cogitar não apenas a utilização de uma informação, mas uma informação que passa a ser conhecida, questionada e a partir da qual o sujeito que a utiliza possa revelar conhecimento e entendimento para poder explicá-la, tendo um respaldo científico e normatizado. Para trabalhar com este “saber”, o profissional precisa seguir o sentido etimológico de tal termo, deve ter gosto e fazer com que este saber realmente faça parte do seu cotidiano.

⁹ A autora em questão faz essa reflexão a partir de algumas considerações propostas por Saviani (1985, p. 19), o qual destaca a divergência dos interesses dos cientistas, que querem avançar na sua área de conhecimento e fazer progredir a ciência, tendo o conhecimento como um fim; e os professores, que vêem o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno.

Tecendo algumas indagações acerca da importância do conhecimento para a legitimação dos saberes da docência, Pimenta (2002) diz que muitos profissionais têm clareza de que são professores de conhecimentos específicos, mas muitas vezes não se perguntam qual o significado destes para si próprios:

Qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; [...] entre ciência e sociedade; [...] Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? (2002, p. 21).

Assim, podemos observar, a partir de tais questionamentos, que o conhecimento tem que ir além do mero sentido de informar; tem que ser significativo para todos os que estão em contato direto com o processo de aprendizagem. Pimenta (2002), citando alguns pressupostos de Morin (1993)¹⁰, enfatiza que a informação é um primeiro estágio do conhecimento; logo em seguida mais dois estágios acontecem:

Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente [...] (MORIN apud PIMENTA, 2002, p. 21-22).

Esta pertinência pode revelar um desenvolvimento qualitativo no lugar onde esta trama de relações que enaltecem o conhecimento pode ser compartilhada, gerando reflexão e criticidade num patamar consciente e, acima de tudo, humanizador. Essa trama pode direcionar o conhecimento como um instrumento positivo ou não de poder. Na sociedade contemporânea, o número de informações é imenso e o acúmulo destas, associadas a condições e contextos adequados, pode promover o conhecimento. No entanto, o mesmo pode

¹⁰ Texto veiculado como suplemento do jornal *Folha de S. Paulo* (World Media), 12/12/93. MORIN, Edgar. Tofler e Morin debatem sobre a sociedade pós-industrial.

ser utilizado como poder de dominação, pois o acesso a esse conhecimento não se dá de forma democrática para todos os indivíduos. Segundo Pimenta:

[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 2002, p. 22).

Esta reflexão dá origem a uma trama de ações, necessidades e significações que se estruturará de acordo com o sujeito que for desvendá-la, pois, em se tratando de ações reflexivas por parte do profissional docente, daquele que tem consciência da sua função e da importância desta para todo o processo de ensino e aprendizagem, seja dentro ou fora dos muros escolares, estas não podem jamais estar desvinculadas de qualquer atitude que ele adote, pois está atrelada ao professor desde que este começa a construir sua identidade enquanto profissional.

Tecendo um viés crítico acerca da construção da identidade docente, Pimenta (2002) a caracteriza a partir da

[...]significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade (p. 19).

Podem ainda contribuir para isso a organização e o evidenciamento dos saberes docentes por parte do próprio professor, pois todas estas ações e toda a teia de saberes da qual ele pode apropriar-se em seu cotidiano dependerão da significação e do valor atribuído por tal sujeito, caracterizando-se, assim, não apenas como um ator do cenário educacional, mas como autor e um dos personagens principais para que todo esse processo se desenvolva a partir dele e com imensa especificidade e qualidade.

É preciso dar destaque a personagens que desenvolvam com compromisso social e político o processo de mediação entre a sociedade da informação e do conhecimento e os educandos, construindo o processo educativo através de um diálogo compartilhado.

1.2 - Professor, professora, que profissional é esse?

O legado histórico da consolidação da profissão docente se torna obscuro diante das relações neoliberais e da perspectiva capitalista acentuada com o processo de industrialização e com a legitimação da constituição de um sistema público de educação. Este fato norteia a organização da carreira docente por parte do Estado, que determina os caminhos que o profissional deve seguir; por exemplo, através da organização de Grupos Escolares, dos conteúdos programáticos, livros didáticos, dos métodos adotados, da supervisão pedagógica, entre outros, o que fortalece ainda mais o poder do Estado e implica uma tentativa de subordinar o professor a seguir uma legislação, uma disciplina e direcionar seus propósitos de trabalho para o que apregoa o discurso oficial.

Esse discurso é permeado pela visão de uma escola preparatória para o mercado de trabalho e que pode, em muitos casos, preocupar-se apenas com o produto final que dela se originará. Como afirma Costa: “O Estado exerce não só o controle técnico, administrativo e legal da escola, mas também o controle ideológico, e os professores são os executores do projeto que compete ao aparato escolar nas sociedades capitalistas” (1995, p. 84). Isso revela uma situação próxima à proletarização do professor, à função tecnicista que só visa resultados e à descaracterização da profissão docente.

Para Hypolito, “o profissionalismo docente no Brasil foi pouco alcançado, mas existe como realidade discursiva, como sonho prometido sempre arremessado a um futuro distante” (1999, p. 86), pois este profissionalismo fica restrito a ter uma profissão e exercê-la obedecendo toda uma estrutura de poder. Como descreve Cunha, qualquer profissão se caracteriza pela posse de um saber específico, destacando-se “elevada preparação, competência e especialização” (1999, p. 132), o que distingue o profissional no mercado de trabalho.

Mas é problemático ter uma profissão se o que se pode realizar em seu campo, ou em sua área de trabalho, é cerceado por outros, assim como se observa a partir do que ocorre com a profissionalização, que é “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um profissional, no interior de uma estrutura de poder” (CUNHA, 1999, p. 132). Nesta mesma perspectiva, o profissionalismo reflete uma postura um pouco menos homogeneizadora, a qual poderia ser desenvolvida de acordo com a visão defendida por

Hypolito, que destaca uma “ótica que respeite a autonomia, resguarde a participação da comunidade e consolide as práticas educativas emancipatórias” (1999, p. 98).

Porém, esta emancipação, no que se refere ao professor, tem, muitas vezes, esbarrado em algumas constantes que propiciam muito mais a desprofissionalização docente, tal como a categoriza Garcia (1995), destacado por Cunha (1999): a burocratização do trabalho, sua intensificação e, conseqüentemente, o controle centrado nas mãos de poucos, a questão da feminização, o isolamento ou o individualismo, a carreira plena e, por fim, os riscos psicológicos, que de uma maneira intensa se propagam com uma sensação de frustração decorrente das condições precárias de trabalho e do acúmulo de exigências feitas ao professor. Este deveria ter em mente uma perspectiva epistemológica abrangendo referenciais contemporâneos da profissionalização, não reduzidos ao “como fazer”, mas pautados em “saberes constitutivos da profissão docente que implicam consciência, compreensão e conhecimento, estabelecendo, assim, a reflexividade e com ela uma perspectiva mais emancipatória da profissão” (CUNHA, 1999, p.1 45).

Costa (1995) também põe em xeque as possibilidades de avanço da autonomia do profissional da educação, quando afirma:

O professorado – grupo ocupacional que desenvolve seu trabalho em instituições burocráticas e hierarquizadas, onde ocupa posições subordinadas e está sujeito a variadas formas de controle burocrático e administrativo – depara-se com nítidos limites na conquista de autonomia e autocontrole (1995, p. 89).

É quase impossível o acesso desse profissional à elaboração e concepção dos pressupostos que são idealizados, construídos e então lançados para servirem de rumo na educação escolar, tendo, em vários momentos, que se adequar a diversas formas de poder e de intervenção por parte da “máquina capital-burocrática”, ou seja, o Estado.

Por conseguinte, o profissionalismo não é estático, pois acompanha as modificações, acepções e necessidades sociais, culturais e políticas e torna-se “compatível e não conflitante com o Estado, e os profissionais exercem as mais importantes funções deste como agentes do capitalismo” (COSTA, 1995, p. 91), porque trabalham com um bem que é socialmente seletivo, ou seja, a educação. De acordo com Costa (1995), citando alguns estudos de Larson (1984), a educação delimita um certo poder a quem a possui, pois na contemporaneidade o poder não se concentra mais apenas nas mãos de quem

possui capital, porque o avanço da economia, da industrialização, da disputa acirrada por uma melhor colocação profissional faz com que o profissional busque sempre mais conhecimento, e desta forma o poder passa a concentrar-se com aquele que detiver maior conhecimento científico e até mesmo técnico.

O poder dos especialistas ou peritos provém da estrutura dos sistemas de educação de massas e do papel destacado ou do local privilegiado que a ciência ocupa na ideologia dominante. A capacidade de elaborar um discurso restrito (e privilegiado) atribui poder aos grupos que elaboram o discurso (profissionais), reforçados pelas organizações que garantem a produção, a difusão e a aplicação prática do mesmo (COSTA, 1995, p. 93).

De certa forma, esta colocação de Costa (1995) exige a reflexão de que o professor não pode se limitar a esse contingente de educação de massa e muito menos à utilização do poder para pressionar ou impressionar aqueles que com ele vivenciam a educação, utilizando demasiada autoridade dentro ou fora do ambiente escolar. E é justamente por esta asserção que o profissionalismo docente é questionado, pois a posse desse poder congrega toda uma capacidade de persuasão, de demonstração de determinado conhecimento sobre o discurso elaborado, e acaba não sendo propriamente a ação construída e pertencente ao docente, pois este discurso enaltece e utiliza determinado conhecimento científico. Porém, ao utilizar esse discurso, o professor se apossa de ideais, posturas ou ideologias que muitas vezes não são por ele elaboradas.

A atividade do profissional docente requer uma perspectiva analítica e questionadora das muitas “verdades impostas”, de forma que procure desnudar o ideal de neutralidade e fortalecer o pensar, o construir por parte do professor, e de forma que o contato com a realidade, com situações corriqueiras e com situações-problemas melhore a qualidade do trabalho docente.

1.2.1- Professor: um profissional?

Quando se trata de considerar professores como profissionais, os debates são amplos e diversificados, justamente porque as transformações históricas no seio das sociedades produzem inflexões na forma como é concebida a educação e, conseqüentemente, nos modos como se articulam aqueles que se dedicam às suas lides (COSTA, 1995, p. 96).

A visão que se tem do professor, a qual pode ser estruturada a partir das relações históricas, culturais e políticas ocorridas no âmbito social, é direcionada para uma vertente mais burocrática, pautada no capital e, por conseguinte, voltada para o professor como um trabalhador. Este termo não se refere àquele trabalhador destacado pela teoria marxista, que, segundo Costa (1995), “apresenta os docentes convertidos em exemplo de trabalho produtivo, pois além de batalhar com a cabeça de seus alunos, eles trabalham como cavalos para enriquecer o proprietário da escola” (p. 100), mas um trabalhador que, de certa forma, vende sua força de trabalho, ou seja, sua mão-de-obra, assim como destaca Costa: “[...] os professores não são capitalistas, mas trabalhadores assalariados, porque vendem sua força de trabalho e não possuem nem controlam os meios de produção” (1995, p. 98).

Eles são trabalhadores que, imersos na necessidade de receber por seu trabalho, acabam desenvolvendo-o na insegurança e com a desvantagem de serem pouco valorizados. São ora concebidos pelo aparato mercadológico, ora vistos como profissionais, ou como posicionados “entre o proletariado e a burguesia, devido ao papel que assumem quando, ao atuar no aparelho ideológico do estado, distribuem oportunidades de vida e alimentam crenças na classe trabalhadora” (COSTA, 1995, p. 102).

Essas crenças que são despertadas pelos professores, principalmente pelo fato de fazerem parte da classe trabalhadora, como menciona a autora em questão, também estão presentes nas perspectivas de consolidação da profissão docente. Cada vez que um profissional dessa área luta por seus ideais, por conquistar novos espaços e para se situar no meio social como alguém que é capaz de enfrentar dificuldades para ultrapassar essa visão ambígua, está consolidando sua imagem profissional.

Essa é uma imagem que, desde a metade do século XIX, já aparece intermediando o profissional e o trabalhador burocrático, a qual parte de uma discussão de edificação docente num tom sacerdotal, passando pela semelhança com o dom, ou até mesmo relacionando os laços familiares, afetivos com a educação e – por que não dizermos? – o magistério como próprio para as mulheres, ou seja, a feminização da profissão. Todas essas

relações servem para instigar um posicionamento do professor como profissional, lutando para deixar para trás essa postura ambígua entre proletário, burguês ou “vocacionado”, passando a atribuir mais credibilidade às suas perspectivas profissionais.

1.2.2- A formação profissional

[...] não se pode educar para a autonomia através de práticas heterônomas, não se pode educar para a liberdade a partir de práticas autoritárias e não se pode educar para a democracia a partir de práticas autocráticas (GENTILI e ALENCAR, 2001, p. 75).

A formação profissional ou até mesmo a constituição do próprio cidadão está intimamente relacionada a um desafio ético, que consiste em ser responsável por suas atitudes, voltando-se para uma perspectiva de caráter político-histórico-social que, como diria Gentili, deve ser respaldada por “valores, normas e direitos (não apenas legais, senão também morais) que configuram a práxis cidadã e que, indissolivelmente, devem construir a práxis educativa” (GENTILI e ALENCAR, 2001, p. 76). Esses direitos, deveres e valores estão permanentemente ligados a um movimento de construção e reconstrução de um processo educativo comprometido politicamente, sobretudo no que tange à qualidade da educação dos diferentes grupos sociais.

Dialogando com essas idéias, pode-se destacar Freire (1996), em militância em defesa da ética como característica primordial de um professor; “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por isso nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 33). Como afirma Alencar, “[...] educação é cultura e ideologia, e pode servir para aproximar e afastar pessoas e classes sociais. Plagiando Antonio Gramsci (1891-1937), que afirmava que somos todos filósofos, podemos afirmar que somos todos educadores!” (2001, p. 47).

E nessa perspectiva de que todos têm um pouco de educador, que o professor precisa assumir sua função específica de realmente participar dos acontecimentos, das intervenções, de atitudes e posturas, da tomada de decisões que ocorrem dentro das instituições, de revelar que ele efetivamente se preparou e se prepara para realizar tal tarefa. Pois dentro da escola não está um sujeito qualquer, mas um ser com seus conhecimentos,

saberes, necessidades, anseios e vontade de agir. Para isso, ele precisa, como já afirmamos anteriormente, de autonomia para realizar seu trabalho, a qual deve ser regada pelo bom senso e pela ética, pois as exigências que são atribuídas ao profissional da educação hoje acabam, muitas vezes, ultrapassando as funções docentes, exigindo que o professor se torne um ser multiprofissional. Como diz Pimenta:

Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciam as escolas com parcimônia [...] em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam. Espera-se, pois, que, coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento dessas exigências (PIMENTA, 2004, p. 14).

Por tudo isso, a formação de qualidade do profissional docente é de extrema importância, pois ele precisará intervir e determinar inúmeros procedimentos, assim como buscar ajuda de outros profissionais que também exercem papel fundamental neste complexo contexto, o qual implica situações conflituosas e até mesmo ambíguas, as quais exigem criatividade, indagação teórica, inventividade e muita criticidade¹¹, sempre mediadas pela reflexão e questionamento dos modos de pensar, agir e de “produzir” conhecimentos.

É nesse sentido que Freire afirma:

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 1996, p. 33).

Como afirma Pimenta (2004, p. 16), “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade” e não deve ser abordado apenas em sentido técnico ou conteudista, mas

¹¹ Comungando com o pensar de Vasconcelos e Brito, esta seria a “capacidade do ser humano de não apenas reagir aos fatos, mas de poder refletir a respeito deles antes de reagir” (2006, p. 66).

deve ultrapassar esses limiares propondo-se a atingir não apenas um aluno qualquer, mas um ser completo e repleto de necessidades:

[...] pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina [...], utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas (PIMENTA, 2004, p. 16).

Mas os professores também devem revelar seus anseios e conhecimentos próprios, singulares; de forma confiante, ética, profissional e, acima de tudo, humana. A prática docente pode transitar por diversas vias, sejam elas embasadas por teorias, práticas já existentes, metodologias inovadoras ou qualquer alternativa que passe pelo viés do saber. O tornar-se professor exige muita reflexão crítica, a qual, segundo Ghedin, “emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes” (2005, p. 130). E, segundo Freire, esta reflexão crítica, principalmente sobre a prática, “se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Ainda, segundo o referido autor:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 69).

Uma vez que Freire diz que essa aventura de aprender é inerente ao ser humano, o professor precisa se fortificar com e a partir destes riscos e desafios.

Se a visão calcada para que tais processos ocorram for esta destacada pelos autores anteriormente citados, assim como por tantos outros, os profissionais docentes poderão pensar em suas atitudes profissionais como uma via de mão dupla, a qual retirará o peso da idéia de que o professor seja possuidor de todas as verdades, de que sempre deve transmitir determinados e delimitados conhecimentos, e contribuirá para a edificação de um profissional que propicia e alcança descobertas, que se prepara para determinadas ações rotineiras, mas

que constantemente se depara com acontecimentos, por vezes inesperados, mas, inevitavelmente, frutos de seu labor, de sua dedicação e de questionamentos. Ao fazer esses questionamentos e instigar seus alunos a fazerem o mesmo, eles buscam juntos possíveis respostas e novos caminhos para o saber.

1.2.3- Formação: processo contínuo

A qualificação do trabalho docente só ocorrerá se o profissional tiver consciência de que o conhecimento que possui não está completo e que é preciso primar, constantemente, por estudar e refletir para suprir as necessidades diárias de aprender para ensinar.

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social (PINTO, 1984, p. 113).

Aproximando-se do viés de formação proposto por Pinto (1984), Nóvoa diz que “ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento” (2003, p. 25).

Os educadores, de forma geral, teriam a possibilidade de participar de um processo contínuo de formação, voltado para a reflexão sobre o aporte teórico e metodológico adquirido nas instituições de ensino superior, mas, muitas vezes, inacabado para o cumprimento do ofício, assim como de uma ressignificação da concepção de saberes, que precisa ser enriquecida pela “reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas” (NÓVOA, 2003, p. 27). Neste sentido, deve-se considerar o contexto social no qual se inserem a instituição e, conseqüentemente, o corpo discente e docente, “visando a ações/projetos de intervenção no cotidiano com o objetivo de melhoria dessa prática”, constituindo, assim, “um professor-pesquisador, reflexivo e profissional” (FIORENTINI & PEREIRA, 2001, p. 101), tomando cuidado para não atribuir à pesquisa um trabalho de reprodução do senso comum ou da tradição, como destaca Nóvoa (2003).

Segundo Nóvoa, “ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios” (2003, p. 25), pois, mesmo estando ciente de todos os percalços existentes na

profissão, tais como a dificuldade de se inserir no mercado de trabalho e conseguir derrubar a barreira do quantitativo, estabelecendo ideais pautados na qualidade e no enaltecimento do ser humano, e as imposições da própria escola, no que tange ao trabalho burocrático, tão insistentemente enraizado dentro da instituição; a falta de tempo e oportunidades para um aperfeiçoamento diário e reflexão sobre as práticas educativas, ato primordial para a profissionalização docente, o que deve manter tal profissão “não é apenas a amorosidade que prega Paulo Freire, mas a utopia e o compromisso ético que superam o semblante que se dá às classes subalternas pobres” (FIORENTINI e PEREIRA, 2001, p. 100).

A realidade que nos envolve dissemina uma busca acirrada por conhecimentos, não aqueles “que possam ser polarizados entre os que são úteis, necessários para sobreviver e para o trabalho e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano” (ARROYO, 2000, p. 215), mas conhecimentos que impliquem uma visão de sociedade, de cultura, de política e do ser que está e estará evoluído com esta profissão. Ela poderia se edificar pautada nas “inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo, [...] deixando de ser sonho e passando a ser construída como uma utopia possível” (HYPOLITO, 1999, p. 99).

Pacheco e Flores (1999, p. 56) dizem que “o professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações”. E estas palavras congregam a intencionalidade da formação contínua do professor, a qual poderá ser individual e coletiva e dependerá do percurso profissional do docente. Se este for comprometido, como afirma Pinto (1984), e consciente de seus princípios éticos, didáticos e pedagógicos, fará a inter-relação entre as teorias e as necessidades educacionais.

Os caminhos escolhidos pelos profissionais docentes para dar seguimento à sua formação são muito diversificados, mas, independentemente disto, seja refletindo sobre suas ações, seja fazendo cursos para melhor desenvolver suas habilidades profissionais, o docente precisa, a cada instante de sua profissão, pensar em reconstruir, pesquisar, criar e entender realmente a gama de significação existente no “ser professor”.

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como

prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 18).

Com esta citação da Pimenta, reiteramos a necessidade de entender o processo educativo do professor, como diria Pinto (1984), sempre inacabado.

1.3 - Diferentes abordagens do processo ensino e aprendizagem

Pensar, seguir ou identificar-se com propostas metodológicas tradicionais ou ligadas apenas a um aprofundamento teórico, sem muita reflexão crítica, é uma decisão crucial, quando o então licenciado professor, ou até mesmo aquele que já está em sala de aula há muito tempo, percebe que precisa esboçar uma linha de trabalho um pouco diferenciada, seja por necessidade própria ou até mesmo pelas situações correntes no contexto em que está inserido.

Tal atitude, que pode ser permeada por mudanças culturais ou por necessidades mais globais do que o próprio âmbito escolar, esbarra no que muito se ouve dizer: que a escola e, inclusive, os professores precisam estar preparados para receber as diversidades na sala de aula; que este profissional precisa adequar sua forma de trabalho às intempéries do processo de ensinar e que, como recebeu formação “adequada” para tal, precisa “dar conta do recado”.

Porém, o que se observa, em muitos casos, é um verdadeiro mar de possibilidades, que nem sempre são pensadas e bem estruturadas para então poder ser difundidas com a vivacidade, com a determinação e com o compartilhar que também presenciamos no cotidiano escolar.

O que pode estar acontecendo é o que já é sabido, discutido e pensado neste panorama traçado até aqui: o profissional docente acaba perdendo sua autonomia de criar, de reelaborar propostas de trabalho, de pensar junto com seus companheiros de classe, sejam eles colegas de sala de aula, alunos ou até mesmo a sociedade como um todo. Ficam presos a pacotes, que, no início do ano letivo, são entregues e recomendados com o firme propósito de que devem ser seguidos e concluídos ao término de determinado período. Trata-se de materiais preparados bem distante da realidade vivenciada em cada escola, cada classe e em

cada dia do processo de ensino e aprendizagem de milhões de seres humanos, que, como tais, deveriam ter a liberdade de pensar muito além do que cabe em uma coletânea de poucas páginas, que precisariam seguir esse processo de forma não tão linear e impositiva, mas de forma dinâmica, emancipatória e oriunda de fazeres e refazeres presentes na prática diária em sala de aula.

Freitas (1998) traduz Bowles & Gintis enfatizando uma hierarquização do trabalho docente que acaba por descaracterizar o saber e a autonomia do aluno e, por consequência, do próprio professor diante de seu campo de trabalho, pois:

[...]as relações hierárquicas refletem-se nas linhas de autoridade vertical dos administradores para os professores e destes para os estudantes. O trabalho alienado reflete-se na falta de controle do estudante sobre a sua educação, na alienação do estudante, do conteúdo, do currículo e na motivação do trabalho escolar através de um sistema de notas e outras recompensas externas em vez da integração do estudante com o processo (aprendizagem) ou com o resultado (conhecimento) do “processo de produção” educacional (FREITAS, 1998, p. 21).

Essa falta de integração do aluno ou do professor com o processo que leva ao conhecimento evidencia um trabalho fragmentado e impositivo que acaba culminando na busca da recompensa, seja ela uma boa nota, uma aprovação no final do ano letivo ou o salário no final do mês.

Sabemos, porém, que este não é o único cenário encontrado, pois muitos profissionais, mesmo passando por todos esses percalços, buscam realizar um trabalho norteado por alguma concepção teórica, esteja ela mais centrada no aluno, no professor ou no próprio processo. Por isso, torna-se relevante destacarmos algumas correntes teóricas que, historicamente, têm norteado o trabalho docente. Esse compromisso, mesmo que inconsciente, com determinada corrente epistemológica é caracterizado por muita determinação, que se evidenciaria no desvendar e no compartilhar diário de saberes. Trata-se de um corpo de conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar em diversas situações de ensino.

Becker diz que “o conhecimento passa por sérias dificuldades no que concerne à sua transmissão e à sua produção, e isto dentro de sua própria casa: a escola, em qualquer grau de ensino” (1993, p. 41). Por isso é que o professor precisa identificar a forma de lidar com o processo de ensino e aprendizagem, sistematizando o conhecimento de forma que este possa

ser edificado como parte do professor, do aluno e da cultura escolar como um todo que se completa, pois, como diria Marx, citado por Becker:

Não apenas o educador deve ser educado, mas a estrutura educacional em seu conjunto e a própria estrutura social também o devem; caso contrário, as mudanças buscadas pelo professor [...], no espaço da sala de aula, não poderão acontecer (1993, p. 49).

É preciso que se pense o processo do conhecimento não apenas como um processo pautado na reprodução, no fracasso escolar por parte do docente ou do discente, mas como um desencadear do pensamento crítico e reflexivo. Para que isso aconteça, o professor, segundo Becker, “precisa saber como se constitui o conhecimento [...] caso contrário, ele poderá não só tornar inócuo o processo de aprendizagem como até obstruir o processo de desenvolvimento que o fundamenta” (2001, p. 60).

1.4 - Possíveis caminhos para aprendizagens

A postura pedagógica docente pode estar ancorada na perspectiva de uma **abordagem tradicional de ensino**, a qual se caracteriza por uma “concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram” (MIZUKAMI, 1986, p. 7). Nesta postura, o conhecimento é transmitido pelo professor, pela sociedade, pela família, ou seja, parte do meio físico ou social, já que o aluno é considerado uma folha de papel em branco, uma tábula rasa. Volta-se, portanto, ao propósito do acúmulo de conhecimento, da hierarquização, sendo a educação concebida como um produto, deixando assim de ressaltar o processo.

A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

Para realizar seu trabalho, seguindo essa proposta, o professor se preocupa muito mais com a quantidade de informações, conceitos e reproduções do que com o pensamento reflexivo, com o posicionamento crítico diante de tais informações, tanto por parte dele mesmo como de seus alunos; o professor atém-se a um contínuo verbalismo, à aplicação de exercícios, a partir dos quais o aluno mostra o resultado de sua memorização, ou ainda, como diria Mizukami, o resultado da aprendizagem; ou seja, as “notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural” (1986, p. 17). Isso é corroborado por uma postura mecânica como complementa Becker:

Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente o que o professor “deu” (BECKER, 2001, p. 18).

Segundo Becker (1993), essa pedagogia é legitimada pelo empirismo, que, para Piaget (1979), “tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição” (p. 339). Esse indivíduo começaria a somar tudo que é por ele observado.

Desta forma, o indivíduo aprende apenas a partir do campo das possibilidades já vivenciadas, configurando o que o referido autor denomina de “*reprodução da ideologia*; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade” (BECKER, 2001, p. 18), adequando-se a muitas das exigências sociais, as quais buscam um profissional, um indivíduo que seja possuidor de determinado conhecimento e que sirva apenas para reproduzi-lo, sem questionar, sem discordar, não sendo, assim, inconveniente, submetendo-se e adaptando-se a qualquer situação sem reclamar por direitos ou posturas politizadas. Becker (2001) representa a abordagem diretiva utilizando o seguinte código: partindo de uma visão epistemológica: **S ← O (sujeito ← objeto)**, ou ainda, seguindo um modelo pedagógico: **A ← P (aluno ← professor)**.

Ainda articulando os pressupostos de Becker (2001) com os de Mizukami (1986), podemos dizer que a autora relaciona essa pedagogia diretiva ou, como ela mesma diz, essa

pedagogia tradicional com o acréscimo de algumas características da abordagem comportamentalista, pois não deixa de evidenciar que a educação, que o processo em si deverá ser responsável por determinadas posturas e procedimentos do indivíduo perante a sociedade: “a educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social etc.)” (MIZUKAMI, 1986, p. 27).

Destaca-se assim um cunho impositivo e inflexível de poder e de conhecimento único, que parte de alguém que muito sabe para outrem que está a acumular seus pequenos conhecimentos e que um dia poderá afirmar que o acumulado também já lhe garante o saber. Mas este é um saber que, assim como esse comportamento de estar sempre pronto a receber, sem questionar, sem buscar o real objetivo para tal, ajusta-se perfeitamente ao perfil que muitas instituições que primam por essa abordagem diretiva e comportamentalista procuram, pois esta “escola é a agência que educa formalmente. Não é necessário a ela oferecer condições ao sujeito para que explore o conhecimento, explore o ambiente, invente e descubra” (MIZUKAMI, 1986, p. 29).

Nesta perspectiva, o homem, o indivíduo aprendente ou o que está pronto para ensinar são representados com um produto do meio em que vivem, e a ação que é desenvolvida nesse meio está subordinada a determinações e técnicas orientadas de acordo com acontecimentos e necessidades sociais ou culturais. “Educação, ensino-aprendizagem, instrução, passam, portanto, a significar arranjo de contingências para que a transmissão cultural seja possível, assim como as modificações que forem julgadas necessárias pela cúpula decisória” (MIZUKAMI, 1986, p. 35).

Já a abordagem **não-diretiva**, assim denominada por Becker (2001), evidencia-se pela visão do professor como um facilitador do processo de aprendizagem, devendo policiar-se para apenas auxiliar seu aluno, pois este já tem um conhecimento prévio, porém precisa descobrir como organizá-lo e significá-lo de acordo com suas vivências e necessidades. “O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele. – Ensinar? – Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno” (BECKER, 2001, p. 20).

Desta forma, nega-se a possibilidade efetiva de um processo ensino e aprendizagem e passa-se a acreditar em uma **epistemologia apriorista**, a qual se constrói a partir da crença de que o conhecimento surge de maneira *a priori*, faz parte do ser humano, está presente em sua hereditariedade. Assim, toda a atividade que envolve o conhecimento é exclusiva do sujeito, e o meio social não participa dela. Revelam-se, desta forma, a

divergência em relação à postura empirista, abordada anteriormente, e a experiência *apriorística*.

Analizando Becker (2001) e Mizukami (1986), podemos dizer que Mizukami denomina tal pedagogia de abordagem cognitivista, e é possível afirmar também que ela engloba ainda o que a autora classifica de abordagem humanista, pois esta traz a seguinte epistemologia:

A experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído. Não existem, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. O objetivo último do ser humano é a auto-realização ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

Almeja-se, dessa forma, uma visão autêntica de si mesmo, um autoconceito voltado para uma realidade grupal ou individual. Para Rogers, citado por Mizukami (1986), “o homem é o arquiteto de si mesmo. É consciente da sua incompletude tanto no que se refere ao mundo interior quanto ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que sabe que é um ser em transformação e um agente transformador da realidade” (p. 41).

Nesta perspectiva, há uma relação entre homem e objeto ou, conforme a estrutura proposta por Becker (2001), **S → O (sujeito → objeto)**, pois aprender implica relacionar o objeto, o alvo da aprendizagem, a esquemas mentais. Esta abordagem gera, ainda, uma visão de que se o conhecimento surge de esquemas mentais oriundos de uma hereditariedade, a ausência desses esquemas também seria justificada pela ausência de tal hereditariedade, classificando, dessa forma, o indivíduo como marginalizado ou como portador de um déficit cognitivo. Isto realça o fracasso deste processo, pois, como defende Becker:

Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se auto-suficiente, e o ensino por ser proibido de interferir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo para ambos os pólos. O professor é despojado de sua função, “sucateado”. O aluno guindado a um *status* que ele não tem nem poderia sustentar, e sua não-aprendizagem explicada como déficit herdado; impossível, portanto, de ser superado (2001, p. 22-23).

Vale destacar ainda a **pedagogia relacional**, ou **abordagem sociocultural**, a qual enaltece o homem como sujeito da sua educação, o professor como sujeito de sua práxis, interagindo com o mundo e com as diferentes culturas existentes no meio social e,

conseqüentemente, no meio escolar. Segundo Mizukami (1986), o homem , nesta abordagem, é visto como

[...] sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade. Será graças à consciência crítica [...] que ele assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim (MIZUKAMI, 1986, p. 87).

Essa libertação proposta por Mizukami vem ao encontro da libertação também defendida por Freire, a qual vislumbra um sujeito que não mais se prende irrefletidamente a imposições , mas que, com autonomia de ser, de questionar e de divergir, vivencia situações que valorizam “a linguagem e cultura deste sujeito, criando condições para que cada um analise seu contexto e produza cultura” (MIZUKAMI, 1986, p. 99) e, conseqüentemente, seus saberes.

Segundo Becker, trata-se de “construir o mundo que se quer, e não de reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram ou herdaram de seus antepassados” (2001, p. 28). Ou ainda, de acordo com Cunha (1997), o que se pretende é a edificação de um sujeito crítico e inovador, que enxerga o conhecimento como provisório e relativo às condições históricas e ao meio em que é produzido. Isto implica a necessidade de uma constante reflexão e valorização desta atitude, tratando-a como primordial à sistematização deste conhecimento.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No primeiro capítulo descrevemos as referências teóricas que norteiam esta pesquisa. Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados. Lembramos que nosso objetivo geral é o seguinte:

2.1- Objetivo geral

- Compreender as concepções pedagógicas dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Para darmos conta deste objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos:

- a) Caracterizar a concepção sobre o processo ensino e aprendizagem que orienta a ação pedagógica dos professores de uma escola estadual do interior de Mato Grosso do Sul;
- b) Identificar o papel do aluno e do professor no processo ensino e aprendizagem, segundo as concepções destes professores;
- c) Identificar a concepção de avaliação do processo ensino e aprendizagem, relacionando-a com a perspectiva pedagógica adotada pelos professores;

d) Relacionar a concepção pedagógica dos professores com os saberes de sua experiência e/ou formação acadêmica.

2.2- Metodologia

A abordagem metodológica se situa em um âmbito qualitativo, pois, como afirma Moisés (1994), este tipo de investigação “nos permite um enlace constante e permanente entre teoria e prática durante o desenrolar do trabalho” (p.12), tendo como finalidade a compreensão dos significados das ações e a interpretação do que ocorre mediante o envolvimento com o todo e com as partes que irão compor a pesquisa, assim como o processo de ensino e aprendizagem.

Chizzotti (2001) destaca os dados da pesquisa qualitativa como “importantes e preciosos: pois salienta a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto” (p. 84). Essa possibilidade de apreensão do falar, do expressar-se e até mesmo do calar-se fica evidente neste tipo de pesquisa, pois o sujeito, suas peculiaridades e posturas são lidas, relidas e interpretadas de forma única e relativa ao momento e ao contexto em que ocorre a pesquisa. Tal como afirma Triviños afirma que na abordagem qualitativa a “ênfase é dada ao conteúdo da percepção, ao processo e não ao resultado ou produto, sendo a preocupação essencial nesta abordagem a identificação dos significados [...]” (1990, p. 128).

Seguindo esse viés do relacionamento, do encontro entre pessoas que têm o que dizer e do que se indagar é que a coleta de dados será realizada, por meio de entrevistas, pois:

[a]o considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece (SZYMANSKI, 2002, p. 11).

Desta forma pode haver uma organização de idéias, fatos e discursos que permitem a interpretação, a partir de um processo reflexivo e de um aprofundamento teórico, da prática diária docente e das ações de seus interlocutores. Esse ato reflexivo torna-se imprescindível ao se falar de prática, pois, segundo Perrenoud, “toda prática é reflexiva no duplo sentido em

que seu autor reflete para agir e estabelecer *a posteriori* uma relação reflexiva com a ação realizada” (2000, p. 160).

E é nessa perspectiva que optamos por entrevistas semi-estruturadas, com um roteiro baseado nos objetivos da pesquisa, seguindo os seguintes critérios de escolha dos professores:

- Que os professores sejam todos da mesma escola, para que tenham como referência o mesmo Projeto Político-Pedagógico – PPP;
- Que sejam de 5ª a 8ª série¹², para que se abranjam professores de formações acadêmicas diferentes;
- Que se envolvam diferentes áreas de conhecimento das respectivas séries;
- Que se contemplem, no mínimo, dois professores de cada série, de diferentes áreas de conhecimento.

Ao decidirmos realizar uma pesquisa pautada em entrevistas, precisamos, antes de tudo, poder contar com pessoas, sujeitos e, no nosso caso, professores que aceitem participar das entrevistas, contribuindo, desta forma, para o caminhar da pesquisa. Segundo Szymanski:

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (2002, p. 12).

E é com a expectativa de compreender as concepções pedagógicas dos professores em relação ao processo ensino e aprendizagem que buscaremos tais entrevistas.

Além das entrevistas, ainda faremos uma breve análise do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da instituição, a fim de conhecer um pouco sobre os aspectos legais, estruturais e curriculares da escola escolhida.

¹² No momento da realização da pesquisa, o Ensino Fundamental ainda era denominado por série e vigoravam os oitos anos do segundo ciclo.

2.3- A escola: um olhar da pesquisadora

Como destacamos na introdução, a escola foi escolhida por ser muito procurada pelos alunos e por ser considerada um centro de referência no município.

Quando chegamos à escola, fomos muito bem recepcionadas pelas coordenadoras, que nos encaminharam para uma conversa com o diretor. O mesmo nos recebeu com muita atenção e presteza, disponibilizando o espaço para a pesquisa.

Durante a conversa, o diretor mostrou-se muito interessado pela pesquisa e disse ser de extrema importância para a escola receber pessoas dispostas a investigar o cotidiano escolar, assim como quem se predispunha a compartilhar novas idéias e conhecimentos nesse ambiente.

Após explicar como funcionaria a pesquisa, fomos encaminhadas à coordenação para que pudéssemos fazer uma breve análise documental. Estudamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, assim como alguns documentos que relatam a estruturação e história da escola, ato que voltamos a realizar diversas vezes durante a pesquisa.

Podemos dizer que o local da escola onde mais estivemos foi a sala dos professores, podendo assim conhecer um pouco mais dos colegas que seriam entrevistados, do ambiente escolar, dos anseios e peculiaridades de cada um que por ali passava. Lógico que pensávamos sempre que estávamos ali para realizar um trabalho investigativo, pautado em ética e respeito ao próximo.

Constatamos que a sala dos professores é um ambiente muito agradável. Todos se respeitam e cada um pode, ali, realizar seu trabalho tranquilamente, pois muitos professores esperam suas aulas fazendo atividades para complementar seu trabalho em sala de aula.

Observamos ainda que o ambiente é bem arejado, limpo e que há uma intensa comunicação entre professores e coordenação, visto que havia muitos recados no mural e a constante presença de uma das coordenadoras na sala.

Participamos de vários intervalos na sala dos professores e sempre fomos muito bem tratadas, havendo sempre um clima de abertura e diálogo entre todos os presentes.

De início, alguns deles pensaram que estávamos na escola para fazer algum tipo de avaliação do trabalho que realizavam nela, mas após a explicação dos interesses da pesquisa, e principalmente, após a entrevista, perceberam que nosso intuito era o de tentar compreender as concepções pedagógicas dos professores em relação ao processo ensino e aprendizagem.

Procuramos marcar as entrevistas sempre em um horário em que o professor ou a professora tivesse livre. Portanto, tivemos que ir diversas vezes à escola, tornando-nos, assim, familiares àquela realidade. Durante as entrevistas, surgiam indagações que ampliaram o roteiro, pois este, seguindo a recomendação da pesquisa qualitativa, era flexível à realidade de cada profissional.

2.4 - Caracterização da escola pesquisada

Os dados utilizados para a descrição da escola pesquisada estão alicerçados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da mesma e nos diálogos realizados com funcionários da secretaria e da coordenação pedagógica.

2.4.1- Aspectos legais e estruturais

A escola está autorizada a oferecer a Educação Básica (até a data da pesquisa) – Ensino Fundamental, 1ª a 8ª série, e Ensino Médio, 1ª a 3ª série, através da Resolução/SED nº 1695, de 20 de Janeiro de 2004, Diário Oficial nº 6168 de 21.01.2004, bem como de Jovens e Adultos (1ª fase), conforme Resolução nº 1692 de 07.01.04, Diário Oficial nº 6160 de 09.01.2004 (p. 12).

De acordo com os dados do PPP, a escola desenvolve suas atividades educacionais nos períodos diurno e noturno. Atualmente atende 672 alunos, que estão distribuídos nos turnos matutino e noturno.

- Ensino Fundamental (séries finais – 5ª a 8ª), 438 alunos, período matutino.
- Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série), 163 alunos, períodos matutino e noturno.
- EJA (1ª fase), 71 alunos, período noturno.

A escola conta com:

- 37 professores (efetivos, concursados, convocados, todos habilitados nas áreas em que atuam);
- 06 coordenadores pedagógicos, detentores do cargo de Especialista da Educação (01 diretor, 01 assessor, 01 mandato classista (SINTED), 03 prestam atendimento pedagógico à escola;

- 20 funcionários administrativos que atuam nas funções de secretário, gestor de atividades educacionais, assistentes de atividades educacionais, agentes de atividades educacionais, agentes de limpeza, de merenda e agente de manutenção.

Em seu aspecto físico, a escola possui um prédio de porte médio, é limpa e organizada, apresentando-se em boas condições de funcionamento.

O prédio é composto por:

- 15 salas de aula;
- 01 sala de informática;
- 01 sala para a secretaria;
- 01 sala para a direção;
- 01 sala para a coordenação;
- 01 sala ampla e arejada para os professores;
- 01 banheiro feminino e 01 banheiro masculino para os professores e demais funcionários;
- 05 banheiros femininos e 05 masculinos para os alunos;
- 01 sala para a assessoria técnica;
- 01 sala para o almoxarifado;
- 01 biblioteca com sala própria;
- pátio com área coberta;
- um salão, em bom estado de conservação, que serve de anfiteatro;
- bebedouros com 04 torneiras
- 01 quadra descoberta;
- uma imensa área verde, com árvores frutíferas e espaço para uma pequena horta.

O espaço destinado à secretaria, direção e sala dos professores é bem arejado e de ótimo aspecto. A sala dos professores é um local agradável, possibilitando, assim, momentos de estudo, conversas, trocas de conhecimento e reflexão. Sempre, durante o intervalo, uma das coordenadoras ou o diretor está presente na sala dos professores para que possa atendê-los no que for preciso.

Vale destacar que esta escola recebe alunos de várias camadas sociais, fato que promove uma integração dentro do ambiente escolar. Há alunos pertencentes a famílias com renda abaixo do salário mínimo, assim como há alunos que poderiam até cursar uma escola particular, fato que revela o aspecto acolhedor e positivamente flexível da instituição.

Embora esteja localizada perto de dois conjuntos habitacionais e receba uma grande quantidade de alunos desse bairro, a escola recebe alunos de bairros bem distantes, inclusive com escolas que poderiam acolhê-los lá mesmo. Muitos alunos que saem de tais bairros para ali estudarem dizem que o trabalho desenvolvido nesta escola é que os atrai.

2.4.2- Recursos recebidos pela escola

O pagamento das despesas da escola é efetuado através de recursos financeiros recebidos do Estado e da União.

Recursos recebidos da União:

- PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar – um repasse anual;
- PDDE – Plano de Desenvolvimento Direto à Escola – um repasse anual;

Recursos recebidos do Estado:

- PEA – Planos Emergenciais de Alimentação Escolar – parcelas flexíveis;
- PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar – um repasse anual;
- RF – Ensino Fundamental – dois repasses anuais;
- RF – Ensino Médio – dois repasses anuais.

Os responsáveis pela aplicação destes recursos alegam que eles existem, porém, muitas vezes são recebidos além do prazo estipulado, e as necessidades da escola, na maioria das vezes, ultrapassam o que é recebido.

2.4.3- Organização curricular

Em consonância com o que diz o PPP da escola, o currículo escolar é tratado por esta como uma “questão de decisão sobre a grade curricular, carga horária das disciplinas e tipos de conteúdos” (PPP, 2005, p.27). Este currículo é formado por todas as atividades que correspondem a uma finalidade e que são executadas de acordo com a proposta pedagógica, levando em conta as condições em que a proposta será realizada, entre intenções, princípios e orientações gerais e práticas pedagógicas.

Ainda observando o PPP, percebemos que o currículo destaca o processo de ensino e aprendizagem como uma responsabilidade e concretização da função social da escola, enaltecendo o contexto, a possibilidade de interação entre professores e disciplinas, a responsabilidade do professor por orientar seus alunos para uma autonomia em relação ao papel principal de “arquiteto” do seu próprio conhecimento, bem como métodos diversos de avaliação.

Dentro das estratégias metodológicas de cada currículo foi dado ênfase à contextualização e à interdisciplinaridade e ao sistema de avaliação, de acordo com a nossa clientela e realidade. Esta organização curricular requer tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre a relação entre conteúdo e contexto, para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual, adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio, bem como potencializarem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a construção de conhecimentos coletivos (PPP, 2005, p. 28).

A composição da matriz curricular das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), parte do estudo desta investigação, foi implantada em 2004, no período diurno, com a semana letiva de cinco dias, com cinco aulas diárias de 50 minutos cada e somando 200 dias letivos.

As áreas de conhecimento que compõem o ensino de 5ª a 8ª série são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística, Educação Religiosa, Educação Física, Língua Estrangeira.

O objetivo geral destacado no PPP da escola aponta o seguinte:

Com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e a formação de atitudes e valores, fortalecendo os vínculos da família, os laços de solidariedade humana e a tolerância recíproca em que assenta a vida social (PPP, 2005. p. 26).

Os objetivos específicos englobam o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Ainda conforme o PPP da escola, aos 28 dias do mês de fevereiro de 2004, a direção, coordenação, professores, funcionários administrativos, pais e alunos reuniram-se com o objetivo de dar início à adequação da Proposta Pedagógica da mesma.

Seguiram, então, a seguinte perspectiva: “planejar é adaptar, revolucionar, mudar, transformar a prática educativa, no entanto, isso só é possível com a participação coletiva” (PPP, 2005, p. 9).

Com tal proposta, firmou-se o compromisso de trabalhar a realidade existente com a realidade almejada, superando os conflitos, as relações competitivas, corporativas e autoritárias.

Após esse momento coletivo de reflexão, realizou-se na escola, no dia 31 de março do mesmo ano, uma atividade que recebeu o nome de “Dia C (Dia da Conscientização)”, que se caracterizou por uma assembléia com todos os alunos, para serem colocados os seguintes pontos: importância da proposta pedagógica na escola, definição da mesma, a responsabilidade e sinceridade como características e fatores fundamentais nas respostas dos questionários, a importância da análise crítica da escola, tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos, e a participação fundamental dos alunos nestas tomadas de decisões que serão implantadas na escola, através de tal projeto.

Logo na entrada da escola e no início do PPP, encontramos os seguintes dizeres: “Seremos a Escola mais bem vista pela comunidade, contando com a união da equipe, o constante relacionamento com a coletividade, dispondo de um atendimento aberto e afetivo” (PPP, 2005, p. 1).

A filosofia da escola, assim com está evidenciada no PPP, é:

Transmitir os conhecimentos básicos (intelectuais, religiosos, morais, sociais e culturais) que todo aluno precisa para viver em sociedade, porém sendo um cidadão participante e atuante na tomada de decisões em benefício da própria sociedade e que seja capaz de amar o próximo e a natureza. (PPP, 2005, p. 21).

Como missão, a instituição objetiva: fortalecer a qualidade do ensino; uma aprendizagem com igualdade e criatividade; formar cidadãos críticos e conscientes, preparando-os para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno, respeitando as diferentes visões dos indivíduos, estabelecendo relações com o meio ambiente, valorizando suas formas próprias de pensar, agir e se expressar. Destaca que irão vivenciar e praticar tudo isso com o auxílio dos professores.

2.5- O contato com os professores e professoras

Com o propósito de cumprir os objetivos propostos na pesquisa, procuramos entrevistar pelo menos dois professores de cada série final do Ensino Fundamental, conforme já explicitado anteriormente, de forma que englobássemos todas as áreas de conhecimento. Para que isso acontecesse, tivemos uma conversa com uma das coordenadoras pedagógicas, que informalmente nos direcionou aos professores. Em um breve diálogo, explanamos os propósitos da pesquisa, evidenciando que usaríamos como instrumento de coleta de dados a entrevista, que seria gravada, depois transcrita e então utilizada, com o consentimento dos professores.

De início, houve resistência por parte de alguns professores ao saberem que a entrevista¹³ seria gravada, mas, mesmo assim, a maioria aceitou participar. Infelizmente duas professoras, uma responsável pela disciplina de Língua Portuguesa e outra pela de História, não participaram da pesquisa, alegando que outros colegas poderiam participar e preencher o lugar que lhes cabia. Portanto, como o propósito era de entrevistar professores de uma mesma escola, tais disciplinas ficaram ausentes da coleta de informações.

Para descrever os profissionais entrevistados, utilizamos nomes fictícios, representados por nomes de flores. Tal escolha aconteceu pelo fato de que, em leituras anteriores, encontramos nomenclaturas semelhantes, as quais muito nos agradaram, pois conseguem representar de forma sensível e até mesmo metafórica seres únicos e especiais, assim como as flores.

Quadro I: Síntese dos docentes entrevistados

EDUCADORES	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO	IDADE	SÉRIE
Crisântemo	M	Matemática	Cinco anos	26 anos	5ª e 8ª série
Cravo	M	Matemática	Dois anos	25 anos	5ª série
Margarida	F	Ciências Biológicas	Treze anos	35 anos	5ª, 6ª, 7ª e 8ª série
Tulipa	F	Geografia	Seis meses	23 anos	6ª série

¹³ É importante destacar que as entrevistas foram transcritas tal qual foram gravadas.

Palma	F	Matemática	Nove anos	32 anos	6 ^a , 7 ^a e 8 ^a série
Miosótis	M	Educação Física	Cinco anos	29 anos	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a e 8 ^a série
Rosa	F	Língua Inglesa	Sete anos	29 anos	7 ^a e 8 ^a série
Orquídea	F	Geografia	Trinta e dois anos	55 anos	7 ^a e 8 ^a série
Jasmim	M	Artes Visuais	Três anos	39 anos	6 ^a , 7 ^a e 8 ^a série

Com a finalidade de conhecermos algumas características de cada profissional, faremos uma breve descrição de cada professor e professora entrevistado/a.

O professor **Crisântemo**, que leciona matemática, caracteriza-se como um sonhador, gosta muito do que faz e acredita que poder agir como um transformador social, mesmo se frustrando em alguns momentos de sua profissão. Em sua entrevista revela ser um profissional comprometido com suas ações, diz se achar um pouco autoritário de vez em quando, mas acredita que, para efetivar seu trabalho, é preciso mesclar tradicionalismo e inovações, construções coletivas e críticas.

Cravo, professor de matemática, diz que procura dar o melhor de si, na medida do possível, para desenvolver suas aulas, e, como é um professor com pouca experiência de sala de aula, procura se espelhar naqueles colegas que desenvolvem um bom trabalho, caracterizando esse “bom trabalho” como algo proveitoso para o aluno e para o professor.

A professora de ciências, **Margarida**, revelou apenas que procura desenvolver seu trabalho de acordo com o que lhe é cobrado e diz que sua função no ambiente escolar é transmitir seus conhecimentos aos alunos.

Tulipa, recém formada em geografia, apresentou-se extremamente apaixonada pelo que faz, falou com muito carinho sobre o progresso de seus alunos e seu trabalho em sala de aula, que foi descrito como um trabalho flexível e a favor de um protagonismo por parte dos alunos. Revelou, ainda, que adora instigar nos mesmos o ato da descoberta, da recriação e da reflexão. Durante a entrevista, revelou uma imensa vontade em continuar seu aprimoramento ingressando em um mestrado específico em sua área, fato que se concretizou

logo, pois, no final de nosso período de observação da escola, ela estava extremamente feliz por ter conseguido ser aprovada.

Palma, professora de matemática, descreve-se como uma professora um pouco autoritária, mas que usa esta característica para conseguir respeito de seus alunos, manter a disciplina em sala de aula e respeitá-los em suas diferenças e necessidades. Ela diz que em suas aulas há um “jogo limpo”, todos se respeitam e o trabalho é realizado de forma bem tranqüila e proveitosa. Diz que procura ser amiga de seus alunos e negociar propostas de aulas e atividades, que procura não demonstrar superioridade dentro da sala de aula.

Miosótis, que é professor de educação física, diz ser experimentador, sempre à procura do melhor para seus alunos, “mas confesso que tenho muito a aprender”. Afirmar que, para desenvolver seu trabalho de forma completa, tem que ser incansável, pois sua disciplina faz com que os alunos pensem que não precisam seguir regras, refletir e questionar acerca do que é passado, que “precisam apenas jogar”.

A professora **Rosa**, que leciona inglês, classifica-se como “uma professora construtora, eu não me vejo uma professora pronta, sou uma professora que constrói”. Afirmar que, nos seus cinco anos de trabalho, seus conceitos, conhecimentos e visão dos alunos foram mudando, por isso está sempre em busca de enriquecer seu caminho.

A professora **Orquídea**, já formada em geografia há 32 anos, diz que sempre foi em busca da melhor qualidade para o seu trabalho, que desde cedo sempre foi muito crítica e que sempre queria aprender mais, principalmente sobre o que iria compartilhar com seus alunos. Em sua entrevista revela o seguinte:

Eu já tinha parado de dar aula, eu não queria mais voltar, mas por circunstâncias adversas eu tive que voltar, e pra eu voltar eu queria que minhas aulas se tornassem algo que também me satisfizesse, porque eu não queria vir dar aula simplesmente para ganhar dinheiro, eu queria... eu tinha objetivos e aí eu fui buscar, não por questão de pontuação, mas pra enriquecer o meu trabalho. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

O professor **Jasmim**, de artes visuais, considera-se um pouco revolucionário, pois afirma que sua disciplina exige que assim o seja, Diz que é preciso uma maior interação na sala de aula e que procura fazer isso com seus alunos. “Quero a criatividade de cada um,

quero gerar polêmica, diferenças, que eles vão ter que pensar e deixar a preguiça de lado, sem contar que isso torna eles mais críticos” (Professor Jasmim).

2.6 - Categorização das informações

Tomando por base as reflexões desenvolvidas no primeiro capítulo e a idéia de Caldeira e Azzi (1997) de que os elementos do processo de ensino e aprendizagem compreendem a tríade professor, aluno e conhecimento e que, evidentemente, estas três dimensões estão atravessadas pelo contexto social, torna-se relevante destacar tais elementos de forma individual e inter-relacionada ao mesmo tempo: individual porque cada um apresenta suas peculiaridades, exerce seu protagonismo de diferentes formas, em determinada realidade; assim como é importante correlacioná-los, pois um esbarra no outro para que seu papel seja desempenhado com destreza diante das necessidades de uma sociedade em constantes transformações.

Desta forma, ao articular tais elementos com as entrevistas realizadas e com o referido aprofundamento teórico, fato que direcionou inúmeras reflexões e indagações, estabelecemos as seguintes categorias:

- As concepções pedagógicas dos professores e o processo ensino e aprendizagem
- O papel do aluno segundo os professores
- O papel do professor
- A concepção sobre o processo de avaliação segundo os professores entrevistados
- Material didático: qual é o seu lugar?
- Saberes mobilizados no processo ensino e aprendizagem

CAPÍTULO III

Os professores e suas concepções

3.1 – As concepções pedagógicas dos professores e o processo ensino e aprendizagem

Neste item, analisamos as concepções dos professores acerca do processo ensino e aprendizagem. Destacamos que as referências teóricas apontadas no primeiro capítulo servirão de guia para as análises e serão retomadas ao longo deste capítulo III, incluindo eventuais citações que possam contribuir para este fim.

Abordar o ato de ensinar e aprender implica um direcionamento para reflexões acerca dos sujeitos que estejam imersos neste processo, assim como para a compreensão das relações sociais, culturais e políticas que a partir dele se sustentam. Pensar em ensinar a partir de uma visão unívoca de que este ato provém apenas do professor é um pensamento arcaico e tradicionalista, pois, como afirma Freire (1996), quem se predispõe a ensinar também acaba aprendendo.

Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender [...]
Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente

que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Portanto, seguindo esse viés traçado por Freire, é necessário que escola, professores e alunos vislumbrem um processo de ensino e aprendizagem pautado numa relação dialógica e enriquecido por constantes trocas e descobertas, assim como diz Lopes:

[...] a dinâmica ensino-aprendizagem deve caracterizar-se por situações que estimulem a atividade e a iniciativa dos alunos e do professor; situações que favoreçam o diálogo dos alunos entre si e com o professor, ao mesmo tempo em que valorizem o diálogo com o saber acumulado historicamente; situações que considerem os interesses dos alunos na apropriação dos conhecimentos, sistematizados e ordenados gradualmente de acordo com a organização escolar (LOPES, 1996, p. 110).

Pois é a partir do ato de aguçar os interesses e a significação destes para o sujeito que o saber se concretiza, é partindo dessa interação, dentro e fora da sala de aula, que o “aluno é levado a tomar consciência e refletir tanto sobre suas próprias idéias, suas descobertas e apropriações, como sobre idéias elaboradas por outros” (LOPES, 1996, p. 110). E, para alcançar esse objetivo, o próprio professor acaba elaborando também todo esse processo de reflexão.

O ser humano aprende constantemente; qualquer situação cotidiana, desde o momento de seu nascimento, serve para que ele crie seu arcabouço de saberes. Porém, estes saberes não são sistematizados histórica, cultural e socialmente, porque são mais individualizados e espontâneos, haja vista que tal conhecimento sistematizado fica a cargo das instituições escolares, que o devem revelar e compartilhar com esse indivíduo, que provavelmente, no decorrer de sua vivência enquanto estudante, irá buscá-lo e precisará “organizá-lo formalmente de modo que os elementos que o compõem possam ser utilizados e modificados em outras situações” (LOPES, 1996, p. 107).

Aí explicita-se o fato de que, ao sistematizar tais conhecimentos, a escola não será responsável por transmitir uma verdade única, mas sim por possibilitar descobertas e trocas de conhecimentos. Isto reitera a imagem do professor que deixa de ser o único que sabe, passando a compreender a idéia de que alunos e professor podem aprender e ensinar, gerando

assim uma constante troca, pois, como dizia o escritor Guimarães Rosa (2007), por meio da figura do personagem Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas*, mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Trata-se de uma comunhão que pode ser revelada desde o enredo literário mostrado por Rosa (2007), a partir do momento em que ele descreve a complexidade e versatilidade da pessoa e do conhecimento humano, passando pelas falas de teóricos especializados em tal sistematização, e pode ser encontrada no cotidiano escolar, a partir dos relatos dos professores entrevistados:

Ensinar pra mim seria não somente conteúdo em si, mas questões básicas de cidadania, educação, respeito com o outro e tá desenvolvendo um conhecimento amplo mesmo, não só jogando os conteúdos em cima da criança, mas tá fazendo com que ela realmente consiga construir seu próprio conhecimento, e que às vezes você também aprende com isso (PROFESSORA TULIPA).

Ao analisarmos com mais profundidade suas ações e até mesmo a própria fala dos professores, percebemos que eles acreditam que a responsabilidade que lhes é atribuída ultrapassa a transmissão de conteúdos e abrange uma dimensão social, ética e moral.

Essa aprendizagem torna-se fundamental na vida do discente, assim como na do docente, pois ambos, tal como qualquer ser humano, estão em busca do novo, do “algo a mais” no contato com o próximo, e esse contato é permeado por momentos de constantes aprendizagens, problematizações e reflexões que podem surgir ou até mesmo refletir situações vivenciadas em sala de aula, mostrando que o trabalho, o convívio e a edificação do conhecimento nesse ambiente não se esgotam na relação professor e alunos, no saber sistematizado, mas além, pois, como diz Contreras:

O conhecimento converte-se tanto em algo que se aprende como em algo com o que se aprende; mas também em algo que discute nossa experiência e algo que se discute a partir de nossa experiência; modos de compreensão que podem ser usados para problematizar as representações da realidade e para experimentar com nosso próprio pensamento... (CONTRERAS, 1995, p. 37).

O autor mostra a relevância de um ser pensante, crítico e conhecedor do importante papel que pode desempenhar na sociedade, pois, a partir do momento em que reconhece sua função, interpreta sua realidade e, a partir dela, busca instigar no outro meios que o façam utilizar a sua realidade como um instrumento de busca e de crescimento.

Para aprender, a pessoa precisa querer, ou de forma mais precisa, deve sentir necessidade. O conhecimento é um processo próprio da natureza social e cultural do homem, na medida que o desenvolve como forma de enfrentamento da natureza, ao invés de simplesmente a ela se adaptar (VASCONCELLOS, 1999, p. 52).

Essa ação de querer, de se sentir instigado e motivado à busca do conhecimento precisa pautar-se em situações provocadoras, desafiadoras e estimulantes, e, para que isso ocorra, o papel do professor é fundamental, pois deve partir dele o estabelecimento de tais necessidades em sala de aula. “Se o educador não entende o seu programa como uma mediação, como uma forma de compreender a realidade, mas como um fim em si mesmo (concepção tradicional), terá dificuldade em provocar o interesse do aluno para o conhecimento” (VASCONCELLOS, 1999, p. 35). Nesta perspectiva, trazemos a fala de uma das professoras entrevistadas:

[...] eu não entro na sala de “salto alto”, não é porque eu sou professora, que eu sei aquele conteúdo mais que ele é que eu vou ditar e dizer que eu sei mais, eu sempre falo pra eles, desde o começo do ano, que eu sou parceira deles e que eles é que têm que tirar proveito disso (PROFESSORA PALMA).

Tal fala nos remete às asserções de Pinto:

Se os pedagogos querem desenvolver uma ação eficaz não podem limitar-se à tarefa mecânica de introduzir conhecimentos no espírito do aluno, como se enchessem um saco, de fazê-los receber o dado conhecido pronto e acabado, para que dele se apoderem e o coloquem no espírito como o colocariam no bolso (1979, p. 362).

Podemos observar que tanto os autores como os professores entrevistados apontam para o ato de ensinar com um espaço para o diálogo, como espaço para discussões,

descobertas e intercâmbios de conhecimentos, aberto para uma perspectiva de sujeitos construtores, pois, como diz Lopes:

[...] o sujeito constrói seus conhecimentos e sua afetividade na interação com sujeitos mais experientes de sua cultura. Na interação com os outros sujeitos, por meio de influências recíprocas que vão se estabelecendo, cada sujeito constrói seu conhecimento do mundo e o conhecimento de si mesmo com o sujeito histórico (LOPES, 1996, p. 111).

Podemos encontrar as concepções de Lopes no sentido de troca, de construções paralelas de conhecimentos e de uma responsabilidade social da tarefa docente a partir da fala dos professores, tal como esta:

[...] essa questão da comunicação, que um fala e o outro tem que parar para ouvir também vemos aqui... desenvolvendo esse trabalho em sala de aula pra formar cidadãos conscientes, que eu acredito o seguinte, que a responsabilidade do professor é muito além do que explicar um conteúdo, porque você vai estar formando, com pequenas atitudes, dentro de sala de aula, um cidadão (PROFESSORA TULIPA).

Nessa perspectiva, podemos perceber que os professores têm consciência de que não são apenas responsáveis por dar aulas ou disponibilizar seu trabalho para quem se interesse, mas que esse trabalho tem que ter transitividade crítica¹⁴, refletindo-se em si e em seu aluno, principalmente por tal processo se integrar e solidificar na trama de acontecimentos que fortalecem a cidadania. Compreendemos, juntamente com Freire, que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66) e que, portanto, qualquer ser humano é capaz de aprender e ensinar. Tal ação, se for bem aproveitada no cotidiano escolar, irá satisfazer professores e alunos, além de dinamizar ainda mais o ato de ensinar. É o que um dos professores de matemática diz fazer em suas aulas:

[...] sempre que você vai iniciar um conteúdo coloca-se um problema antes pra tá pensando, fazendo com que eles [os alunos] possam pensar pra resolver aquele problema, depois quem conseguiu geralmente explica pro outro e aí a gente [o professor] vai passar então que aquele problema

¹⁴ Esta transitividade crítica, segundo Vasconcelos e Brito, representa “um processo que depende de uma educação dialogada e ativa, com responsabilidade social e política” (2006, p. 189).

poderia ser explicado a partir de uma ferramenta da matemática e assim por diante, porque é importante a participação de todos (PROFESSOR CRISÂNTEMO).

O professor Crisântemo comunga, desta forma, com Weisz:

Para as crianças que apresentam estratégias mais sofisticadas, a necessidade de explicá-las para as que usam estratégias menos avançadas é uma situação riquíssima, na qual podem aprender muito. As exigências da comunicação obrigam-nas a desenvolver argumentos que consolidam seus conhecimentos, fazendo-as avançar mais (WEISZ, 2002, p. 48).

Para que esse aluno possa se sentir interessado em participar desse protagonismo, ele tem que se sentir comprometido, como participante ativo do processo ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve atentar para a necessidade de que a sala de aula seja um espaço dialógico, conforme já afirmamos anteriormente, de forma que possa atender às diferentes necessidades e anseios dos educandos/as, percebendo assim, como diz Weisz, que “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem” (2002, p. 65).

Encontramos essa necessidade de adaptação na fala de diversos professores. Em algumas situações podemos caracterizá-la a partir das palavras ‘respeito e atenção’, como nos casos a seguir:

[...] Às vezes eu vejo assim muita necessidade que o aluno tem de o professor dar uma abertura pra ele, sabe, não só de chegar lá encher a lousa, passar exercício, dar visto em caderno e dar uma avaliação; da necessidade que esse aluno tem de te contar alguma coisa que aconteceu, de ver o teu ponto de vista, e, de repente, o teu ponto de vista faz ele pensar diferente (PROFESSORA ROSA).

Fica evidente nesta colocação a relevância de uma simples palavra, ou apenas do fato de o professor parar para ouvir o aluno e, a partir disso, estabelecerem um diálogo, uma troca de conhecimentos e opiniões. Isto também é afirmado pela professora Palma:

[...] eu tenho um respeito muito grande dos meus alunos, eles sabem até onde eles podem ir, eles jogam limpo comigo, quando eles falam: - Professora, tá muito rápido, esse trabalho a senhora dificultou... a senhora pode dar mais uma explicação... Eles têm essa liberdade comigo e eles me respeitam, eu também respeito eles, eu cobro deles porque eu sei que eles podem desenvolver muito mais do que eles acham que eles podem, então eu faço eles acreditarem nisso. O respeito é contínuo [...] (PROFESSORA PALMA).

A professora Palma deixa visível, em sua fala, a importância de se ter o respeito como fator imprescindível no convívio com o outro. Podemos ainda articular essa necessidade de atenção, de respeito, de compreensão, não como algo específico do aluno, mas como algo inerente ao ser humano, assim como em alguns exemplos citados por Weisz:

Numa classe onde o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações sobre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o colega que o seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar as idéias, e dessa forma seu conhecimento avança (WEISZ, 2002, p. 72).

Desta forma, evidencia-se a possibilidade de o aluno também assumir seu protagonismo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Esse será o momento em que o professor poderá se valer dos conhecimentos próprios de cada sujeito presente no ambiente escolar, para proporcionar um diálogo entre conhecimentos sistematizados e concretizar realmente momentos em que prevaleçam o ensinar e o aprender em vias de mão dupla. Segundo Freire:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando*, como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 119).

A consciência de que o professor precisa “deflagrar” esse processo, tal como diz Freire, fica visível na fala dos professores entrevistados, pois podemos vislumbrar nela uma

preocupação com a possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica, em que todos, professores, alunos e comunidade, possam expressar e compartilhar seus saberes e experiências.

A concepção pedagógica docente precisa pautar-se nessa perspectiva de dividir seu espaço com o aluno, já que “para ensinar se faz necessário conhecer o educando, bem como suas verdadeiras expectativas em relação ao ensino” (PROFESSOR MIOSÓTIS), criando e recriando possibilidades de refletir sobre os porquês, os “comos” e “quandos” das ações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando conflitos, inquietações e divergências para produzir novos paradigmas, inevitavelmente oriundos dessa atividade que fomenta o ensino e a aprendizagem, discutindo “problemas que gerem conflitos cognitivos, dando ênfase ao processo de construção do conhecimento, secundarizando a busca de resultados” (LOPES, 1996, p. 112), a qual vemos refletida quando se pensa apenas no fim e não no processo como um todo.

Essa forma dialógica de trabalhar, ainda que não cause mudanças extremas na sala de aula ou até mesmo nas concepções pedagógicas dos professores, pode fazer com que estes se ajustem às possibilidades dialógicas de lidar e de articular o processo de ensino e aprendizagem com o meio em que se encontram, com as situações e as necessidades vivenciadas por todos.

Diz Proust, citado por Morin: “Uma verdadeira descoberta não é procurar novas terras, mas ter um olhar novo” (PROUST *apud* MORIN, 2001, p. 68). Isto revela que o professor não precisa abandonar toda a formação inicial que teve, muitas vezes de características tradicionais, e que atitudes embasadas em tal formação e que foram proveitosas podem ser de grande valia, inclusive se também permeadas por novos olhares e perspectivas. Isto é o que muitos professores enfatizam ao relatar suas metodologias em sala de aula

[...] por acreditar naquela matemática que eu recebi, hoje eu costumo mesclar a matemática a qual eu passo pros meus alunos, aquela matemática, vamos dizer tradicional, que na verdade eu não acredito que ela seja tradicional, eu acho que ela é muito mais moderna, também estar sempre trabalhando com resolução de problemas, resolver um problema que geralmente acontece no dia-a-dia dos alunos ali. Sem deixar de lado toda aquela questão de regras, de teorias da matemática (PROFESSOR CRISÂNTEMO).

Apesar de, no conjunto de sua fala, o professor Crisântemo dizer que “passa” o conteúdo para os seus alunos, atitude que representaria uma concepção tradicional de

ensino, ao articular suas idéias ele mesmo enfatiza que seu trabalho é permeado por ações que procuram enriquecer o processo ensino e aprendizagem, tal como o diálogo, a reflexão em relação ao que acontece no cotidiano dos alunos, a liberdade que os alunos têm de resolverem os problemas de matemática e compartilharem suas descobertas com os outros colegas, entre outras atitudes que revelam uma preocupação com um trabalho democrático e participativo.

Essa possibilidade de articular concepções pedagógicas com as situações, conhecimentos e indagações que afloram na sala de aula fica igualmente visível na fala de outros professores, como no caso da professora Palma:

Eu acho que o tradicional também não pode ser de todo jogado fora [...] o meu planejamento, ele está sempre em mudança, conforme o que o meu aluno vai me dizendo, porque a gente vai conseguindo ver isso no aluno, aí eu vou replanejando [...] (PROFESSORA PALMA).

O ato de replanejar, refletir e reutilizar instrumentos, meios e oportunidades de crescimento deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, pois o professor deve partir do conhecimento prévio do educando, ajudá-lo a enxergar sua realidade como suporte para passar a sistematizar esse conhecimento. Como diz Freire, “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da construção do conhecimento” (1996, p. 123). Assim, o educando pode compartilhar e orgulhar-se daquilo que está produzindo, de forma que participe consciente e ativamente, com possibilidade de intervenção, construção e reconstrução desse processo, pois o ato de conhecer é constante, e a vontade de querer conhecer sempre mais, de instaurar a idéia de um conhecimento inacabado deve, segundo Freire (1996), pairar sobre discentes e docentes, principalmente. Ou conforme Esteban:

[...] o conhecimento está em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução; todo saber, assim como todo não saber, é relativo ao padrão tomado como referência e é provisório. A tensão conhecimento/desconhecimento é inerente ao processo

ensino/aprendizagem, que envolve multiplicidade de sentidos, complexidade e heterogeneidade (ESTEBAN, 2000 b, p. 05).

Diante de toda essa discussão, ficam evidentes a grande responsabilidade do educador ao pensar e agir dentro da sala de aula; o fato de vivenciar o seu papel como um constante provocador, estimulante e desafiador para a busca do conhecimento; e de uma aprendizagem¹⁵ concreta. Entretanto, como diz Vasconcellos:

Numa sociedade massificadora e alienante, fica evidente a dificuldade do educador em realizar esta tarefa, mas também, por isso mesmo, a sua importância. O professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno, bem como o aluno precisa se deixar sensibilizar pelas necessidades do professor (1999, p. 52).

Conforme afirma o professor Crisântemo, há uma tentativa de se trabalhar em contextos diferenciados, de formas que norteiem novos olhares e construções em relação ao processo ensino e aprendizagem e que, apesar disso, ainda prevalecem atitudes mais tradicionais, mas que não desmerecem nem tornam o processo incompleto ou desconectado às necessidades de aprendizagem de ambas as partes:

[...] acabamos dando até mesmo umas aulas mais expositivas, utilizamos alguns materiais, a sala de tecnologia, mas geralmente, na maioria das vezes é aula expositiva, que a gente transmite o conteúdo (CRISÂNTEMO).

O depoimento do professor Crisântemo pode nos remeter a uma compreensão que caracteriza uma concepção tradicional de se abordar o processo de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que ele diz que “acaba transmitindo o conteúdo”. Porém, em outros momentos de sua fala, foi possível perceber que a sua aula expositiva é permeada pelas colocações dos alunos, o que explicita uma concepção de educação que acolhe os diferentes saberes que os alunos trazem para a sala de aula. Nesse sentido, embora o professor utilize

¹⁵ Destaco o termo “aprendizagem” com o propósito de atribuir-lhe o mesmo sentido que Vasconcelos e Brito lhe atribuem: “a real apropriação de conteúdos depois de assimilados, digeridos e transformados. A aprendizagem acontece quando o conhecido enriquece a vida, a instrumentaliza e a dirige para novos conteúdos de conhecimento. Assim, aprende-se na medida em que se retêm conteúdos que poderão ser utilizados em favor do crescimento individual; aprende-se quando se chega a conhecer o objeto de aprendizagem” (2006, p. 46).

uma expressão típica de uma concepção tradicional de educação, “transmite o conteúdo”, no conjunto de sua entrevista essa compreensão se desfaz.

Basta que observemos atentamente as possibilidades de interação que estão sendo oferecidas em sala de aula, pois, embora, segundo os autores com os quais dialogamos, a partir dessa interação, podemos superar algumas posturas individualistas e ilusórias em relação ao processo de ensinar e aprender, elas também nos lembram das adversidades com as quais professores e alunos convivem no cotidiano escolar. Essas individualidades e adversidades precisam ser respeitadas e utilizadas como aparato para o desenvolvimento de todo esse processo, tal como afirma Weisz:

Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente (WEISZ, 2002, p. 107).

A singularidade destacada por Weisz nos faz pensar em concepções diversificadas sobre o processo ensino e aprendizagem, as quais sejam caracterizadas por sua flexibilidade e acessibilidade a todos, possibilitando, desta forma, que qualquer sujeito que faça parte do processo ensino e aprendizagem pode se considerar um agente de mudança.

Segundo Vasconcelos e Brito, esse agente da mudança deve promover “um processo coletivo, que inclui, também, o trabalhador social e não deve, portanto, ser feito apenas por alguns, geralmente os homens detentores do poder. Não existe um único agente de mudança, mas sim uma pluralidade de agentes” (2006, p. 37).

A análise aqui apresentada demonstra o momento de transição pelo qual passam professores e alunos, pois, apesar de percebermos elementos de uma educação dialógica, também é possível perceber os limites da construção de um processo educacional efetivamente dialógico.

3.2 -O papel do aluno segundo os professores e professoras

Em se tratando de concepções que busquem promover um processo de ensino e aprendizagem que transite em sentido duplo, ou seja, em que o aluno e o professor possam aprender, descobrir e construir juntos, fica quase impossível separar, definitivamente, o papel do aluno e o do professor. No decorrer desta seção, bem como naquela em que destacaremos o papel do professor, faremos algumas reflexões, que por várias vezes imbricarão os papéis desses dois sujeitos tão importantes e presentes no cotidiano escolar.

Quando o professor se depara com seu aluno em sala de aula, podem passar por seus pensamentos muitas coisas a respeito desse indivíduo: onde ele mora, quem são seus pais, como foi o percurso escolar dele até o momento, quais foram os professores mais marcantes nessa trajetória, se ele irá se identificar com a disciplina por ele lecionada e como será o relacionamento que estabelecerão durante o ano letivo, entre outras. Indagações como estas deveriam, segundo Weisz ((2002), ultrapassar o imaginário e concretizar-se em respostas, pois, para desenvolver qualquer trabalho, o profissional docente precisa conhecer o seu entorno, a escola, o bairro onde ela se encontra, seu aluno e todo elemento que o contexto social revele.

Para que o aluno possa pôr em jogo o que sabe, a escola precisa autorizá-lo e incentivá-lo a acionar seus conhecimentos e experiências anteriores fazendo uso deles nas atividades escolares. Essa autorização não pode ser apenas verbalizada pelo professor: é importante que ele prepare as atividades de maneira que isso seja de fato requisitado (WEISZ, 2002, p. 67).

Neste sentido, Freire (1996) afirma que, para se desenvolver o trabalho educacional, é preciso respeito aos saberes dos educandos e questiona: “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina...?” (FREIRE, 1996, p. 30). Dialogando com estas inquietações encontramos vários teóricos e principalmente professores imersos no cotidiano das escolas públicas e privadas.

É preciso que o profissional docente perceba tais especificidades, realidades e necessidades e utilize-as como instrumentos de seu trabalho, até mesmo porque o aluno, a partir destes aparatos, poderá se tornar arquiteto de seu conhecimento.

O aluno real, concreto, que efetivamente está na sala de aula é um ser que tem suas necessidades, interesses, níveis de desenvolvimento cognitivo, quadro de significações, experiências anteriores, sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho do professor (VASCONCELLOS, 1999, p. 57).

Mesmo sabendo que essa imagem de aluno ideal é tão ilusória como a de um professor ideal, a esperança e a procura por uma educação dialógica, democrática e emancipatória devem persistir quando entendemos o processo educativo como possibilidade de uma sociedade mais digna.

Desta maneira, eles [os educadores] devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar com o fim de que o desespero não seja conivente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar (GIROUX, 1997, p. 163).

Desta forma, ao comungar com as idéias de Giroux, trazemos à tona a importância tanto do aluno quanto do professor para que o processo ensino e aprendizagem ocorra, pois se as concepções e saberes docentes são importantes, a oportunidade, a curiosidade e os conhecimentos do aluno também são imprescindíveis para tal processo.

Assim, como revela o professor Miosotis em parte de seu relato:

Cada aluno representa, em uma sala de aula, um desafio a ser enfrentado, digo desafio, no melhor sentido que a palavra pode representar, pois é através de desafios que podemos crescer, aperfeiçoar e melhorar a cada dia, lançando mão de nossos conhecimentos acadêmicos para receber e trocarmos conhecimentos trazidos para sala de aula. Cada aluno guarda dentro de si um verdadeiro tesouro na forma de conhecimento, nós professores precisamos estar atentos para descobrir, aplicá-los e valorizá-los de forma que possam contribuir para o crescimento intelectual e humano do educando (PROFESSOR MIOSÓTIS).

A fala do professor Miosótiis revela que ele, enquanto docente, está consciente da possibilidade de interação entre os saberes docentes e discentes, pois comunga com vários pensamentos de Freire (1996), como, por exemplo, quando este autor diz que, para ensinar, precisamos ter respeito pelos saberes dos educandos, que é preciso apreender os acontecimentos da realidade e estar aberto ao novo.

“Quando o professor considera o aluno concreto, encontra uma faixa muito grande de aspectos comuns, pois tem situações de vida muito semelhantes, marcadas pela classe social, pelos meios de comunicação, pelos objetos colocados no consumo” (VASCONCELLOS, 1999, p. 57). Estes aspectos acabam facilitando o contato em sala de aula e a evidência das funções de cada um nesse ambiente, com o intuito não só de especificar atribuições, mas de realizá-las em conjunto e com o mesmo propósito, o de promover crescimento intelectual, moral e social de cada um.

Partindo da visão e ação dialógicas referidas anteriormente, é preciso que o aluno se visualize como sujeito da construção de seu conhecimento, que ele parta dessa perspectiva para assumir posturas e atribuições. Com um trabalho estritamente tradicional isso não se realizava, como a possibilidade de interagir e intervir em sala de aula, a possibilidade de discordar das concepções colocadas pelos professores, de buscar conhecimentos por si só, ou seja, ter a iniciativa de querer algo mais e acreditar que conseguirá isto, a possibilidade de também trazer estes conhecimentos para a sala de aula e ser aceito e de compartilhá-los com todos, tal como diz Delval, traduzido por Becker (2007):

Ao agir sobre a realidade, ele [o aprendiz-sujeito] a incorpora, a assimila e a modifica, mas, ao mesmo tempo, modifica-se a si mesmo, se acomoda, pois aumenta seu conhecimento e as antecipações que pode fazer. Isso supõe que o sujeito é sempre ativo na formação do conhecimento e não se limita a recolher ou refletir o que está no exterior. Mesmo que pensemos que estamos lhe transmitindo um conhecimento, o sujeito precisa reconstruí-lo. O conhecimento é sempre uma construção que o sujeito realiza, partindo dos elementos de que dispõe (DELVAL *apud* BECKER, 2007, p. 120).

Essa construção do conhecimento pode caracterizar propostas e ações que explicitam não apenas uma evolução dentro das instituições de ensino, mas também um fato marcante no crescimento humano, pois, como diria Arroyo (2000), o ser humano, seja ele o educando ou o educador, rompeu barreiras e alcançou um direito de ser mais humano e politizado, “o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória

coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humano” (ARROYO, 2000, p. 53). A partir destes direitos “fomos revitalizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação” (ARROYO, 2000, p. 53). Podemos observar na fala da professora Rosa que ela se envolveu nesta revitalização:

O papel do aluno tem passado por mudanças, mudou tanto o papel do professor quanto o papel do aluno... hoje em dia o aluno tem uma gama, tem internet de onde ele pode tirar muita coisa, mais informação... O papel maior do aluno hoje é ele vir pra sala de aula e ele tentá, com a ajuda do professor, ir mais adiante, porque ele já tem o conhecimento... e eu acho que o papel do aluno é estudar, fazer as atividades, perguntar... (PROFESSORA ROSA).

A professora Rosa destaca um fato extremamente importante nos dias atuais; a imensa possibilidade de acesso a informações, assim como a possibilidade que todos têm de buscar novos conhecimentos e ver o mundo, o outro, os saberes, a escola e tudo que acontece nesse meio a partir de óticas diferenciadas.

Essa postura de traçar novos olhares, de sentir-se instigado e descobrir o que há de novo, precisam ser uma atitude constante na vida do professor e do aluno, desvelando, desta forma, um caminhar repleto de buscas, descobertas e transformações.

Diante de tais transformações, “a noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas lingüísticas, culturas e talentos diferentes” (GIROUX, 1997, p. 161) pode servir de poderoso instrumento para a elaboração e reelaboração de conhecimentos que lhes permitam atuações mais articuladas e efetivas na constituição de um processo educativo democrático e emancipado, conseqüentemente, de uma cidadania mais digna.

Assim diz o professor Jasmim, enfatizando que quando propõe uma atividade de artes, esta não é inflexível, mas sim passível de mudanças, de acordo com as intenções e anseios de quem a está desenvolvendo, pois isso promove a criatividade e o senso crítico de cada um:

Eu trabalho muito em cima de trabalho prático, né, e eles vão se identificando, às vezes eu peço um trabalho e eles dizem: “eu posso fazer assim, diferente?”, eles vão mudando aquele trabalho inicial que eu dei aquela idéia e é isso que é uma busca, por isso que você não pode cortar ele,

você tem que incentivar, às vezes você dá um trabalho de rosto, “mas eu não quero fazer de frente, eu quero fazer de perfil”, “então você vai desenhar um de perfil e um de frente”, então eu deixo ele ir buscar. Se você forçar ele fazer alguma coisa e às vezes não dá certo, você tá podendo e aí passa a ser uma coisa mecânica, e eu acho que a participação está nesse ponto, né (PROFESSOR JASMIM).

Na fala do professor Jasmim, aquilo que ele diz que os alunos consideram “diferente” pode ser o primeiro passo para aflorar o senso crítico, como o próprio professor Jasmim destaca, assim como o início de uma construção elaborada do saber. Pois se o aluno tem a liberdade de criar, de inovar e de mostrar sua capacidade de articular idéias e conhecimentos, o professor está, dessa forma, dando espaço para que ocorra um processo dialógico da construção do saber.

A partir do relato dos professores, podemos detectar sua consciência de que a participação do aluno, o fato de ele poder questionar, compartilhar e buscar outros conhecimentos é extremamente importante, configurando um trabalho de sala de aula que vislumbre um ensinar e aprender pautado no diálogo e, muitas vezes, na própria contradição, pois, como diz Weisz, as contradições “são a própria condição para a aprendizagem, pois colocam o aprendiz em situações de conflito cognitivo: um conflito que vai gerar necessidade de superação das hipóteses inadequadas através da construção de novas teorias explicativas” (WEISZ, 2002, p. 25).

Esses aprendizes que se deparam com tais contradições não são representados apenas pelos educandos, mas também pelos educadores, que devem ousar construir paradigmas nos quais eles realmente acreditem, de forma que possam compartilhar essa crença com seus alunos, integrando-os ao processo de construção, pois como diz Antunes, “na integração dos alunos existe solidariedade, cooperação, entusiasmo, criatividade e, sobretudo, pensamentos divergentes que se emaranham no propósito de uma busca” (ANTUNES, 2003, p. 01).

Percebemos, desta forma, que neste emaranhado de conquistas a partir do qual se edifica o conhecimento estão as ações dos alunos dos professores entrevistados, que revelam esse tipo de participação e, possivelmente, de construção da aprendizagem, assim como conta a professora Orquídea:

Eles participam, questionam e isso é muito bom... na medida que o aluno, quando ele faz a pergunta, ele já tá sendo avaliado, porque eu noto que o interesse daquela pergunta vem demonstrar que ele entendeu alguma coisa, então ele já foi avaliado ali, e isso já é uma aprendizagem (PROFESSORA ORQUÍDEA).

A fala da professora Orquídea pode caracterizar uma concepção de trabalho que foge da maneira tradicional de “dar aula”, pois ela destaca e valoriza o fato de seus alunos participarem da aula e, principalmente, de questionarem. Com estas considerações, a professora revela que a indagação, o questionamento e a troca de saberes fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, tal como destaca a concepção pedagógica pautada no diálogo e na interação entre os sujeitos que fazem parte desse processo.

Estas mesmas concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem destacadas pela professora Orquídea também são visíveis na fala da professora Palma:

Eles são bem participativos porque eles perguntam mesmo quando eles não sabem ... quando eles não sabem eles perguntam, aí eles pedem mais exercícios, eles realmente participam da aula e o que é mais tímido, mais acanhado, quando ele não pergunta quando eu tô explicando ou quando eu tô resolvendo um exercício, depois quando eu estou lá sentada, no atendimento individualizado ele me chama aí eu vou lá explicar pra ele (PROFESSORA PALMA).

Pelo relato da professora Palma, podemos perceber a importância de o professor dispor de um tempo de sua aula para realizar um atendimento individualizado a seu aluno, atendimento este que se torna relevante quando se leva em consideração o fato de que cada um tem o seu tempo e a sua forma de aprendizagem.

Tais aspectos revelados pelos excertos das professoras, ao destacarem a contribuição de seus alunos no sentido de participarem da aula e de exporem suas concepções sobre um fato ou outro ocorrido em sala de aula, concretizam, como diz Weisz (2002), um excelente caminho para entender o que este aluno pensa e como o processo de aprendizagem está ocorrendo, ou seja, “a atenção ao que eles [alunos] dizem e pensam é condição para perceber desafios de uma intervenção conseqüente” (WEISZ, 2002, p. 25). Isto é corroborado pela professora Palma:

O aluno tem que ter a responsabilidade de saber escutar esse conhecimento, de interagir nesse conhecimento, eu acho que quando isso acontece a aula se torna melhor pra ele, o professor não se torna uma pessoa chata pro aluno, ele consegue ser um amigo do aluno (PROFESSORA PALMA).

Um aspecto que se torna relevante no depoimento da professora Palma é o tipo de relacionamento que se estabelece em sala de aula. Quando ela destaca a importância do professor conquistar a amizade de seu aluno, pode-se subentender que desta forma ele conquistará a confiança, uma interação e, até mesmo, uma maior troca de saberes e aprendizagens, que podem ocorrer dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, como dizem a professora Palma e a professora Orquídea nos relatos anteriores, a responsabilidade do aluno ao interagir, ao escutar e dialogar, mesmo que sem perceber, acaba por despertar um momento de construção do conhecimento.

Isso revela a importância do compromisso do professor com seu aluno, de proporcionar-lhe espaço para o diálogo em sala de aula, um diálogo em que o educando não precise repetir falas estereotipadas, mas em que possa revelar-se politizado, consciente de seu papel como conhecedor, de que aquilo que está impregnado ao seu dia-a-dia, os fatos que são corriqueiros para ele, podem se transformar em momentos de aprendizagem e proporcionar-lhe novas descobertas.

Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem passa pelo caminho do ouvir, do escutar, do querer saber o que os/as alunos/as têm a nos dizer, pois o ensinar exige saber escutar. Não é falando aos alunos, de cima para baixo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996). Ainda com base em Freire (1987), consideramos que não é no silêncio que os homens se constroem, mas na palavra, no diálogo. Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

O processo de ensino e aprendizagem pode, nesta perspectiva, voltar-se para diálogos mais compreensivos na intenção de auxiliar a construir uma escola mais democrática e mais democratizante. Ainda, conforme afirma Giroux “é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161).

Nesta perspectiva, torna-se relevante refletirmos sobre o papel do professor diante deste processo constante de ensinar e aprender com autonomia.

3.3- O papel do professor segundo os professores e professoras entrevistados

Como já afirmamos no início da seção anterior, torna-se quase impossível separar por completo o papel do aluno e do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que não estejamos seguindo uma forma tradicional de ensinar e aprender. Por isso, nas reflexões realizadas a seguir, apresentamos as concepções dos professores entrevistados em relação ao que eles consideram que seja o papel do professor, porém, essas aceções aparecem estreitamente relacionadas com o papel do aluno.

O ambiente escolar, responsável por acolher variadas possibilidades de relacionamentos, idéias, posturas e acontecimentos, propicia momentos de construção da aprendizagem; não que esta ocorra somente neste espaço, mas é a partir deste que tal construção passa a ser sistematizada. Para que este ambiente possa amparar o processo de ensino e aprendizagem, é preciso que entrem em cena sujeitos, como já mencionamos anteriormente, abertos ao diálogo, libertos do medo de arriscar, de buscar novos paradigmas e constituir-se sob novos e críticos olhares.

Para que isso ocorra, é imprescindível ressaltar o importante papel que será exercido pelo educador, de forma que utilize a construção do conhecimento para compreender os mecanismos de socialização, pois, de acordo com Veiga, “o ensino exige a apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo” (VEIGA, 2004, p. 16). Esta autora destaca ainda uma perspectiva relacional a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (VEIGA, 2004). Estas são atitudes que enxergamos nos relatos do professores entrevistados:

O professor hoje tem que se atualizar muito, ele tem que ir atrás de temas..., às vezes eu fico assim meio preocupada porque tem que ser temas que o aluno goste, mas nem sempre, porque às vezes o que ele gosta ele já sabe, então a gente tem que aguçar o conhecimento dele, porque nem sempre aquilo que ele gosta é o que ele precisa, né, então eu acho que você tem que aguçar o conhecimento dele, não pode fazer só o que o aluno acha que é interessante, então eu acho que o papel do professor é pesquisar, é analisar a turma, analisar o material..., hoje o professor não pode só ter o

conhecimento, tem muito mais que manusear e estar atento à realidade de hoje, da sala de aula, dos alunos... (PROFESSORA ROSA).

A partir da fala da professora Rosa, podemos perceber que o ato de ensinar, pesquisar e faz parte de sua concepção pedagógica enquanto professora e que, por consequência, pode realmente fazer parte de suas atitudes em sala de aula.

Abandonar a visão de um professor que tudo sabe, que já está formado e, portanto, tem o poder de transmitir conhecimentos para seus alunos e passar a ter uma visão de um docente que, a partir do seu entorno escolar e social, constrói-se e reconstrói-se com o auxílio deste meio e dos demais sujeitos que nele se encontram, é o foco que a professora, a partir de seu relato, pretende destacar em seu trabalho.

Toda essa disposição para complementar suas ações e seus conhecimentos, assim como interagir com o meio e com todos os que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, exige muita dedicação e responsabilidade por parte do professor, tal como destaca a professora Orquídea:

O professor tem que situar o aluno dentro do contexto pra ele poder entender, ele tem uma responsabilidade muito grande, porque eu acredito assim que quando você como professor não souber adequar seu trabalho, você pode tá estragando a vida do aluno pra sempre, então a responsabilidade é muito grande, porque muitas vezes eu saio um pouco frustrada da aula quando eu não consigo atingir meus objetivos, e um dos objetivos da gente é fazer com que ele entenda e interprete e tenha crítica, é isso que eu quero passar pra eles, que eles possam ser críticos e saber buscar esse aprendizado, que eu aqui sou só uma intermediária, então eu tenho que fazer com que eles sintam o desejo e a vontade de buscar esse aprendizado também, né, e essa responsabilidade é muito grande (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Mesmo que, no conjunto de sua fala, a professora Orquídea utilize a idéia de que ela “passa” alguma coisa para seus alunos, o que prevalece em seu relato é uma perspectiva de aguçar no aluno um espírito de criticidade e de autonomia perante o processo do qual ele faz parte. Prevalece a idéia de que as ações predominantes neste processo de ensino e aprendizagem precisam ser as de instigar, de despertar e construir em conjunto.

Desta forma, podemos perceber que essa concepção dialógica, instigante e politizada que o professor contemporâneo precisa assumir é complexa e exige que esse

profissional se ajuste a diversas peculiaridades, assim como diz Santos (com base em Schön, 2000; Giroux, 1997; Apple, 2003; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993), caracterizando o docente como:

[...] intelectual, crítico, ou um profissional reflexivo, ou como agente social. Comum a essas propostas é a perspectiva de que o docente, com um amplo conhecimento pedagógico e político, atue como um profissional comprometido com a educação, no sentido de formar cidadãos críticos, capazes de lutar por uma sociedade mais democrática e mais justa (SANTOS, 2002, p. 157).

Neste sentido, também Giroux afirma:

Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados efetivamente para atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (GIROUX, 1997, p. 161).

A partir do momento em que essa liberdade e dedicação mencionadas por Giroux forem uma constante no cotidiano e nas concepções docentes, este profissional terá condições para ousar, construir e redirecionar seu trabalho em sala de aula, pois estará utilizando as peculiaridades existentes em seu entorno, específicas da turma com a qual está lidando, para então poder relacionar todo o seu conhecimento com o que é inerente ao intelecto de cada um.

Essa atitude de redirecionar seu trabalho, valendo-se das inúmeras situações decorrentes do dia-a-dia na sala de aula, assim como do diálogo entre saberes e experiências, possibilita que o profissional docente consiga configurar sua autonomia em relação ao processo de ensino e aprendizagem, assim como sua contribuição para uma sociedade mais democrática. É esta a idéia que a professora Palma nos relata em seu depoimento:

O professor tem a responsabilidade de buscar o conhecimento com o aluno e de fazer ele enxergar a sociedade de uma maneira mais ampla, né, às vezes a gente comenta alguma coisa em sala de aula que o aluno não tem noção se é aquilo mesmo lá fora, mas a gente, como tem uma experiência, acho que a gente tem essa obrigação de passar pra ele, e de compartilhar esse conhecimento de conteúdo, né, daquilo que ele aprendeu, voltar àquilo que ele aprendeu e passar o que ele vai precisar mais adiante (PROFESSORA PALMA).

Quando a professora Palma diz que o professor tem que “passar” a experiência de vida e de sabedoria para seu aluno, ela não está atribuindo a este ato uma concepção tradicional de ensino, pois o que há de mais enfático em sua fala é o fato de que, diante das atribuições do professor em relação a seu aluno, precisa haver uma partilha de conhecimentos e de vivência de mundo.

Mas este compartilhar e esta responsabilidade de dividir experiências vêm permeados por outras atribuições, as quais o docente acaba tendo que cumprir. Muitas vezes, em função da pluralidade existente no meio social, o professor acaba exercendo tarefas ou assumindo responsabilidades que até há pouco tempo não eram diretamente relacionadas ao seu fazer, tal como diz o professor Crisântemo:

A gente tem que ser um pouco psicólogo, pai, mãe... tem que ter uma bagagem muito grande porque a gente encontra aluno que traz problemas familiares, a gente tem que ser uma espécie de conselheiro, tem que ser uma espécie de amigo, sem confundir com a função profissional, você tem sempre que tá engajado com tudo que acontece na escola, tem que participar de todo esse processo de integração da escola como um todo (PROFESSOR CRISÂNTEMO).

Santos (2002) se refere a essa realidade exposta pelo professor Crisântemo ao destacar que cada vez mais os problemas de ordem social se imbricam com o ambiente escolar, desafiando o profissional docente a exercer seu trabalho de forma que procure driblar dificuldades como a falta de alimentação por parte de seus alunos, problemas familiares, emocionais, a criminalidade, entre outros.

A participação na gestão administrativa e pedagógica da escola, os desafios postos no campo do ensino em decorrência de reformas e mudanças, o defrontamento com a violência e com o tráfico de drogas no entorno e no interior da instituição escolar e a solução de questões relacionadas ao bem-estar físico, emocional e social da comunidade escolar (SANTOS, 2002, p. 160).

Nessa perspectiva, quem é que vai amparar o professor para que ele consiga transpor todas essas dificuldades? Quem vai orientá-lo acerca da melhor forma de solucionar

tais problemas? Essa realidade torna-se propícia para que se instaurem nos pensamentos dos docentes dúvidas a respeito do cumprimento de sua profissão, incertezas em relação à qualidade de seu trabalho, ou até mesmo um certo descompromisso ou apatia em relação ao seu cotidiano.

Pois, “apesar dessas pressões, o(a) professor(a), contraditoriamente, vivencia no seu cotidiano profissional momentos fascinantes”(NACORATO *et alii*, 2001, p. 93), os quais aparecem imersos nas falas dos professores destacadas anteriormente. Cito-os porque os identifiquei em diversos momentos das entrevistas:

- a relação emocional/afetiva e solidária, constituidora do ser humano, que se estabelece com intensidade, na maioria das vezes, com os/as estudantes e demais autores;
- a “belezura”¹⁷ e o encantamento de presenciar e colaborar com o processo de crescimento e desenvolvimento dos/das estudantes;
- a crença, a confiabilidade, a satisfação naquilo que faz e a certeza de que correr riscos é necessário quando se busca alguma transformação;
- a grandiosidade e luminosidade dos momentos de *insight*, tanto dos estudantes como de si próprio;
- as boas surpresas dos momentos de superação dos estudantes, de si mesmo e dos outros atores do ambiente escolar;
- a paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro (NACORATO, 2001, p. 93)

Tanto esses momentos destacados por Nacorato (2001) como os depoimentos dos professores entrevistados podem revelar a coragem, a força e, por que não, a ousadia de muitos professores que, por amor à profissão, comprometimento com seus alunos, assim como pela tentativa de contribuir para uma sociedade mais digna, tentam driblar situações conflituosas e procuram desenvolver um trabalho comprometido com a emancipação do sujeito partícipe do processo ensino e aprendizagem.

Enfatizamos o comprometimento, pois grande parte dos professores entrevistados se mostrou consciente de que pode, apesar das dificuldades, tentar desenvolver um trabalho pautado na participação de alunos e professores, a partir de um conhecimento partilhado e na busca constante por aprender de forma dialógica, levando em consideração os anseios do professor e dos alunos e, além de tudo, imersos em complexas realidades. Tal como diz o professor Cravo:

¹⁷ Expressão criada e utilizada por Paulo Freire.

É difícil, muitas vezes dá vontade de desistir, mas o professor tem que ter um compromisso com o aluno, se ele vê que o aluno não está produzindo, ele tem que ter aquele compromisso de sentar, olhar e ver que tem que mudar, que desse jeito não dá, não estão entendendo, vamos refazer, vamos retomar, vamos voltar atrás; é isso que eu faço sempre (PROFESSOR CRAVO).

São essas atitudes que demonstram o comprometimento político da profissão de professor e revelam que, apesar das dificuldades como as que existem em qualquer outra profissão, o docente precisa compartilhar com as demais pessoas que vivenciam nesse ambiente escolar o desejo de emancipação coletiva. Deve fazer isso a partir da busca de conhecimentos edificados por uma realidade social e carregados de interesses políticos, de forma que eles possam seguir uma perspectiva crítica, politizada e consciente de que há, sim, muitas barreiras a serem transpostas, mas que com o poder que tem em mãos tal atitude não é impossível.

Segundo Arroyo (2004), essas dificuldades são como imagens que se quebraram, mas, que permeadas pela esperança dos professores, podem ser reconstruídas e nortear o fazer docente sob novas perspectivas, tal como a reconstrução, a volta do sonho, o advento de novas utopias e realizações.

Há mais um motivo para esperança: os alunos, as alunas ocuparam as escolas, se instalaram como legítimos habitantes, ocuparam os espaços e hoje suas condutas, até agressivas, desconcertantes, são os detalhes que interrogam o conjunto. Trazem novos questionamentos e conseqüentemente novas luminosidades que possam substituir a luz apagada de utopias e sonhos que em outros tempos iluminaram nossas viagens. (ARROYO, 2004, p. 51).

Na citação de Arroyo (2004), percebemos, juntamente com os outros autores e com os professores citados, a possibilidade de construirmos um processo educativo pautado na afirmação de uma vida melhor e de uma sociedade mais justa.

3.4 - O processo de avaliação segundo os professores e professoras entrevistados

Segundo Esteban (2000 b), no cenário educacional contemporâneo, a avaliação precisa estar intimamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, adequando-se a esse processo de forma que leve em consideração não somente os resultados do que é realizado em sala de aula, mas principalmente o desenrolar do processo. É preciso ponderar o caminho que o aluno percorreu para chegar a esse resultado, as tentativas que utilizou para solucionar o problema, o que aprendeu de novo com essa tarefa; se, ao buscar a solução, revelou-se independente e, ao mesmo tempo, se soube compartilhar com seus colegas tais descobertas.

Todas essas atitudes precisam ser consideradas como meio de uma avaliação investigativa, respaldada por um processo de ensino e aprendizagem que, como diz Esteban, é caracterizado “pela imprevisibilidade, pela dinâmica, pelo movimento, pela complexidade, [sendo que] todas as partes que o constituem se configuram através de recortes e colagens [...]” (2000 b, p. 08).

Sendo a escola e a sala de aula espaços de comunhões e divergências de culturas, opiniões, conflitos, saberes e, como diria Esteban (2000 b), *não saberes*¹⁸, o processo de avaliação precisa ser flexível e correspondente a cada situação cotidiana, partindo da complexidade e não simplesmente da homogeneização ou da estereotipação, como muitos processos avaliativos revelam fazer.

Sacristán (1998) comunga com as idéias de Esteban (2000 b) ao dizer que

[...] atualmente, para a teorização didática, avaliar não é só o ato de comprovar o rendimento ou a qualidade do aluno/a, mas mais uma fase, a final, de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado, ou seja, hoje se pensa na avaliação como uma fase do ensino. Qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas conseqüências, uma avaliação do mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática (1998, p. 296-297).

¹⁸ De acordo com Esteban (2000 b, p. 06), “[...] todo conhecimento, como todo desconhecimento é provisório e parcial, o que permanece é o *ainda não saber*, que revela a possibilidade e a necessidade de novos e mais profundos conhecimentos”.

É seguindo esse viés de planejar a prática didática e de analisar as diversas situações que o processo de ensino e aprendizagem desencadeia que o processo avaliativo torna-se imprescindível, uma vez que o mesmo incidirá não apenas sobre os alunos, mas sobre as ações realizadas no espaço escolar, sobre o material utilizado e sobre a forma de interação evidenciada a partir destas ações, além de proporcionar ao professor a possibilidade de considerar, interpretar e até mesmo reformular o que desenvolveu em sala de aula.

Porém, quando esse processo de avaliação torna-se um mero instrumento de quantificação ou até mesmo de segregação, acaba desmerecendo o trabalho realizado pelo professor, pois, segundo Sacristán, seguindo alguns estudos realizados por Black em 1986, a ação de avaliar de forma quantitativa constitui “[...] uma atividade que vem exigida como uma obrigação institucional, pois uma grande parte de escolas e docentes estimam que avaliam os alunos/as porque têm de informar mais do que qualquer outra razão do tipo pedagógico” (SACRISTÁN, 1998, p. 296).

Este fato sistematiza o processo e o burocratiza também, pois prevalece muito mais uma atitude destinada a apresentar quem conseguiu ou não alcançar metas estabelecidas pelo professor ou pela instituição e que, muitas vezes, são inflexíveis; do que uma atitude qualitativa que, como foi mencionado anteriormente, serve para repensar, reestruturar e adequar todo o caminhar de descobertas e conquistas que ocorrem no espaço escolar.

Muitas vezes, em meio a essas peculiaridades evidenciadas por um processo preocupado com a quantidade, a avaliação torna-se uma forma de controle, discriminação e até mesmo de rotulação, colocando-se em destaque um jogo de poder e hierarquia, que acaba permeando a instituição escolar.

Quando a forma de avaliar for especificada apenas pela nota da prova, provavelmente sua propensão será de refletir um momento estanque do desenvolvimento cognitivo do aluno, que, então, não será considerado pelas condições que o propiciaram.

Por isso, quando essa prática avaliativa acontece, há uma inclinação para que, de forma hierárquica, desnude-se um certo poder no ambiente escolar, configurando-se no fato de que: o professor, que “tem plenos poderes”, cumpre uma exigência burocrática. O maior prejudicado com tal atitude é o aluno, pois acaba fazendo parte de um sistema que, em vez de ser diagnóstico, investigativo do trabalho desenvolvido em sala de aula e termômetro para possíveis mudanças de atitudes, torna-se um meio de segregação e rotulação, porque acaba separando os “bons” dos “razoáveis”, os “espertos” dos “acomodados”, dentre tantas outras denominações.

O que precisa ser reconhecido por profissionais que ainda utilizam o tipo de avaliação mencionado é a valorização das diferenças, pois estas diferenças, dentro da sala de aula, podem servir como uma mola propulsora para descobertas e realizações inerentes a um ser único, que elabora o seu conhecimento a seu tempo, que, a partir do contexto, das descobertas ocorridas, dentro e fora da sala de aula, e da sua própria edificação como ser humano, vislumbra um momento particular de aprendizagem, que nem sempre ocorre no mesmo tempo que o dos demais colegas de sala.

Em seus estudos acerca da avaliação, abordando uma perspectiva reflexiva e dialógica, Esteban diz que “tradicionalmente a avaliação vem sendo pensada a partir de campos disciplinares solidamente demarcados e usada com o objetivo de demarcar fronteiras que distinguem e separam conhecimentos, pessoas, processos e práticas” (2000 b, p. 01). Este cenário precisa ser revisto, reelaborado e ressignificado, pois partindo da diversidade, da possibilidade de ir e vir com seus saberes e questionamentos, com suas incertezas e descobertas, a possibilidade de aprendizagem do sujeito será mais rica e ampla, podendo, assim, consubstanciar uma diversidade de saberes e, por conseguinte, evidenciar novos *não saberes*, pois, em se tratando de aprendizagem, o ser humano sempre estará apto a construir algo mais que identifique sua produção como parte da vida social na qual ele está inserido.

Pensar em avaliar, antes de tudo, significa pensar em atribuir valores, valores que podem ter diferentes propósitos a partir de quem os atribui, a quem são atribuídos ou de que forma isso acontece.

Quando um professor/a dá ao aluno/a uma classificação sobre seu rendimento de uma disciplina ou área, expressa um julgamento referente a uma forma de entender o que concebe como exigência inevitável, que pode variar de um professor/a para outro; não julga em abstrato e de forma direta a capacidade adquirida do aluno/a nessa matéria, mas alguns poucos aspectos que ele previamente seleciona, porque acredita que são essenciais. As classificações dos alunos/as expressam as aprendizagens mais valorizadas pelos professores/as e pelo sistema escolar (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 305-306).

Esses valores, como destacam Sacristán e Gómez (1998), precisam ser direcionados por uma perspectiva humana, democrática e politizada. Ao ser realizado dentro das escolas, o processo de avaliação, ato que muitas vezes consiste apenas em direcionar um predado a mais ou a menos para o aluno, deve ser redimensionado. O professor precisa estar consciente das potencialidades, do esforço e dos avanços de cada um, partindo da idéia de que essa avaliação não pode ser estanque, mas precisa envolver um todo, tal como o

amadurecimento deste ser, a forma de refletir sobre o novo processo de aprendizagem e a relação dele com aquilo que já fazia parte de sua cultura, de seu conhecimento prévio.

E foi essa atitude que percebemos na fala da professora Margarida:

Durante as minhas avaliações, que eu faço todo dia de alguma forma, né, eu vejo se aquilo que meu aluno não sabia ele aprendeu pelo menos um pouquinho, porque se isso aconteceu, eu não preciso exigir que ele aprenda tudo que foi passado, da forma que eu ensinei. É difícil porque a gente sempre tem bastante coisa pra fazer, mas eu sempre procuro avaliar dessa forma, não só com a nota da prova (PROFESSORA MARGARIDA).

Na fala da professora Margarida, encontrarmos as expressões “do que foi passado” e “eu ensinei”, idéias que poderiam evidenciar uma concepção voltada para a forma tradicional de ensino, mas que talvez estejam presentes em seu discurso por uma questão de costume e não de real prática em sala de aula, visto que o que mais nos chama a atenção é o fato de que ela procura acentuar a necessidade de as diferenças e singularidades de cada aluno estarem presentes como instrumento importantíssimo no processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no de avaliação, além de destacar a importância de um avaliar constante, caracterizando assim a avaliação como uma prática investigativa, tal como defende Esteban:

[...] a avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido a avaliação vai sendo construída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à visibilidade (ESTEBAN, 2000 b, p. 11).

A partir dos pressupostos destacados por Esteban (2000 b), percebemos a não linearidade do processo avaliativo, que se caracteriza como um reflexo do processo ensino e aprendizagem. Juntos, eles ressaltam situações extremamente marcadas pelas diferenças e pela possibilidade de se travar um diálogo voltado para novas descobertas e, então, de se considerar o conflito como situação positiva de aprendizagem e de reflexão sobre esta.

Convergingo com esse pensamento, temos o seguinte depoimento da professora

Orquídea:

[...] na medida que o aluno, quando ele faz a pergunta, ele já tá sendo avaliado, porque eu noto que o interesse daquela pergunta vem demonstrar que ele entendeu alguma coisa, então ele já foi avaliado ali, e isso já é uma aprendizagem (PROFESSORA ORQUÍDEA).

No depoimento da professora Orquídea, podemos encontrar uma concepção de avaliação que valoriza a indagação de resultados e os trajetos percorridos para se chegar a estes, pois quando a professora avalia o questionamento e o conhecimento que o aluno articula para chegar a tal, está configurando um processo de avaliação investigativa.

Nessa perspectiva, podemos observar que a avaliação não precisa se restringir a quantificar o conhecimento do aluno, mas deve inserir-se num todo que foca o trabalho do professor e os caminhos traçados pelos alunos, não despregando esses sujeitos do ambiente e das situações propícias para que ocorram tal processo de ensino e de aprendizagem (não necessariamente nessa ordem) e, por consequência, o momento de avaliação.

A relação com o contexto e a responsabilidade de pensar o processo avaliativo de uma forma mais ampla e constante ficam evidentes na fala da professora Palma:

Eu os avalio num todo, avalio o “como” eles vão fazendo as atividades no caderno, se esse caderno é sempre o mesmo no bimestre todo, se eles são alunos organizados, a participação deles, mesmo porque, na hora da explicação, eu procuro buscar isso neles, né, se tem uma dúvida eu vou à lousa duas, três vezes. Eu avalio eles assim, às vezes o aluno tirou 5, aí na outra prova ele tirou 8, depois eu fiz um outro tipo de trabalho e, mesmo assim, ele não conseguiu alcançar a média 6, mas eu sei que ele tinha condições disso, eu avalio o caderno, eu acabo... não é que eu tô dando a nota pra ele, não, eu sei da capacidade dele e sei que ele poderia ter atingido aquela média com facilidade e, de repente, por um problema ou outro ele não conseguiu atingir (PROFESSORA PALMA).

Esta consciência de saber avaliar seus alunos a partir de várias formas, múltiplos instrumentos e em diversos momentos, atitudes marcadas na fala da professora Palma, é que

configura, segundo Esteban (2000 b), uma forma de avaliação investigativa, aberta ao divergente e respaldada pela reflexão dos sujeitos que dela fazem parte, seja quem avalia ou quem é avaliado. Percebemos essas ações também nas palavras do professor Crisântemo:

[...] prova não mostra que o aluno aprendeu, você vê isso quando vê ele relacionando algo do dia-a-dia com aquela situação que você tem, com aquela teoria que você tem [...] às vezes você dá uma prova e o aluno tirou 7 ou 8, tirou 4 ou 3 e isso acaba te dando uma margem de você estar trabalhando com uma questão de aprovação, tá voltando conteúdo e tal, mas não mostra que apenas um aprendeu e o outro não, é preciso ver o todo e também o que aconteceu com cada um (PROFESSOR CRISÂNTEMO).

O professor Crisântemo revela consciência da necessidade de se considerar tudo que pode influenciar na verificação da aprendizagem, ou seja, que avaliar somente a prova, ignorando todo o processo que a antecede, ou até mesmo as condições vivenciadas pelo aluno, dentro e fora do meio escolar, não vai garantir uma avaliação investigativa e, conseqüentemente, preocupada com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Deparamo-nos com essa mesma preocupação no diálogo com a professora Margarida:

[...] eu procuro avaliar tudo, não apenas a prova, mas atividades que fazem ou deixam de fazer, sempre eu olho o caderno, se eles estão acertando ou errando, porque quando erram também procuro saber o porquê de terem errado, porque isso também pode fazer com que eu mude alguma coisa na aula, então eles já sabem disso, então tem conceito de tudo que eles fazem, então não é apenas a prova escrita (PROFESSORA MARGARIDA).

A professora Margarida destaca um aspecto muito importante ao se pensar em avaliação: o erro. Este é um fato que, na maioria das vezes, fica obscuro para não se levantar inquietações acerca do trabalho do próprio professor, em vez de direcionar maneiras diversificadas de se repensar as ações realizadas em sala de aula. Ela se aproxima das idéias apresentadas por Esteban, pois a autora defende que, a partir do erro, podem-se buscar novas perspectivas de trabalho e que e podem surgir outras possibilidades de construção do conhecimento:

O erro dá pistas sobre os acontecimentos, práticas, processos, valores presentes na relação pedagógica, embora freqüentemente invisíveis. O erro

é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta (ESTEBAN, 2000 b, p. 14).

Ao considerar o erro como possibilidade de busca de novos caminhos para a aprendizagem e para a avaliação, Hoffmann caracteriza também como necessárias a investigação e a ação, dizendo que “investigar significa manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e agir significa oportunizar situações de aprendizagem enriquecedoras” (2005, p. 30), o que, de forma evidente, propicia uma prática avaliativa que foge do paradigma classificatório, focado apenas nos resultados.

Por representar a curiosidade e a inquietação, essa prática estrutura-se a partir das infinitas relações e ações desenvolvidas em um ambiente plural e significativo, que é a sala de aula, ressaltando-se também a importante presença de um sujeito protagonista de sua aprendizagem, que a realiza com senso crítico e com criatividade. Nessa perspectiva de avaliação, precisa-se entender os/as alunos/as como

[...] seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade) (HOFFMANN, 2005, p. 18).

Para que isso aconteça, o professor precisa abrir esse espaço, propiciando uma troca e um dialogar constantes entre ensino, aprendizagens e reflexões acerca destas e entre todos os que habitam o meio escolar, constituindo assim um processo mais humanizador e democrático, que precisa ocorrer na escola e na sociedade como um todo.

3.5 - O material didático

Antes de iniciarmos as reflexões acerca do material didático, é importante salientar que, como a pesquisa que estamos desenvolvendo apresenta uma abordagem qualitativa e, por isso, passível de complementações no decorrer do processo investigativo, sentimo-nos

legitimados para destacar uma categoria que não fica evidente no início do trabalho, mas que emergiu do campo empírico. Entendendo ser ela de grande contribuição para compreendermos as concepções dos docentes em relação ao processo ensino e aprendizagem, apresentamo-la a seguir.

Quando se evidencia o processo ensino e aprendizagem na escola pública e se destaca a utilização de materiais que subsidiam a prática docente, na maioria das vezes isso implica destacar também a utilização de um instrumento de trabalho que há muito tempo faz parte deste meio: o livro didático.

Porém, na escola em que aconteceu esta pesquisa, o lugar do livro didático vem dando espaço à utilização de materiais diversificados e despertando a pesquisa e a elaboração.

A causa dessa ação que orienta alguns dos professores entrevistados, que, de certa forma, começam a repensar o lugar e a forma de se seguir um material didático, ainda fica obscura, pois tem a ver com a falta do livro didático, com o fato de, no momento da entrevista, os livros estarem prestes a serem trocados (são trocados a cada três anos) e, por isso, de acordo com alguns professores, muitos deles tornaram-se “imprestáveis” para o uso (pelo próprio estado de conservação); ou até mesmo com a tentativa de se concretizar paradigmas diferenciados de trabalho, a partir dos quais os professores elaboram seu material.

Esse é o caso da professora Rosa, que leciona a disciplina de inglês e não tem livro didático, ou qualquer outro material didático fornecido pela escola; ou de vários professores que disseram que, mesmo tendo o livro didático, preparam suas aulas a partir de diversos livros, sendo estes, muitas vezes, de propriedade do próprio professor.

Os professores relatam que, em algumas séries, há material disponível, em outras, porém, dependendo da disciplina, eles é que pesquisam, elaboram e disponibilizam o material para a turma. Essas atitudes, se acontecem efetivamente, evidenciam a *práxis* docente, pois, segundo Therrien e Damasceno:

A práxis é entendida como a atividade humana e fundamental, por meio da qual o homem modifica o seu mundo e a si mesmo. Daí ser considerada a forma especificamente humana de ser do homem, manifestando-se através da atividade criadora e autocriadora (2000, p. 17).

Essa prática criadora destacada por Therrien e Damasceno (2000), assim como pelos professores entrevistados, acaba revelando aspectos positivos de um professor pesquisador, que reflete sobre a necessidade da turma com a qual trabalha e busca meios de se adequar a estas especificidades.

O fato de os professores prepararem materiais e buscarem refletir sobre como tal ação se refletirá no dia-a-dia em sala de aula se aproxima da posição de diferentes autores que reconhecem a importância da pesquisa e da ação pedagógica refletida dos professores. Dentre os autores destacamos neste trabalho Cunha (1999), Therrien e Damasceno (2000), Libâneo (2003), assim como a seguinte afirmação de Becker: “a docência atual deve poder contar com professores que contextualizam o que ensinam por força de sua atividade investigadora; que sejam capazes de refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os alunos assimilam os conhecimentos que ensinam” (2007, p. 18). E é isso que pode ser evidenciado na fala da professora Tulipa:

[...] Geralmente eu passo um texto curto, porque a gente não tem livro didático, desenvolvo a interpretação de texto, e gosto muito de trabalhar com que eles mesmos desenvolvam o texto, com o conhecimento que eles trazem a partir desse texto [...] pesquisando em outros livros, às vezes na internet também, e vou montando o conteúdo e vou passando pra eles, e às vezes, assim, vai surgindo no dia-a-dia algumas outras novidades e aí eu vou implementando minha aula (PROFESSORA TULIPA).

A fala da professora Tulipa nos remete a uma valorização do que o aluno tem para compartilhar, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, assim como a uma reflexão ao preparar o que será trabalhado em sala de aula. O fato de ela usar o termo “passando”, quando se refere a conteúdos, pode ser interpretado como o ato de ter que transcrever todo o conteúdo na lousa, pois não há livro didático para o trabalho com a disciplina lecionada por essa professora.

Reiterando a fala da professora Tulipa, podemos pensar nesse modo de preparar o material e escolher a maneira que melhor se ajuste à sala de aula a partir do que Libâneo (1994) chama de contextualizar o trabalho docente de forma histórica e social, refletindo sobre o significado de determinados conteúdos trabalhados em sala de aula, assim como métodos e outros eventos pedagógicos que ocorrem neste ambiente, sabendo, dessa forma, discernir o que pode constituir um trabalho democrático e, conseqüentemente,

comprometido com a aprendizagem dos alunos. É isso que a professora Rosa diz que procura fazer:

Nós não temos o livro didático, mas preparamos uma apostila e essa apostila nós preparamos assim, nós vemos a necessidade do aluno, porque nós não conseguimos trabalhar num todo. Que o aluno saia falando inglês corretamente, lendo e escrevendo, nós gostaríamos, mas não conseguimos, então nós priorizamos que o aluno interprete, leia e escreva [...] Eu preparo, aliás, eles têm uma apostila, mas é que a gente [professores da área de inglês], sempre no início do ano, prepara e eles compram o material (PROFESSORA ROSA).

No diálogo com a professora Rosa, podemos perceber que quando ela diz que os professores da área de inglês “preparam uma apostila, no início do ano, para que esta seja comprada pelos alunos”, a diferença entre esse material e o livro didático consiste no fato de que os professores se reúnem para pensar neste material, de forma que consigam atender às singularidades da turma e, desta forma, ampliar os saberes e as trocas que podem ocorrer no espaço da sala de aula.

Quando a professora Rosa diz que ela e os demais professores da disciplina preparam o material logo no início do ano, isso acontece depois de uma reflexão coletiva sobre as turmas, pois ela deixa claro, durante a sua fala, que realizam esse trabalho para tentar instigar, em seus alunos, a vontade de aprender inglês, de uma maneira dinâmica, agradável e que realmente configure um processo de troca entre saberes e aprendizagens.

Nessa perspectiva de conceber o material didático como um instrumento possibilitador de trocas e experiências, podemos ponderar que, para se realizar um trabalho pautado na preocupação com o sujeito do próprio conhecimento, há a necessidade de se pensar no processo, nas peculiaridades da turma e, gradativamente, nos caminhos que cada um irá percorrer, sem pensar apenas em processos de memorização e repetição de regras, simplesmente como um ato mecânico, sem significado algum para os que os realizam.

Desta forma, teríamos que fazer o que Cunha (2006), baseada em Anastasiou e Alves (2004), afirma: parar de “dar e assistir a aulas” e passar a “fazer aulas”, pois:

[...] nesse processo é que se constrói a relação pedagógica que mobiliza o professor e os estudantes sobre o projeto de estudo, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem mutuamente relacionadas e que colocam todos como sujeitos aprendentes, ainda que com papéis próprios de suas condições (CUNHA, 2006, p. 63).

Desta forma, ao revelar tais “sujeitos aprendentes” e um trabalho realizado por professores que atuam com maior autonomia diante do dia-a-dia em sala de aula, o livro didático, que ainda continua sendo um instrumento legitimador de verdades em meio à sociedade letrada, passa a ser apenas um recurso de apoio, que oriente a criatividade de professores e alunos ao buscarem a construção de idéias, posicionamentos críticos e conhecimentos concernentes à realidade vivida.

Segundo Cunha (2006), esses aspectos não são percebidos pelos que elaboram o livro didático, pois estes não vivenciam o cotidiano escolar, tal como aqueles que utilizam única e exclusivamente o livro didático como material de “ensinagem”, uma vez que

[...] os conteúdos são universalmente definidos e quase sempre não respeitam a diversidade de interesses, particularidades e posições dos diferentes grupos sociais, reforçando a hegemonia [...] São os chamados especialistas que definem o conteúdo válido, e as autoridades educacionais lhes outorgam uma condição de legitimidade oficial [...] (CUNHA, 2006, p. 65).

Essa legitimidade oficial dos conteúdos a serem seguidos, direcionada pelos especialistas que elaboram o material, o qual é destinado a situações, que muitas vezes, estes profissionais desconhecem, acaba desencadeando um processo de homogeneização do ser humano e estereotipação das necessidades de cada um, de forma que descaracteriza qualquer trabalho didático comprometido com uma sociedade real e com situações peculiares a cada sujeito. Neste sentido diz Esteban:

O cotidiano escolar deixa evidente que a diferença não é a exceção, é a norma. Peneirar os conhecimentos e processos não contribui para a produção de uma escola de qualidade, muito pelo contrário [...] A qualidade, nessa ótica, se vincula à implementação de práticas pedagógicas

em que os sujeitos em interação possam trazer para a relação suas singularidades e encontrar meios para ampliar constantemente seus saberes (2004, p. 172).

A partir das entrevistas realizadas, percebemos que, além da professora Tulipa, que leciona geografia na 6ª série, e da professora Rosa, que leciona inglês na 8ª série, os professores Jasmim, que trabalha com artes na 6ª série, e Miosótis, que leciona educação física na 6ª série, revelam que também pesquisam, refletem e elaboram materiais diversificados para desenvolverem suas aulas de forma mais interessante, contextualizada e crítica.

O Estado fornece pra gente uma ementa pro ano todo, dividido por bimestre, e aí o que eu faço, eu pego tudo e dou uma enxugada, porque é muita coisa, pego esse conteúdo que eu acho que é mais interessante e dou um trabalho escrito, de pesquisa, de grupo de três... eu trabalho também muito em cima de trabalho prático, né, e eles vão se identificando [...] eu trabalho a teoria e na prática eu não peço cópia, releitura perfeita, eu quero a criatividade de cada um, que pode gerar polêmica, diferenças, que eles vão ter que pensar e deixar a preguiça de lado, sem contar que isso torna eles mais críticos (PROFESSOR JASMIM).

Ao destacar a forma como seleciona o conteúdo a ser trabalhado na disciplina de artes, o professor Jasmim evidencia sua preocupação com o despertar de um aluno crítico e consciente de que o que precisa se configurar em seus anseios não são cópias, mas idéias que propiciem a criatividade e a aprendizagem. Este professor revela ainda uma inquietação em relação a um trabalho permeado pela qualidade e não por uma simples preocupação em vencer conteúdos, caracterizando, assim, um trabalho voltado para a quantificação.

O professor Miosótis enfatiza que, para desenvolver o seu trabalho, realiza pesquisas e estudos em diversos materiais, para que, assim, consiga conscientizar seus alunos de que a disciplina de educação física também precisa de um aprofundamento teórico:

O conteúdo, a forma de trabalhar eu escolho através de pesquisas em vários livros de atividades desta área específica [educação física], porque eu

trabalho com teoria, com estudos de alguns conceitos e também sempre uso materiais esportivos pra execução das atividades práticas (PROFESSOR MIOSÓTIS).

No decorrer dos diálogos realizados com os professores, podemos apreender que há uma preocupação em relação ao material utilizado e que a reflexão e a busca por materiais diversificados estão presentes entre os professores que não têm o livro didático, assim como entre aqueles que trabalham com o material do governo.

Nós temos o livro didático, mas eu não o sigo como bíblia, não, às vezes a gente trabalha, geralmente mais na aula de geometria porque tem muito mais figuras, mais material, mais ilustração, dados, né, e nas aulas de aritmética eu costumo mais passar exercícios no quadro e assim por diante, mas procurando sempre outros materiais pra enriquecer as aulas (PROFESSOR CRISÂNTEMO).

É adotado um livro didático a cada três anos, né, e eu uso outros livros didáticos, sem ser esse que o aluno tem, outros livros que tenho em casa, uso o material de geometria, que são esquadros, uso a sala de tecnologia, com jogos e com atividades, e tô usando hoje os programas da parte de geometria, né, de figuras planas, de figuras espaciais, e procuro usar vários outros recursos (PROFESSORA PALMA).

No caminhar desse percurso edificado pelos professores entrevistados, podemos observar que o trabalho realizado em sala de aula acaba sendo respaldado por alguma forma de reflexão teórica; portanto, podemos classificá-los como aqueles professores que, segundo Schön (2000), realizam uma reflexão a partir da e na ação. Pelas falas coletadas podemos perceber que, tendo material ou não, os professores se preocupam em fazer adaptações, complementações, refletem sobre seu trabalho, procuram adequar-se à realidade vivida e, desta forma, fortalecem sua autoria, junto com os alunos, no processo ensino e aprendizagem.

Segundo Cunha (2006), o processo de formação dos professores nem sempre favorece a autonomia. E, assim, muitos professores “afastam-se da condição de autoria, aceitando executar o que foi decidido sem sua intervenção e, como consequência, abdicam da mediação necessária entre conhecimento científico e o contexto sociocultural em que convivem com seus alunos” (CUNHA, 2006, p. 66). Como podemos perceber, diferentemente

dos profissionais citados por Cunha, os professores entrevistados buscam, cada um ao seu modo, construir suas autorias.

Durante o diálogo com os professores, a fala da professora Orquídea chama a atenção pelo fato de evidenciar que os profissionais têm consciência do caminho que estão trilhando, de que precisam executar um trabalho responsável, comprometido com a aprendizagem, discutem, questionam e buscam formas alternativas de se trabalhar em sala de aula, usando tudo que está a seu alcance.

Porém, o que acontece muitas vezes, é que esses profissionais se deparam com professores que, como diz Cunha (2006), se dedicam apenas a executar o que foi decidido por outros, que se acomodam e pensam apenas no cumprimento burocrático e desumanizador de suas funções.

Fico muito triste pelo fato de que, ao escolher o material escolar, alguns professores efetivos, mesmo em meio a materiais maravilhosos, escolheram o mesmo livro didático, não pensaram em escolher outro porque já estão acostumados com o mesmo e isso facilita o trabalho no ano seguinte; e a coordenação, após a escolha, encaixota os outros materiais e não os disponibiliza para estudo ou consultas (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Por isso é que, para realizar um trabalho comprometido com o desenvolvimento de um ser crítico, tais atitudes precisam ser revertidas para ações que privilegiem o espaço escolar, assim como os sujeitos que nele atuam, pensando na possibilidade de construir e de interpretar, a partir dos “diversos mundos” existentes nesse ambiente, infinitas possibilidades de ensino e de aprendizagem. Isso desmistifica o fato de que selecionar conteúdos, procedimentos, materiais, instrumentos e pessoas para habitarem esse espaço fica restrito apenas a alguns que pensam nestas atitudes como meios de segregação e da permanência de paradigmas inalteráveis. Destaca-se, desta forma, que os paradigmas que devem orientar a prática docente

[...] não remetem a valores fixos, imutáveis, mas são construções amplamente convencionais, provisórias, demarcadas como limites da ação sujeita a suas circunstâncias. Circunstancialmente, o sujeito age reflexivamente, isto é, refletindo essa organização provisória, de modo transformador, em um outro plano, de maior organização, de maior conteúdo crítico, e assim por diante (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

Essas construções provisórias, citadas por Oliveira (2007), revelam uma escola e um professor preocupados com oportunidades democráticas e emancipatórias, pois só acontecem de fato quando operacionalizadas a partir da fuga de horizontes fixos e conceitos únicos.

Ainda nessa visão de ponderar-se o que é variável, flexível e plural, consideramos necessário levar em conta que todo esse processo de pensar o trabalho docente por uma perspectiva crítica, autônoma e reflexiva está profundamente atravessado por atitudes que compreendem a diferença como um aspecto importante do processo ensino e aprendizagem e indissociável da complexidade do cotidiano escolar, pois, como afirma Esteban, “a diferença não pode ser apagada, tampouco pode impedir o estabelecimento de relações solidárias que contribuam com a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo” (2004, p.175).

Essa diferença perpassa todos os âmbitos do processo ocorrido dentro da instituição escolar, visto que engloba as culturas, as tradições, os saberes e também os *não saberes* trazidos por alunos e professores, tais como as necessidades de inter-relação deles com o propósito de ampliar a interlocução, a integração, a produção e socialização dos conhecimentos, pois “a multiplicidade abre a possibilidade para o novo, o *ainda não* pensado, o imprevisto” (ESTEBAN, 2004, p. 176), propiciando, assim, um amplo, diversificado e, portanto, riquíssimo processo de construção e implementação do trabalho docente.

3.6- Saberes mobilizados no processo ensino e aprendizagem

Caracterizar os saberes mobilizados no processo ensino e aprendizagem compreende a continuação do trabalho sobre o professor, na medida que destacamos um processo que mostra a relação entre diversos tipos de saberes que guiam a prática docente e vêm sendo discutidos por muitos teóricos, em âmbito nacional e internacional.

Pesquisadores citados anteriormente, como Pimenta (1999), Shulman (1986), Cunha (1999), Tardif (1991), Therrien e Damasceno (2000), Gauthier (1998), entre outros, destacam que, para desenvolver a atividade docente, é necessário um repertório de conhecimentos, os quais precisam ser articulados por professores preocupados com a reflexão

e com uma forma de trabalho sistematizada teoricamente, mas, principalmente, atravessada por experiências, enriquecida por acontecimentos diários, novas visões de docência e, conseqüentemente, pela edificação de novos saberes.

Segundo Therrien e Damasceno (2000), esse cotidiano, que acolhe o processo de ensino e aprendizagem e propicia a interação entre saberes e acontecimentos, é complexo e precisamos nos interessar por ele.

Tais relações são simultaneamente econômicas, sociais, culturais e políticas. Interessa-nos penetrar nesse emaranhado de interações para ver seu conteúdo, ver a multiplicidade e a diversidade de relacionamentos que se desenvolvem entre as pessoas (homens, mulheres, jovens, adultos, crianças), entender as trocas que elas realizam entre si, as quais envolvem trabalho, serviços, significados, ações solidárias, saberes. Enfim, trata-se de descobrir como ensinam e como aprendem no movimento da vida social, neste universo vasto e rico de interações (THERRIEN e DAMASCENO, 2000, p. 16).

De acordo com as pesquisas realizadas por Shulman (1986), à medida que o professor consegue mobilizar seus saberes para desenvolver a prática docente e articulá-los com o meio em que estão inseridos os sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem, ele está pondo em prática o “knowledge base”, que seria a base de conhecimentos ou o corpo de compreensões, habilidades e disposições de que precisa para desenvolver seu trabalho frente a situações de ensino diversificadas.

Desta forma, ao articular esse amálgama de saberes necessários para o trabalho diário, o autor estaria ponderando que apenas o saber teórico, construído durante a formação acadêmica, seria insuficiente para resolver qualquer situação de aprendizagem, problematização ou descobertas ocorridas no cotidiano escolar.

Essa necessidade de articulação entre o conhecimento teórico e as situações vivenciadas no cotidiano escolar fica evidente no decorrer desta pesquisa, já que, no início do trabalho, a partir do aporte teórico pesquisado, o que tecemos foram concepções mais resistentes a essa flexibilidade; porém, no decorrer das análises das falas dos professores entrevistados, podemos, sem idealizar os profissionais, evidenciar um movimento que prima por complementações e adequações de suas concepções pedagógicas ao meio em que

acontecem e às peculiaridades de todos os que fazem parte do processo ensino e aprendizagem.

Essa reflexão parece-nos necessária, sobretudo devido à excessiva valorização do conhecimento científico e tecnológico na sociedade atual, marcada pelos valores da modernidade, da racionalidade instrumental e da técnica. Toda essa supervalorização aponta para a urgência de investigar a construção de outras formas de saberes orientados por uma racionalidade distinta daquela que produz o “homem-máquina”. Tal visão da modernidade é fundamentada numa ideologia que justifica e legitima a importância do “saber racional” como alicerce da vida social [...] (THERRIEN e DAMASCENO, 2000, p. 16).

Como mencionado anteriormente, a prática docente precisa ser plural, concretizada por sujeitos protagonistas de suas atitudes docentes, tal como diz Shulman (1986), produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática, plenos de concepções sobre o mundo que os cerca: seus alunos, as culturas que estes trazem para o ambiente escolar, os conteúdos que ensinam e aprendem, os currículos que seguem, assim como as artimanhas que utilizam para adequar esse currículo às necessidades e anseios revelados em sala de aula, entre outras.

Durante as entrevistas, os professores revelaram que precisam, sim, construir uma ponte para melhor relacionar tudo o que foi visto no curso superior com a realidade que encontram:

A formação acadêmica oferece uma base de saberes que nos norteia no decorrer de nossas vidas profissionais, mas é através dessa base que podemos nos aperfeiçoar cada vez mais, que temos que buscar uma maneira de conseguir vencer tudo o que acontece na escola, que temos que nos adequar a qualquer tipo de situação que o dia-a-dia na escola nos oferece, até porque não tem ninguém pra dizer o que a gente tem que fazer ou não, a gente tem que arriscar (PROFESSOR MIOSÓTIS).

O professor Miosótis revela uma situação que exige do profissional uma tomada de decisão que norteará seu trabalho, porém, para que essa decisão aconteça de forma harmoniosa com um processo de ensino e aprendizagem voltado para uma visão crítica e

politicizada da construção do saber, é preciso que o profissional docente seja visto a partir de uma nova ótica, tal como diz Gauthier (1998) ao enfatizar que o olhar sobre o professor e suas concepções pedagógicas estariam sendo ressignificado, pois o docente passaria a ser visto como um profissional autônomo que decide sobre suas ações, que julga os caminhos a serem seguidos e os percursos a serem trilhados e que, principalmente, sente-se à vontade e consciente em relação às decisões que toma.

Ainda na perspectiva de Gauthier (1998), os professores precisam tomar cuidado para não transformarem sua prática docente em um *ofício sem saberes*, deixando de lado a articulação entre os saberes do conteúdo, da experiência, da cultura e tantos outros que fazem parte desse emaranhado e que são indispensáveis ao exercício de tal atividade.

Mas ressalta que “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (GAUTHIER, 1998, p. 25), reforçando, dessa forma, a perpetuação de *saberes sem ofício*, ou seja, destacando a utilização apenas de saberes produzidos muito distante do espaço escolar, sem levar em consideração as condições reais de sala de aula, onde estão evidentes peculiaridades que precisam ser consideradas no processo ensino e aprendizagem.

Desta forma, o que poderia ser levado em consideração seria que os profissionais docentes procurassem desempenhar um *ofício feito de saberes*, pois, como diz a professora Orquídea, “não adianta a gente pensar em querer entupir o aluno de conhecimento; tem que levar pra ele a vontade dele ir buscar esse conhecimento, dele pensar naquilo que você falou e ir atrás disso, e ele vai raciocinar mais, vai suprir uma necessidade dele”.

Mesmo sendo um grande desafio proposto aos professores, essa tarefa de desenvolver um *ofício feito de saberes*, articulando as diversas manifestações destes para desempenhar um trabalho mais comprometido em sala de aula, identificamos tal atitude a partir da seguinte fala:

[...] muita coisa da minha graduação eu uso, sim, em sala de aula hoje. E muita coisa da minha pós-graduação, que a gente viu na parte de geometria, na parte da didática, de metodologia eu já usei e uso muito na minha sala de aula, porque a gente vai usando e vai complementando com alguma outra coisa, outras idéias (PROFESSORA PALMA).

A professora Palma valoriza os saberes científicos, trabalhados no interior das universidades como válidos para o dia-a-dia escolar, porém somente esses não são suficientes para o desempenho do magistério, pois, como a própria professora afirma, “vai completando com alguma outra coisa, outras idéias”. Neste sentido, também destaca o professor Crisântemo:

O conhecimento científico que eu tive na faculdade me fez firmar, vamos dizer assim, esse conhecimento mais simples que eu utilizo pra dar aula, mas[...] a gente tem um conhecimento limitado na graduação, e na prática a gente se depara com “n” situações que a gente só vê na prática mesmo e não tem esse conhecimento na graduação, e precisa ir desenvolvendo ele na prática, no dia-a dia, ir descobrindo e aprendendo (PROFESSOR CRISÂNTEMO).

Pela fala do professor Crisântemo, podemos enfatizar uma situação destacada por vários professores entrevistados: o fato de que o conhecimento construído durante os cursos de graduação tem que ser rediscutido para se adaptar ao trabalho docente, nas séries finais do Ensino Fundamental. E essa forma de adaptação ou até mesmo os caminhos metodológicos para consegui-la não são muito abordados durante a licenciatura, o que causa muitas dificuldades e dúvidas aos professores, principalmente aos que não têm muita experiência com o cotidiano escolar.

Ao serem questionados sobre essa busca de saberes e a possibilidade de articulação do que sabem com o que vão aprendendo com as situações de sala de aula e com o que aprendem quando buscam novos conhecimentos, a maioria dos professores entrevistados relatou que tenta trazer tudo isso para o seu cotidiano:

Eu acho que o professor tem que saber um pouco mais, não só o que ele vai dar em sala de aula, só que é preciso que ele se prepare um pouco mais pra chegar na sala de aula, é preciso que ele estude mais, que ele busque aprender sempre mais [...] (PROFESSORA ROSA).

O mestrado que eu estou fazendo também tem sido muito importante, na medida em que esse curso de mestrado vem direto a isso, pra gente tentar melhorar a aprendizagem, melhorar o ensino e buscar uma qualidade melhor, e isso você tem que pôr em prática, porque senão não vai adiantar (PROFESSORA ORQUÍDEA).

A partir das falas das professoras Rosa e Orquídea, podemos ponderar o quanto importante é o processo de formação contínua do docente, visto que as duas professoras enfatizam que o docente precisa saber além do conteúdo trabalhado em sala de aula e precisa estar atualizado para poder interagir com as diversas formas de busca pelo conhecimento e, principalmente, para poder dialogar e crescer junto com seus alunos.

[...] às vezes a gente fica pensando: será que eu não posso fazer diferente?! Será que o que eu estou fazendo serve? O que eu acho que é certo, é certo naquela turma? Será que se eu mudar com eles, eles não vão mudar comigo? Será que se eu diminuir o meu conteúdo e tentar puxar deles uma outra coisa, não vai melhorar?
Eu acho que o professor tem que fazer essa análise sempre e eu acho que esses mini cursos, essas atividades que a gente faz por fora é muito válido para o professor (PROFESSORA PALMA).

Em seu relato, a professora Palma faz uma reflexão extremamente importante para caracterizar uma concepção de processo ensino e aprendizagem comprometida com o crescimento intelectual, social e moral dos educandos. Ao expor suas indagações e reflexões acerca do que está desenvolvendo em sala de aula, a professora revela que tem consciência do sentido inacabado que precisa atribuir aos seus saberes. Essa consciência também fica visível na fala da professora Orquídea:

[...] cada vez que você vai buscar o conhecimento, você descobre que aprendeu muito mais coisas, você nunca deixa de aprender, você está sempre se renovando [...] (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Embora os professores enfatizem os conhecimentos acadêmicos, também fazem referências aos saberes da experiência, Neste sentido, lembramos que Tardif *et alii* (1991) nos mostram a articulação entre esses diferentes saberes no momento da prática diária em sala de aula.

Destacamos que os professores entrevistados mobilizam seus diferentes saberes na perspectiva de construir um processo educacional que se traduza em uma vida cada vez mais digna:

[...] se você puder passar pro teu aluno o espírito de que ele possa lutar, possa sair desse subdesenvolvimento, que é só estudando que ele vai conseguir isso, que o Brasil só vai melhorar através da educação, não adianta querer melhorar o nível social das pessoas se não melhorar o nível da educação, e o país só cresce através da educação (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Embora o professor possa apresentar certa visão salvacionista de educação, não podemos deixar de perceber que há, em todas as falas dos professores entrevistados, o desejo de exercer uma prática pedagógica articulada com a aprendizagem dos alunos. E, neste sentido, findamos com a pergunta que a professora Palma se faz: “Será que o que eu estou fazendo serve?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lembrar os objetivos propostos nesta dissertação, destacamos que a concepção pedagógica docente em relação ao processo ensino e aprendizagem, no conjunto dos docentes entrevistados, relaciona-se com uma interação dialógica entre os sujeitos que ensinam e aprendem, pois se evidencia a partir de situações de constantes reflexões e interações privilegiadas por estes sujeitos e pelo meio em que estão inseridos.

A partir das falas dos professores, percebemos que eles não se subordinam a uma condição de meros executores do processo ensino e aprendizagem, acatando tudo que lhes é imposto, sem questionar, refletir ou adequar suas condições de trabalho, pois encontramos profissionais que buscam autonomia em relação às suas interlocuções constantes dentro e fora da sala de aula.

Neste sentido, utilizamos a terminologia de Becker e Mizukami para destacar que as concepções pedagógicas dos professores a respeito do processo ensino e aprendizagem afastam-se da concepção *empirista*, que vislumbra o sujeito do conhecimento como uma tábula rasa, que, frente a determinados conceitos ou até mesmo conteúdos de sala de aula, se apresenta como alguém que nada sabe e que de forma alguma pode auxiliar ou realizar trocas de saberes, experiências ou idéias, pois não tem capacidade para tal, caracterizando, assim, um sujeito que é completamente determinado pelo meio social em que se encontra, além de legitimar uma reprodução do autoritarismo, da submissão e do silêncio.

A concepção dos professores distancia-se também da *apriorística*, que considera que o sujeito já nasce com o conhecimento traçado em sua bagagem hereditária, ou seja, este

conhecimento evidencia-se *a priori* para que, a partir do momento que for estimulado, se desenvolva por si só. Tudo está previsto, e a interferência do meio deve ser a mínima possível, sendo que o professor não deve intervir no processo de aprendizagem do aluno. Tal concepção ainda possibilita a classificação de um ser humano dotado de saber, como também o inverso, consubstanciando assim um *déficit* herdado e, conseqüentemente, atitudes que marginalizam esse indivíduo.

Como já salientamos, o contexto e os interlocutores que destacamos com a pesquisa realizada evidenciam relações dialógicas e reflexivas com o processo ensino e aprendizagem, incessantemente enfatizados ao longo das entrevistas. Isso corrobora, assim, uma prática respaldada muito mais por uma concepção defendida por pensadores como Esteban (2004), Freire (1996), Cunha (1999) e outros que valorizam o sujeito como um ser que está sempre aprendendo e crescendo mediante as diferenças e, sobretudo, a partir do respeito pelo outro e da aceitação de um ser humano inacabado, sempre passível de modificações e aberto a novas aprendizagens.

Segundo as entrevistas realizadas com os professores, as concepções pedagógicas abordadas em sala de aula contam com alunos que revelam atitudes participativas, destacando um ser que tem como objetivo colaborar com o processo, ou seja, alguém que, junto com o professor, constrói o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e democrática.

Essa atitude torna-se imprescindível ao abordarmos um processo de ensino e aprendizagem comprometido com a autonomia dos sujeitos que dele participam e, nesse caso, dos alunos, que precisam ter a possibilidade de externar seus anseios, suas angústias, seus saberes e também não saberes. Caracteriza-se, desta forma, um processo de interação e de aceitação do outro, sejam quais forem suas peculiaridades, buscando, de forma conjunta, um crescimento intelectual e social.

Mas para que isso aconteça de fato, é preciso considerar a realidade do aluno como um universo permeado de possibilidades de aprendizagens e reconstruções, as quais direcionam um livre acesso a culturas diferenciadas e multiplicadoras e promotoras de seres mais dignos e humanos. Trata-se de pessoas que não aceitam a passividade de um processo de aprendizagens pautado na homogeneização, no comodismo e no conformismo de se considerar que todos os sujeitos deste processo tenham os mesmos propósitos, as mesmas histórias de vida ou as mesmas necessidades, mas que, a partir das diferenças e até mesmo das contradições, constroem um caminhar muito mais crítico e enriquecedor, que se configura em

uma constante superação deste conformismo e, conseqüentemente, num ato permanente de ensinar e aprender.

Essas considerações nos fazem acreditar que, possibilitando a interação entre os sujeitos desse processo de ensinar e aprender, que pode ser construído tanto pelo professor como pelo aluno, a instituição escolar estará evidenciando um desafio pertinente e necessário ao ser humano, pois a partir deste é que educando e educador poderão crescer juntos, na medida em que busquem, compartilhem e construam novos conhecimentos, rompendo algumas barreiras que foram há muito tempo impostas pela sociedade, mas que, ao serem questionadas, propiciam a estes sujeitos um direito de ser mais humanos e politizados, aflorando uma consciência coletiva, crítica e comprometida com o desenvolvimento humano.

Ainda nesse contexto de interação, a pesquisa efetuada demonstra que o papel do professor é revelado por uma perspectiva que ressalta um profissional pesquisador, que não se acomoda diante de suas inquietações e necessidades, desvendadas pelos alunos, pelo meio ou até por ele mesmo, pois esta inquietude mostra uma pessoa que reflete sobre o seu fazer, avançando, nesse sentido, para uma constante busca na perspectiva de construir uma educação e uma sociedade melhor.

Desta forma, também o educando, mas principalmente o educador, poderão se apoiar, construir e reconstruir paradigmas emanados do contexto e dos acontecimentos de sala de aula e nos quais realmente acreditem, firmando o propósito de cooperação, de criatividade e, sobretudo, de responsabilidade de interagir, escutar e dialogar. Este diálogo não deve ser marcado por falas estereotipadas e idéias prontas, mas sim permeado e adaptado de acordo com situações corriqueiras do dia-a-dia de sala de aula, que, se bem interpretadas, podem se tornar momentos de valiosas descobertas e construções.

Nas falas dos professores entrevistados também ficou evidente que eles têm plena consciência de que, na medida em que buscam interagir com seus alunos; que respaldam suas aulas em conhecimentos e trocas diversas e que, a partir do momento em que se vêem desafiados a não se acomodarem diante das dificuldades encontradas na realidade escolar, conquistam o direito de tomar decisões e de se sentir à vontade para adequar todos esses impasses às peculiaridades do meio e dos sujeitos com quem interagem, de forma que tal trabalho concretize sua autonomia, sua competência e o seu profissionalismo, garantindo, assim, uma reflexão sobre o que estão realizando.

Desta forma, evidenciamos, pela análise das entrevistas, a idéia de que o exercício da docência está estreitamente relacionado com as possibilidades de arriscar-se, de expor-se

diante de situações imprevistas, de manter a confiança em si e em seu aluno, de estar aberto às dificuldades e, principalmente, às superações, mantendo, desta forma, o que Nacorato *et alii* (2001), Cunha (2006) e Freire (1996) caracterizam como ânsia por uma aprendizagem constante e, principalmente, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro.

Nesta perspectiva de contribuição com o outro, podemos delinear ainda o processo de avaliação realizado pelos professores em questão, pois em suas entrevistas eles declaram uma constante preocupação com o processo de conhecimento dos alunos, concretizando, desta forma, ações coerentes com a concepção pedagógica que permeia a prática destes profissionais.

Esta preocupação com o processo, com o desdobramento do ato de ensinar e aprender e, conseqüentemente, com o processo de avaliação, caracteriza uma atitude investigativa por parte destes professores, pois eles consideram que todos os passos realizados em sala de aula podem implicar momentos de aprendizagem, sendo, por isso, passíveis de avaliação. Trata-se de uma avaliação que não visa apenas classificar os “bons” e os “maus” alunos, comprovando um rendimento que serve apenas dado ilusório e burocrático de que se realiza um bom trabalho, mas sim que se comprometa a considerar todas as divergências e particularidades encontradas no dia-a-dia escolar, para que se possa refletir e reconsiderar práticas desenvolvidas nesse espaço.

Esse tipo de avaliação, que focaliza as práticas desenvolvidas em sala de aula e considera todo acontecimento real, todas as indagações que possam surgir, os trajetos percorridos e as relações entre os interlocutores desse processo, serve para possibilitar uma reestruturação e adequação do ato de desvendar e conquistar novos espaços e aprendizagens, enaltecidos por uma avaliação investigativa, a qual, segundo Esteban (2000 b), configura-se pelo reconhecimento dos múltiplos saberes que permeiam a tessitura do conhecimento.

De acordo com os relatos dos professores entrevistados, esses saberes são provenientes de tudo que acontece no meio, das vivências e experiências de alunos e professores, bem como da sistematização teórica, que, a partir das ações docentes, torna-se motivo de interações, diálogos e multiplicações.

Observamos ainda que os saberes que os professores mobilizam para desenvolver o processo ensino e aprendizagem se relacionam, por um lado, com os diferentes cursos acadêmicos, tanto os de formação inicial quanto os de formação continuada, pois, durante as entrevistas, vários professores destacaram as contribuições de diferentes cursos acadêmicos para o dia-a-dia em sala de aula.

Por outro lado, as experiências diárias na sala de aula servem de referência tanto de conteúdo como de metodologia para a atuação pedagógica dos docentes entrevistados, pois, na medida em que mobilizam seus diversos saberes para desenvolver a prática diária e relacioná-los com o meio, estão criando condições para o desenvolvimento de um trabalho permeado por possibilidades de se considerar a existência e a importância de um ser social, com ideais e saberes próprios que podem ser compartilhados e concretizados por uma escola e uma sociedade mais digna e plural.

Sintetizando os resultados da pesquisa efetuada, podemos afirmar que:

- Na medida em que os professores entrevistados buscam autonomia em relação às interlocuções entre saberes e o processo ensino e aprendizagem, não se subordinam a uma condição de meros executores deste processo;
- Em relação ao processo ensino e aprendizagem, os professores entrevistados afastam-se da concepção *empirista*, que vislumbra o sujeito do conhecimento como uma tábula rasa; assim como da *apriorística*, que considera que o sujeito já nasce com o conhecimento traçado em sua bagagem hereditária;
- Defendem e vivenciam uma concepção que valoriza o sujeito como um ser que está sempre aprendendo e crescendo mediante as diferenças, sendo, portanto, passível de modificações e novas aprendizagens;
- O papel do professor é revelado por uma perspectiva que ressalta um profissional pesquisador, que não se acomoda diante de suas inquietações e necessidades, desvendadas pelos alunos, pelo meio ou até por ele mesmo;
- Em seus relatos os professores entrevistados dizem contar com alunos participativos, enaltecendo atitudes que colaboram com o processo, ou seja, alunos que, junto com o professor, constroem o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e democrática;
- Ao aluno cabe firmar o propósito de cooperação, de exercício da criatividade, da criticidade e, sobretudo, a responsabilidade de interagir, escutar e dialogar;
- O exercício da docência está estreitamente relacionado com as possibilidades de arriscar-se, de expor-se diante de situações imprevistas, de manter a confiança em si e em seu aluno, de estar aberto às dificuldades e, principalmente, às superações;

- No tange ao processo de avaliação, há atitude investigativa por parte destes professores, pois eles consideram que todos os passos realizados em sala de aula podem implicar momentos de aprendizagem, sendo, por isso, passíveis de avaliação;

- Os saberes que os professores entrevistados mobilizam para desenvolver o processo ensino e aprendizagem se relacionam com os diferentes cursos acadêmicos, tanto os de formação inicial quanto os de formação continuada, bem como com suas experiências diárias na sala de aula, as quais servem de referência tanto de conteúdo como de metodologia para a atuação pedagógica.

Concluindo, podemos afirmar que, com a pesquisa, compreendemos que os professores entrevistados caracterizam-se pela postura reflexiva, atitude que revela um profissional aberto às diferenças; à ansia por enfrentar o que é novo, inconstante, que está consciente de seu inacabamento diante das buscas por novos saberes e, principalmente, tem vontade de ajudar a construir uma sociedade democrática, que consiga oferecer educação a todos os que nela constroem a sua história de vida.

REFERÊNCIAS

- ALTBCH, P. Autonomia docente. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.p 383.
- APPLE, Michel W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Um aluno e sua função**. Disponível em: <www.revistazoom.com.br/educadores/?conteudo=espaçoartigoutubro2003>. Acessado em: 05/01/08.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.11-20 .
- BELLO, Isabel Melero. **Formação, profissionalidade e prática docente**: relato de vida de professores. São Paulo: Arte e Ciência, 2000.
- _____. A profissão docente no Brasil: profissionalidade e história da formação de professores. In: _____. **Formação, profissionalidade e prática docente**: relato de vida de professores. São Paulo: Arte e Ciência, 2000. p. 45-63.
- BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino 1º grau no Brasil: 1971-1980. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1982, p. 38-69.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgado e AZZI, Sandra. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A.de e OLIVEIRA, Maria Rita

N.S. (orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. São Paulo: Papirus Editora, 1997. p. 97-127.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTRERAS, José. **La construcción de una cultura democrática en la escuela**: El papel mediador del docente. *Kirikiki*, Sevilha, n. 37, p. 35-42, jun./ago. 1995.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: MOROSINI, Marílis; LEITE, Denise (orgs.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

_____. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.57-74.

ESTEBAN, Maria Teresa. Exigências democráticas/exigências pedagógicas: avaliação. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, jan./fev./mar. 2000 a.

_____. **Avaliar**: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. 2000 b. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0611t.pdf>. Acessado em: 19/03/08.

_____. Diferenças e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: GARCIA, Regina Leite et alii (orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004. p. 159-177.

FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas SP: Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção de ignorância na escola**: uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992; Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 54-76.

GAUTHIER, Clermont et alii. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. Prefácio p. 13 – 37.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempo de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOERGEN, Pedro L. Competências na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. Nuances, v. VI, p. 1-9, out. 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999.
- LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 105-114 .
- MELLO, R. R. Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula. In: FRANCHI, E. P. (org.) **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOISÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Papirus, 1994.
- MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? IN: MOLL, J. (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2001.
- NACORATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível ... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corina M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. Entrevista. **Revista Pátio**, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- OLIVEIRA, Rogério de Castro. Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-27 .
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. O processo formativo do professor. In: **Formação e avaliação de professores**. Porto(Portugal): Porto Editora, 1999. P. 45-65.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: - _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1984.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ROSA, Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Edição renovada. São Paulo: Nova Fronteira, 2007.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Profissionalidade. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 383.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempo de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, Cortez, 1985.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, v. 4, p. 215-234, 1991.
- THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Escola e cultura: uma compreensão teórico-metodológica da reprodução e da produção cultural no contexto escolar. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (orgs.). **Artesão de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000. p. 11-25.

TRIVIÑOS, Augusto. Coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990. p. 125-130.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELOS, Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 149-169 .

_____. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 13-30.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo A

Roteiro de entrevista semi-estruturada

Dados de identificação

Formação:

Tempo de formação:

Disciplina com a qual trabalha:

Série que trabalha atualmente:

Idade:

- 1- Conte-me um dia de sua aula.
- 2- Como e quando essa forma de trabalhar é escolhida?
- 3- Qual é o papel do aluno no dia a dia de sala de aula?
- 4- Que tipo de material didático você utiliza para dar aula?
- 5- Enumere algumas responsabilidades do professor e do aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem.
- 6- Qual é a função da escola e da família em relação a esse processo?
- 7- Para você, o que significa realmente ensinar?
- 8- Muito se tem falado em inversão de responsabilidades dentro da escola, principalmente em relação ao professor. Você acredita nisso? Por quê?
- 9- Fale-me como é a articulação entre os seus conhecimentos e o trabalho de sala de aula.
- 10- O que você acha necessário saber para poder ensinar?
- 11- Você usa, em seu cotidiano, os saberes que foram trabalhados no seu curso de formação? Explique.
- 12- Você poderia citar algum teórico que você considera importante para pensar o processo educacional.
- 13- Você acredita que o que é trabalhado em sala de aula é significativo para os seus alunos? E para você? Explique.
- 14- De que forma ocorre a avaliação do processo ensino e aprendizagem?
- 15- De uma forma geral, que sentido você acha que os profissionais docentes têm atribuído aos seus fazeres?
- 16- Que tipo de professor você se considera?

Anexo B

Exemplo das entrevistas semi-estruturadas realizadas.

Observação: a entrevista transcrita a seguir apresenta-se tal como foi gravada.

Entrevista – Matemática 1

Formação: Matemática

Tempo de formação: 9 anos

Série: 8º ano

Idade: 32 anos

1- Você poderia me contar como é um dia de sua aula?

R: Em geral, nessa sala, os dias de aula são bem proveitosos, é uma turma numerosa, com 47 alunos, chegou a ter 51, em geral eles são calmos, devido já à faixa etária de idade, são mais conscientes do que eles querem na escola. Procuro assim fazer pequenos intervalos entre as explicações com uma brincadeira, ou puxar conversa dum aluno né... Tudo numa maneira assim, bem saudável, pra que eles se sintam bem à vontade, pra que eles perguntem mais. Sempre fico buscando neles, quando é uma continuação de um conteúdo aquilo que eu já expliquei, pra ver até onde eles aprenderam, e os exercícios sempre são assim, em quantidades... Nem muitos e nem poucos, mas assim, cada passo que vai sendo feito eu vou dificultando, pra que eles vão tendo mais chance de ver os exercícios, a diferenciação, a dificuldade. Em geral, são dias bons de aula lá, difícil você ter um dia em que você tenha que chamar a atenção deles, uma coisa ou outra, isso é raro acontecer e eu acredito que seja pela faixa etária de idade, são poucos alunos repetentes, tem em média de quatro ou cinco alunos repetentes; os repetentes já estão fora da faixa etária, mas o restante... E também uma coisa que eu procuro falar sempre pra eles, já é o terceiro ano que eles são meus alunos, então eu acho que o ritmo deles comigo já tá bem compassado né. Eles sabem o que pode, o que não pode, o que eu vou cobrar, e quando eu falo que eu vou cobrar eu vou cobrar mesmo; então eu procuro assim, colocar pra eles a importância disso na vida deles, que eles vão precisar mais cedo ou mais tarde, às vezes eu até brinco com eles e falam assim: Ah! Professora por que eu

to aprendendo isso na matemática? – Ahhh, pra passa de ano. Mas depois eu procuro falar que não é só isso, que ele ainda vai usar.

Procuro trazer..., por exemplo, agora nós estamos trabalhando geometria, então é uma coisa gostosa, que eles podem visualizar no dia a dia deles essa geometria, então eu sempre procuro fazer essa relação.

2- E em relação à participação deles na sua disciplina?

R: Eu considero assim, eles são bem participativos porque eles perguntam mesmo quando eles não sabem. A matéria do oitavo ano, que é a antiga sétima série é uma matéria muito amarenta assim, é uma matéria... é a mais difícil de quinta a oitava, o conteúdo mais difícil é este do oitavo ano, que é a antiga sétima série. Então a participação deles, quando eles não sabem eles perguntam, aí eles pedem mais exercícios, eles realmente participam da aula e o que é mais tímido, mais acanhado, quando ele não pergunta quando eu to explicando ou quando eu to resolvendo um exercício, depois quando eu to lá sentada, no atendimento individualizado ele me chama aí eu vô lá explicar pra ele.

3- Essa sua forma de trabalhar você escolhe no início do ano, ou pelo fato de já conhecer a turma você vem trabalhando de forma semelhante durante os anos? Como você planeja esse seu trabalho na sala de aula?

R: Eu acho assim, mesmo que uma turma sendo minha há três anos, ela vai se modificando né, então eu procuro assim, eu tenho planejamento né, vou dar uma aula, não sei se seria muito tradicional ou não, mas eu acho que o tradicional também não pode ser de tudo jogado fora né, eu trabalho assim, faço meu planejamento anual, que é meu planejamento de conteúdos, mas o planejamento de aula por aula eu faço ele semanal, então eu procuro saber assim, o que o aluno está mais precisando, se eu preciso diminuir aquele conteúdo, assim repartir aquele conteúdo em três fases e dá uma avaliação em cada fase dessa, ou se eu preciso deixar eles sentados em grupos pra que eles discutam, ou se eu preciso dar um trabalho em grupo pra que a sala assim, vê se eles deslancham mais naquele conteúdo, ou se de repente eu preciso, de repente eu paro naquela matéria e do um enfoque maior naquilo, pra ver se ele vai pegar mais aquele conteúdo, então o meu planejamento ele está sempre em mudança, conforme o que meu aluno vai me dizendo, porque a gente vai conseguindo ver isso no aluno, aí eu vou replanejando semanalmente, fora aquele planejamento anual que tem que ser apresentado na coordenação.

4- Que tipo de material você utiliza para dar aula? Você tem livro didático?

R: É adotado um livro didático a cada três anos né, eu uso outros livros didáticos, sem ser esse que o aluno tem; uso o material de geometria que eu to utilizando agora, que são esquadros, uso a sala de tecnologia, com jogos e com atividades lá nos programas que tem na sala de tecnologia, tem jogos da matemática que não é só do conteúdo que eu estou usando, são conteúdos dos anos anteriores, que eles já estudaram, já foram vistos e to usando hoje os programas da parte de geometria né, de figuras planas, de figuras espaciais, é um recurso, a sala de tecnologia poderia ser usada até mais né, mas como as nossas aulas são quatro semanais, então se eu me desviar do que eu tenho que dar pro meu aluno né ele vai sem um conteúdo que ele vai precisar no ano seguinte.

5- Eu percebi, em outras entrevistas que nem todos os alunos têm livro didático em outras salas. E nessa sala, todos têm o livro?

R: Todos têm livro didático nessa sala.

6- Você poderia citar algumas responsabilidades do professor e do aluno em relação ao processo ensino e aprendizagem?

R: Eu acho assim, que o professor ele tem a responsabilidade de passar o conhecimento pro aluno e de fazer ele enxergar a sociedade de uma maneira mais ampla né, às vezes a gente comenta alguma coisa em sala de aula que o aluno não tem noção se é aquilo mesmo lá fora, mas a gente como tem uma experiência acho que a gente tem essa obrigação de passar pra ele, e de passar esse conhecimento de conteúdo né, daquilo que ele aprendeu, voltar àquilo que ele aprendeu e passar o que ele vai precisar mais adiante. E o aluno tem que ter a responsabilidade de saber escutar esse conhecimento, de interagir nesse conhecimento, eu acho que quando isso acontece a aula se torna melhor pra ele, o professor não se torna uma pessoa chata pro aluno, ele consegue ser um amigo do aluno. É difícil fazer isso, nem em todas as salas que eu dou aula eu consigo fazer isso, mas eu acho que esse é o papel do professor, além de passar o conteúdo pro aluno é fazer ele interagir esse conteúdo na vida dele né, só que isso realmente é difícil, e fazer o aluno perceber essa importância é mais difícil ainda, e voltando a enfatizar a faixa etária de idade, dependendo da faixa etária em que você tá trabalhando você consegue, dependendo você não consegue.

7- Como que a escola e a família influenciam nesse processo?

R: Isso aí é fundamental né, eu acho que a família é o norte de todo aluno, de toda criança, então se ele não tem esse norte lá, pra gente passar isso pra ele isso é muito complicado, porque ele vive uma realidade que a gente poucas vezes conhece, e a gente passa pouco tempo com eles, então se a gente tivesse o apoio da família, se a família tivesse totalmente incluída na escola, e se a escola pública fizesse um trabalho mais atuante com essa família, o resultado desse aluno na escola seria outro.

8- Você acha que a escola deixa a desejar?

R: Deixa a desejar, deixa de atrair os pais. Eu acho assim, cada escola é uma escola né, é uma escola de centro, uma escola de periferia e tal, nossa cidade é uma cidade pequena, mas tem escola que consegue trazer esse pai, e tem escolas que não consegue. Por quê? Porque esse pai que ela quer atingir já é um pai que ele mesmo não tem um norte na vida dele, então ele não passa isso pro filho, ele não consegue ver na escola uma âncora de salvação, uma âncora né, se ele visse na escola - não, eu vou me agarrar na escola que a escola vai me ajudar... não mas também ele não vê essa solução, então a escola não consegue conscientizar esse pai a vir pra escola.

9- Dentro desses aspectos a gente tem visto hoje que a escola, e às vezes até o próprio professor tem que exercer muitas funções além de ser professor. Você acredita nisso? Você percebe isso dentro da sala de aula?

R: Eu vejo, porque às vezes a gente tem que solucionar problemas que não são da nossa alçada né, e eu também acredito que se tivesse uma mudança nesse aspecto, eu acredito que a educação iria melhorar, assim, as famílias iriam participar da escola, a escola ia acolher melhor esse aluno, e o professor ia trabalhar com esse aluno essa questão de conteúdo, de conhecimento e de cidadania, que isso pode ser passado em qualquer disciplina e melhoraria essa situação. Eu acho que o ensino e o aprendizado seria melhor nessas condições, não o professor ter que relevar assim: Ah! Coitadinho, vamos passar ele porque ele tem um problema seríssimo em casa... eu acho que o aluno não pode ser visto como coitadinho, a gente tem que procurar tirar dele aquilo que ele consegue, e a criança se você trabalhar ela, até o adolescente, você consegue tirar muita coisa dele e não simplesmente avaliar assim, ah coitadinho vou passar porque ele simplesmente não tem nada, e eu acho que não é por aí. Eu acho que tem que ser avaliado o que pode ser tirado desse aluno e às vezes a gente não consegue tirar dele porque ele se nega a fazer, porque ele não tem interesse, em casa ele não tem ajuda, aí já é uma coisa que foge da alçada do professor e nós não estamos preparados pra

trabalhar com isso né, nós não fizemos psicologia né, nós fizemos cada um direcionado pra sua área.

10- Professora, para você, o que significa realmente ensinar?

R: Difícil isso né, porque a gente ensina, ensina e será que o nosso aluno aprende? Eu gosto muito de dar aula, eu gosto muito do que eu faço e eu procuro ensinar matemática assim de uma maneira bem prática né, bem fácil pro aluno e enfocando pré-requisito que ele vai precisar no ano seguinte, e levando isso em consideração, no ensinar, no aprender do aluno, o que ele vai usar na vida dele, às vezes ele não vai usar, às vezes ele vai direcionar pra uma profissão que ele não vai usar, mas ele vai precisar disso pra passar num vestibular, depois de repente, pra passar num concurso, então eu acho que essas coisas básicas da matemática que eu procuro ensinar e ensinar bem pro meu aluno né, que quando eu pego uma turma, por exemplo, no sexto ano e quando eu pegue ela lá no nono, ela pelo menos tenha uma noção daquilo que eu ensinei né. Eu acho que o ensinar é muito mais que isso, é muito mais do que passar o conteúdo né, é você aconselhar, é você passar uma experiência de vida que você já teve pro aluno, é você mostrar pra ele que isso é importante na vida dele, que mais cedo ou mais tarde ele vai precisar disso, que se ele para de estudar agora quando ele ficar mais velho ele vai querer e vai disputar com outras pessoas que têm muito mais do que ele, e eu fala assim pros meus alunos, que o saber não é só o saber de conteúdo, é o saber respeitar... agora nós vamos trabalhar na nossa escola a consciência negra, e eu trabalho na disciplina de matemática todos os gráficos da escola, quantos alunos que são matriculados que são descendentes de afro e valoriza isso nele, valoriza isso na sociedade e ensinar pra ele sempre o melhor caminho, que eu acho que a pessoa sempre tem dois caminhos né, ela sempre tem duas opções, e ela é dona dessas opções do, que ela pode fazer, e eu acho que essa nosso ensinar com educação é sempre a melhor proposta que a gente pode mostrar pra esses alunos.

11- Como que, nessa perspectiva de ensinar, de trabalhar além da transmissão de conhecimentos, como que você articula os conhecimentos que você teve na sua graduação com o dia a dia da sala de aula? Você vê que é possível essa articulação?

R: Tem conteúdo que não, que na graduação em matemática a gente estudou de nível de terceiro grau, mas muita coisa, por exemplo, na minha graduação sim, a disciplina de didática, a gente estudou didática de matemática, as aulas de estágio foram fundamentais, mesmo porque a professora de estágio, ela era professora de matemática, foi muitos anos no ensino fundamental, as aulas de álgebra que a gente aplica muita coisa no ensino médio né, então

muita coisa da minha graduação eu uso sim em sala de aula hoje. E muita coisa da minha pós-graduação, que a gente viu na parte de geometria, na parte da didática, de metodologia eu já usei e uso muito na minha sala de aula.

12- Você acha que esses saberes que você obteve nessa formação inicial e nessa formação continuada eles são importantes para o professor parar pra pensar um pouquinho mais no dia a dia dele?

R: Ah sim! Eu acho que qualquer curso que a gente faz, às vezes a gente não dá tanta importância a um conteúdo, ou até mesmo uma leitura de um texto a gente tira alguma coisa dali. Às vezes a gente lê alguma coisa pra preparar uma aula e pensa... mas isso aqui não tem nada a ver com a minha aula, mas não tem essa semana, de repente a semana que vem você vai se depara com uma situação, de conteúdo com um aluno, ou até de alguma outra coisa que surgiu na sala de aula, que aquele texto, aquela informação ou aquele curso, aquela semana acadêmica que você fez vai te propor uma situação que você vai resolver o problema em sala de aula né. Porque às vezes eu vejo assim, acho que é até difícil de escrever isso, às vezes eu vejo assim muita necessidade que o aluno tem de o professor dar uma abertura pra ele sabe, não só de chegar lá encher a lousa, passar exercício, dar visto em caderno e dar uma avaliação, da necessidade que esse aluno tem de te contar alguma coisa que aconteceu, de ver o teu ponto de vista, e de repente, o teu ponto de vista faz ele pensar diferente.

Só exemplificando, na nossa escola nós temos um aluno que está com síndrome do pânico, ele está há trinta dias, e agora mais trinta de atestado médico, e os alunos ficaram revoltados porque esse aluno está fazendo os trabalhos em casa e tá se saindo muito bem nos trabalhos em casa, só que eles não sabiam que o aluno é amparado pelo atestado médico, aí eu fui esclarecer toda essa questão pra eles e falei que se eu mando um trabalho pra fazer em casa, eu não posso, por exemplo, se um aluno é relapso em sala de aula, mas ele fez o trabalho em casa e ele tirou dez, eu tenho que dar o dez pra ele né, então eu fui contar tudo isso pra eles e exemplificar com licença maternidade e alguém, por exemplo que tem uma doença grave, que tem o atendimento em casa, que eles não sabiam, que o governo do estado propõe esse atendimento em casa em caso de câncer, de operação, de alguma coisa assim... e aí a coordenadora foi lá e conversou com eles...nossa eles ficaram esclarecidos de uma coisa que eles não sabiam, então eu acho que isso é uma interação né, e eu acho que isso a gente aprende na pós, nessas semanas acadêmicas que eu fiz uma recentemente e eu vi muita coisa prática, assim, exemplos de vivência que fizeram a gente analisar, nossa... será que eu não posso fazer diferente?! Será que o que eu estou fazendo serve? O que eu acho que é certo?! É

certo naquela turma? Será que se eu mudar com eles, eles não vão mudar comigo? Será que se eu diminuir o meu conteúdo e tentar puxar deles uma outra coisa não vai melhorar?

Eu acho que o professor tem que fazer essa análise sempre e eu acho que esses mini cursos, essas coisas é muito válido para o professor.

13- Professora, você poderia citar algum teórico que você considera importante para pensar o processo educativo na sua disciplina.

R: Eu utilizo muito o Mauro André, que é uma linha assim, prática da matemática, fácil de entendimento pro aluno, o livro didático que a escola oferece e uso muito os livros do Bianchini também, que são práticos, exercícios... eles trazem muitos testes atualizados de vestibular, e às vezes as pessoas dizem “mas você vai dar isso no ensino fundamental”, só que às vezes lá no vestibular cai uma coisa de polinômios, que por exemplo é visto nesta série e que cai no vestibular, então eu trago isso para a sala de aula pro aluno, então seria esses três teóricos.

14- Você acredita que o trabalho em sala de aula, a sua forma de trabalhar é significativa pros seus alunos? Quando ela é significativa para os seus alunos?

R: Sim, eu acredito que é sim, eu não tenho assim, problemas agravantes de... problemas de notas, de aprendizado a gente sempre tem na escola, sempre tem uma sala que é mais, um aluno que é mais, mas eu não tenho problemas, assim... problemas de conflito com os meus alunos, e eu acho que o que eu consigo passar da matemática é significativo pra eles, eu acho que eles absorvem bem, lógico que aquele aluno que não quer, que se nega a fazer, a gente faz o que a gente pode né, o que está no alcance, mas eu acredito sim que o meu trabalho tem surtido um efeito significativo nos meus alunos.

15- Nas suas aulas como que você costuma avaliar os seus alunos?

R: Eu avalio eles num todo, avalio o como eles vão fazendo as atividades no caderno, se esse caderno é sempre o mesmo no bimestre todo, se eles são alunos organizados, a participação deles, mesmo porque na hora da explicação eu procuro buscar isso neles né, se tem uma dúvida eu vou na lousa duas três vezes. Eu avalio eles assim, às vezes o aluno tirou cinco, aí na outra prova ele tirou oito, depois eu fiz um outro tipo de trabalho e mesmo assim ele não conseguiu alcançar a média seis, mas eu sei que ele tinha condições disso, eu avalio o caderno, eu acabo... não é que eu to dando a nota pra ele não, eu sei da capacidade dele e sei

que ele poderia ter atingido aquela média com facilidade e de repente por um problema ou outro ele não conseguiu atingir.

16- E quando você acha que realmente aconteceu a aprendizagem do seu aluno?

R: Quando eu dou um conteúdo na sequência daquele e eu vejo que ele tem a facilidade de aprender né, ou quando eu to em um ano e no outro ano eu pego de novo ele, aí eu falo: - Vocês lembram que eu ensinei isso, assim, lá na série anterior? – Ah! Professora é mesmo, a senhora falou... Então eu vejo realmente, não só em avaliações, porque eu acho que na avaliação o aluno pode estar bem hoje, ele tira dez hoje, aí amanhã eu vou continuar o conteúdo, daí na semana que vem ele não lembrou alguma coisa bem prática que ele podia ter aprendido mais, por isso eu acho que a aprendizagem não tá só naquele momento, eu acho que ela vai se construindo na passagem do mês, do bimestre e quando ele vai mostrando isso pra mim eu vou vendo se realmente... e daí, voltando lá atrás o que eu faço, quando eu vejo que uma coisa não deu certo num ano, eu tenho um caderninho lá que ele é bem antigo, então eu anoto pra que no ano seguinte eu trabalhe aquele conteúdo de outra maneira, porque eu vejo que aquilo, na sequência, não deu certo, então eu acho que isso o professor sempre tem que buscar: “o que eu posso fazer pra que no outro ano”... ah eu trabalhei isso mas o aluno não aprendeu bem, o ano que vem o que eu tenho que fazer? Acho que essa reflexão tem que ser feita.

17- De uma forma geral, não pegando só você enquanto profissional, que sentido você acha que os profissionais docentes têm atribuído aos seus fazeres?

R: Eu tenho muitos colegas de trabalho que são muito comprometidos com o trabalho deles, que levam a sério, que cobram o aluno, que fazem essa avaliação do que sabe e daquele que tem aquela dificuldade, que são bem centrados, mas infelizmente nós temos muitos profissionais que só esperam o final do mês.

Eu acho que quem sempre tem essa linha de trabalho sério e centrado, eu acho que ele sempre vai ser assim, por mais que um colega fale que não vale a pena eu acho que ele sempre vai ter aquela esperança né. E eu acredito assim, que sempre vai ter um aluno bom, que sempre vai ter aquele aluno interessado, que eu acho que é isso que vale a pena. Você não pode simplesmente falar eu não vou mais lutar por aquela sala porque não vale a pena, e aquele aluno bom que você tem lá, aquele aluno que depende de você porque ele não tem condições de ir pra uma escola particular e que ele quer fazer um vestibular e que você sabe que ele tem condições de fazer um vestibular. Eu falo que eu tenho o aluno e eu tenho o estudante, eu tenho o aluno que tá ali porque ele tem que terminar o ensino fundamental e médio, e tenho o

aluno estudante, que ele estuda em casa, que ele busca o conhecimento. Então eu acho que essa esperança, quem é centrado no trabalho do professor sempre vai ter.

18- Que tipo de professora você se considera?

R: Eu me considero assim, bem autoritária, eu não tenho problemas de indisciplina nas minhas aulas, mesmo porque matemática, eu acho, acho não, tenho certeza que o aluno tem que se concentrar, ele tem que ter o silêncio pra poder aprender. Eu sou autoritária, mas eu tenho um respeito muito grande dos meus alunos, eles sabem até onde eles podem ir, eles jogam limpo comigo, quando eles falam: - Professora, tá muito rápido, esse trabalho a senhora dificultou... a senhora pode dar mais uma explicação... . Eles têm essa liberdade comigo e eles me respeitam, eu também respeito eles, eu cobro deles porque eu sei que eles podem desenvolver muito mais do que eles acham que eles podem, então eu faço eles acreditarem nisso. O respeito é contínuo, eu procuro ser amiga deles, negociar (tal dia vamos fazer uma prova... vocês acham que dá certo? Que já tá na hora? Vocês querem mais atividades?) Aí eu vou buscar em outros livros atividades pra eles, ou se querem sentar em grupo, querem continuar em grupo na outra aula. Então eu acho que eu não tenho problema de indisciplina porque eu tenho essa negociação com eles. Enquanto, por exemplo, tem uma sala de 47 alunos, que tem professor que tem quatro ou cinco alunos que não deixam ele dar aula, não estou me colocando acima de qualquer outro professor, não é isso, eu acho que essa parceria... eu não entro na sala de “salto alto”, não é porque eu sou professora, que eu sei aquele conteúdo mais que ele é que eu vou ditar e dizer que eu sei mais, eu sempre falo pra eles, desde o começo do ano, que eu sou parceira deles e que eu estou ali pra ensinar e que eles é que têm que tirar proveito disso.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)