

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DE UMA TURMA DE 5ª SÉRIE:
SENTIDO PESSOAL, SIGNIFICADO SOCIAL E ALIENAÇÃO**

Alessandra Fernandes de Deus

Belo Horizonte
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Alessandra Fernandes de Deus

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DE UMA TURMA DE 5ª SÉRIE:
SENTIDO PESSOAL, SIGNIFICADO SOCIAL E ALIENAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira.

**Belo Horizonte
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D486p Deus, Alessandra Fernandes de
Práticas pedagógicas no cotidiano de uma turma de 5ª série:
sentido pessoal, significado social e alienação / Alessandra
Fernandes de Deus. - Belo Horizonte, 2009.
88f.: il.

Orientador: Anna Maria Salgueiro Caldeira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.

1. Prática de ensino. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ensino
fundamental. I. Caldeira, Anna Maria Salgueiro. II. Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.3

Alessandra Fernandes de Deus

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DE UMA TURMA DE 5ª SÉRIE:
SENTIDO PESSOAL, SIGNIFICADO SOCIAL E ALIENAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Belo Horizonte, 2009.

Profa. Dra. Anna Maria Caldeira Salgueiro (PUC MG)
Orientadora

Profa. Dra. Samira Zaidán (FAE – UFMG)

Profa. Dra. Magali dos Reis (PUC MG)

Belo Horizonte,

AGRADECIMENTOS

Te Agradeço

(Dennis Jernigan – Versão: Ana Paula Valadão)

‘Por tudo o que tens feito
Por tudo o que vais fazer
Por tuas promessas e tudo o que és
Eu quero te agradecer
Com todo o meu ser

Te agradeço, meu Senhor
Te agradeço, meu Senhor’

Agradecer é mais que um ato de educação. É mais que reconhecer o valor das pessoas em nossas vidas. É colocá-las em lugar de destaque, nada acima ou abaixo do que merecem, apenas atribuir-lhes o devido valor que realmente têm.

Durante a árdua caminhada foi necessário contar com a presença de uma força que não pertencia às esferas do mundo comum. Foi preciso contar com Jesus Cristo, razão primeira do meu viver. Por isso, Te agradeço, Te agradeço meu Senhor.

Mãe e pai. O que dizer? As palavras tornam-se poucas diante da imensidão da sabedoria e do amor que vocês representam para mim. É difícil compreender o sacrifício de um mestrado quando se tem apenas a quarta série ou se sabe apenas assinar... Mas, o amor! Que sentimento profundo que supera as dificuldades impostas pelas “poucas letras”. Amor que não mede esforços no incentivo, na doação, no cuidado, no prazer em ver refletido nos filhos aquilo que a vida não lhes possibilitou. Vocês souberam superar todas as dificuldades em nome desse amor!

Marido... Pai, mãe, amigo, professor, incentivador. Não fossem as juras de amor – na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza... – acredito que não teríamos sobrevivido a um mestrado! Você realmente acredita em mim. Me faz sentir capaz, inteligente, realizada e feliz!

Minhas Isabela e Daniela, presentes abençoados enviados por Deus. O que seria de mim sem vocês? Tornaram-se donas de casa aos 12 e 8 anos de idade para suprir a falta de uma mãe. Durante estes dois anos e meio vocês cuidaram muito de mim. Vocês amadureceram, conseguiram compreender a importância do meu sonho, abriram mão de colo e aconchego para que ele se realizasse.

Agradeço meus irmãos, cunhados, cunhadas e sobrinhos que também estiveram presentes nesta caminhada incentivando e acreditando que o sonho era possível. Especialmente agradeço minha irmã Adelúzia pelo sofrer junto, afinal, duas mestrandas na família na mesma época foi demais!

Anna, ter sido “escolhida” por você para ser sua orientanda é um sentimento que não tenho muito como descrever. Você foi um presente valioso que chegou às minhas mãos. Sua sabedoria, humanidade e humildade me impressionaram desde o primeiro encontro. Dizer que te admiro é pouco. Sou sua fã.

A todos os professores do programa de mestrado da PUC Minas que muito contribuíram para o meu crescimento intelectual e à Valéria e Renata, funcionárias da secretaria do mestrado em Educação pela atenção com que sempre nos atenderam.

À professora Doutora Samira Zaidán pelas contribuições ao longo do percurso e também pela participação na banca examinadora.

Minha amiga Teca (Professora Doutora Conceição Claret Xavier – FAE/UFMG), muito agradeço pelas orientações no trabalho de conclusão da especialização *Lato sensu* e pelos inúmeros “puxões de orelha”. Agradeço ainda pela oportunidade de integrar o grupo GEPAEM* estendendo neste momento meus agradecimentos a todas as amigas que fazem parte dele.

Agradeço a amiga Cláudia Barsand de Leucas, a quem carinhosamente aprendi a chamar de Co-orientadora, pelas intermináveis discussões no telefone, em casa e através de emails. Posso dizer que você foi a grande *motivadora* para que este trabalho chegasse ao fim.

As amigas Silvânia, Margarete, Gilsimara, Érika, Tânia e Schirley pelo incentivo e compreensão constantes. Ao Carlinhos, pelos “socorros prestados”.

A todos os colegas de trabalho da E. E. Professor Guilherme Hallais França, aos excelentes profissionais e amigos que conquistei no CT Vespasiano/CEFET

* Grupo de estudos e pesquisa em Práticas alternativas em Educação Matemática – FAE-UFMG.

MG, agradeço a todos os profissionais da Escola em Movimento que sempre me apoiaram, desde o início do projeto, vibrando com cada nova conquista e em especial minhas meninas da secretaria e minha diretora que não mediram esforços para que a finalização deste trabalho fosse possível. A todos os amigos e amigas que se fizeram presentes mesmo que distantes neste longo período.

Finalmente agradeço os alunos, os pais e todos aqueles que têm algum tipo de relação com a Escola Em Movimento, os quais passei a chamar de “minha comunidade!”

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vô.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vô.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em vô.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o vô, isso elas não podem fazer, porque o vô já nasce dentro dos pássaros.

O vô não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

RESUMO

Esta dissertação analisa os fatores, presentes em práticas pedagógicas cotidianas, que favorecem o processo de ensino-aprendizagem em turmas de 5ª série. Foram pesquisadas a presença e/ou ausência de intervenções pedagógicas que contribuem para a aprendizagem de alunos nesta etapa de transição da vida escolar. A opção metodológica foi pelo estudo de caso, focalizando a prática pedagógica de três professoras (de História, de Matemática e de Artes) de uma turma de quinta série de uma escola estadual, na cidade de Vespasiano. Os instrumentos de coleta utilizados foram: observação de aulas de três professoras. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as três professoras, com dois grupos de cinco alunos da 5ª série pesquisada, com a diretora e a supervisora da escola. Os documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, fichas funcionais dos professores, planejamentos, dados referentes ao censo escolar, ficha individual de alunos) constituíram outra fonte de coleta de informações. As informações foram organizadas em três eixos: a organização da sala de aula, o trabalho coletivo dos alunos mediado pela professora e a construção do sentido pessoal pelo aluno. A partir desses eixos, cenas de aulas das professoras foram selecionadas e analisadas à luz da teoria da atividade de Leontiev (1978), a partir das categorias: significado social, sentido pessoal e alienação. Os resultados revelaram que a organização da sala de aula proposta pela professora de História, a afetividade demonstrada pela professora de Matemática para com os alunos, o sentido pessoal que o professor atribui às suas aulas e a natureza da mediação realizada pelas professoras contribuíram para a aprendizagem dos alunos da turma de 5ª série. Esses resultados podem contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas que pretendam favorecer o processo ensino-aprendizagem de alunos em turmas de 5ª série neste momento de transição.

Palavras-chave: prática pedagógica; quinta série; teoria da atividade; sentido; significado; alienação.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the factors in daily pedagogical practice which contribute to the teaching-learning process in 5th grade groups. The presence and/or absence of pedagogical interventions had been researched to contribute to the pupils learning in this transition stage of their school life. The study of case was the methodological option, focusing the pedagogical practice used by three teachers (History, Mathematics and Arts teachers) from a 5th grade group in a public school, in the town of Vespasiano. The collection instruments used had been: observation of lessons by the three teachers. Also, half-structured interviews had been carried out with the three teachers, with two groups of five pupils from the 5th grade that was being researched, with the school principal and supervisor. The school documents (Political Pedagogical Project, teachers functional files, plannings, data from the school census, individual pupils files) had constituted another information collection source. Information had been organized in three axes: the classroom organization, group working mediated by the teacher and the pupil personal sense construction. From these axes, some scenes of the teachers lessons had been selected and analyzed by the guidance of Leontiev (1978) activity theory, from the categories: social meaning, personal sense and alienation. The results had disclosed that the classroom organization proposed by the History teacher, the affectivity demonstrated by the Mathematics teacher to the pupils, the personal sense that the teacher attributes to his/her lessons and the nature of the mediation carried out by the teachers had contributed to the pupils from the 5th grade learning. These results can contribute to the construction of new pedagogical practices, which intend on favoring the teaching-learning process of pupils in 5th grade groups at this transition moment.

Key-words: pedagogical practice; elementary fifth grade; activity theory; sense; meaning; alienation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	O bairro visto da escola.....	42
FIGURA 2:	Ginásio poliesportivo.....	44
FIGURA 3:	Consultório dentário.....	45
FIGURA 4:	Escadas de acesso ao 2º pavimento.....	45
FIGURA 5:	Fundos da escola.....	46
FIGURA 6:	A sala de aula vista dos fundos.....	46
FIGURA 7:	A sala de aula vista de lado.....	47
FIGURA 8:	Biblioteca.....	47
FIGURA 9:	Exposição de troféus na biblioteca.....	48
FIGURA 10:	Banheiro masculino dos alunos.....	50
FIGURA 11:	A turma Vitória e seus alunos.....	54
FIGURA 12:	A formiguinha.....	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO	19
2.1 A prática pedagógica no cotidiano escolar de uma turma de 5ª série...	19
2.2 A atividade educativa e seus sujeitos	25
2.3 A teoria da atividade e suas contribuições para a análise das práticas pedagógicas	28
3 O CAMINHO PERCORRIDO	33
3.1 Estreitando o olhar para as turmas de quinta série	33
3.2 Abordagem metodológica	34
3.3 A escolha da escola	37
3.4 A escolha da turma	39
3.5 A escolha dos professores	40
4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	42
4.1 A Escola Em Movimento	42
4.2 A turma Vitória e seus alunos	50
4.3 Os professores da turma Vitória	54
4.3.1 A professora Amor	55
4.3.2 A professora Organização	57
4.3.3 A professora Esperança	59
5 AS PROFESSORAS ORGANIZAÇÃO, AMOR E ESPERANÇA NA CONSTRUÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A 5ª SÉRIE VITÓRIA	62
5.1 A organização da sala de aula	63
5.2 O trabalho coletivo mediado pela professora	68
5.3 Construção do sentido pessoal para o aluno	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	86
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	86
ANEXO B – Roteiro de Entrevista com as três professoras	87
ANEXO C – Roteiro de Entrevista com os alunos.....	88

1 INTRODUÇÃO

Minha formação profissional como técnica em Eletrônica não foi suficiente para apagar as recordações que trago da infância. As primeiras professoras, primeiras escolas, primeiros colegas de sala e as brincadeiras que estendiam a prática das professoras em sala de aula. O sonho revelado na pré-escola de ser professora foi cedendo espaço à busca pelo diferente e por uma formação que me possibilitasse um melhor retorno financeiro. Mas, um ano após a formação técnica, o sonho era retomado com a possibilidade de lecionar para turmas de 5ª série em região periférica da cidade de Vespasiano.

Acreditando na possibilidade de participar como docente na formação de crianças das classes trabalhadoras e de contribuir para garantir-lhes um ensino de qualidade me enveredei pelos caminhos do magistério no ano de 1992.

Meu trabalho na área de educação, desde a década de 90, tem-me proporcionado oportunidades de vivenciar a escola em seus diversos setores. Esta vivência me possibilitou a visão da escola como um todo e me desafia a buscar novas alternativas pedagógicas para o sucesso escolar dos alunos e ainda a repensar a formação de docentes para a escola pública de ensino fundamental na contemporaneidade.

Minha experiência profissional como auxiliar de secretaria em uma escola pública estadual de ensino fundamental possibilitou-me observar a instituição escolar como uma estrutura organizada para promoção da educação. Educação esta que nem sempre vem sendo concretizada de maneira satisfatória como mostram os dados do censo escolar referentes aos altos índices de reprovação e evasão no ensino fundamental no ano de 2007.¹

Após esta experiência fui convidada a lecionar aulas de Matemática para três turmas de quinta série, em outra escola pública estadual, localizada em região periférica da cidade de Vespasiano – MG, apesar de ainda não possuir curso de licenciatura.

¹ Detalhes a respeito podem ser encontrados em www.inep.gov.br.

Recebi da Secretaria Estadual de Educação a autorização especial para lecionar, devido à escassez de professores licenciados para o ensino de Matemática.

Assim, passei a atuar diretamente em sala de aula como professora de Matemática de quinta série e também de outras séries finais do ensino fundamental, quando vivenciei grandes conflitos, tais como: falta de segurança quanto ao conteúdo a ser ministrado, falta de preparo para utilização de materiais diversificados, falta de tempo para reuniões de troca de experiências e planejamento entre os professores, dificuldade em perceber o aluno como uma individualidade e de conviver com a diversidade sociocultural presente na sala de aula. A situação de miséria e de abandono a que muitos dos alunos estavam submetidos também gerava em mim um grande incômodo, o que me mobilizava, sem dúvidas, a tentar trabalhar com eles não só a formação acadêmica, mas também a formação humana.

Paralelamente a este trabalho ingressei no curso de licenciatura em Matemática cuja proposta era extremamente conteudista. Os alunos que, como eu, estavam em processo de formação (para atuar como professores) questionavam este excesso de conteúdo, na maioria das vezes, sem sentido para nós. Muitas vezes questionávamos o significado e o sentido de aprender e ensinar alguns conteúdos específicos. Mas, apesar disso, reproduzíamos em sala de aula o modelo de ensino que questionávamos.

As críticas mais freqüentes dos alunos, futuros professores, eram sempre as mesmas: Por que estudar esta disciplina (Cálculo I, II, III)? Onde este conteúdo me será útil? Não vejo significado nele... Não percebo o motivo ou objetivo de ensinar este conteúdo... Qual o sentido deste conteúdo para a minha vida e para a vida de meus futuros alunos? No entanto, esse alunos, agora professores, ao iniciarem sua prática em sala de aula, reproduziam com seus alunos o mesmo modelo de ensino, desprovido de sentido para eles.

Pesquisas nacionais e estrangeiras (CLARK; YINGER, 1977; MIZUKAMI, 1983; PAGOTTO, 1988; VILAR-ÂNGULO, 1988; PENIN, 1989 *apud* DIAS-DA-SILVA, 1994, p. 40), vêm mostrando que entre o pensar no trabalho e a prática em sala de aula há uma grande distância e falta de coerência. Em uma dessas pesquisas, Mizukami (1983 *apud* DIAS-DA-SILVA, 1994) mostra que a maioria dos professores desenvolve em sala de aula um trabalho com abordagem basicamente

“tradicional”: ensino verbalista, mecânico, mnemônico e reproduzidor, que utiliza, na maioria das vezes, aulas expositivas precárias/inconsistentes e desestruturadas.

E, assim, em minha experiência como aluna da graduação, via confirmar os dizeres de Pagotto (1988 *apud* DIAS-DA-SILVA, 1994) de que os professores de 1º e 2º graus apontam críticas ferozes à sua formação na licenciatura pois nela reconhecem uma supervalorização das disciplinas de conteúdos ditos específicos. A autora critica também o modelo tradicional de ensino reproduzido, ao longo da formação do próprio professor que, por sua vez, o reproduz em sua prática profissional.

No entanto, ao longo do meu trabalho como professora de Matemática, em diferentes escolas, pude perceber que alguns professores, no cotidiano de seu trabalho, além de utilizarem conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica, lançam mão de contribuições vindas de outros domínios de sua vida, introduzindo mudanças em sua prática docente.

A prática desses professores me intrigava principalmente aquelas que aconteciam nas turmas de quinta série,² onde era possível perceber de modo mais forte que as mudanças na forma de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem ora favorecia ora dificultava a aprendizagem dos alunos.

Assim, a passagem dos alunos da quarta para a quinta série do ensino fundamental passou a ser por mim percebida como um momento de descontinuidade, provocado principalmente pela mudança na organização curricular e didático-pedagógica na segunda etapa do ensino fundamental. Além dessas mudanças, passei a observar que o *sentido* e o *significado* atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem pelos professores e os saberes por eles construídos como uma possibilidade de análise que pode contribuir para a compreensão desse momento de transição que, muitas vezes, está relacionado ao fracasso escolar em turmas de quinta série.

Também, considero importante salientar que este momento de transição da quarta para a quinta série do ensino fundamental, de acordo com minhas

² A quinta série do ensino fundamental após a resolução 1086/2008 de 16 de abril de 2008 passou a ser chamada 6º ano do ensino fundamental de nove anos. Adotarei ainda a nomenclatura 5ª série por acreditar que ao referir-me desta forma ao 6º ano de escolaridade, ficarão mais claras aos leitores as questões que irei abordar.

observações e participação em discussões no interior das escolas nos últimos dez anos, tem causado desconforto às instituições escolares.

Dessa forma, é comum ouvir argumentos de que as dificuldades observadas no trabalho docente com turmas de quinta série são devidas à ampliação do número de professores e das disciplinas curriculares, e conseqüentemente, à diversidade didático-pedagógica desses professores.

Além disso, ainda como professora de Matemática de turmas de quinta série, fui constatando que grande número de alunos egressos da quarta série (quinto ano de escolaridade) iniciava a quinta série do ensino fundamental com condições mínimas de alfabetização e letramento e com habilidades pouco desenvolvidas em relação ao raciocínio lógico matemático. Minha percepção era que após cinco anos de escolaridade, estes alunos eram certificados sem o mínimo de aprendizado necessário para esta etapa do processo educativo.

Essa constatação me levou a questionar/refletir sobre os cursos de formação de professores. Os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental possuem Curso Normal de nível médio, curso Normal Superior ou curso de Pedagogia. Recebem uma formação que os capacita para atuarem em todas as disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental. Então me pergunto: será esta formação suficiente para garantir um ensino de qualidade a um novo aluno que hoje chega à escola com características socioculturais tão diferenciadas? Percebo que ainda é grande a distância entre as características, interesses e saberes desses alunos e o que a escola oferece e exige deles.

Por outro lado, nos cursos de licenciatura os professores são capacitados para trabalhar com todas as séries finais do ensino fundamental, na disciplina de sua formação específica. Tornam-se especialistas em uma determinada área e, em contra partida, ignoram quase que totalmente as outras áreas de conhecimento. Diante desta realidade novos questionamentos se colocam: a organização curricular dos cursos de licenciatura tem favorecido uma visão holística do trabalho a ser desenvolvido por estes docentes em seu fazer cotidiano? Esses professores estão preparados para lidar com alunos que apresentam tanta heterogeneidade, como nos alerta Dayrell(1996) ao dizer que:

Os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em

virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais prévias. (p. 140).

Outras perguntas ampliam a complexidade dessa questão: os cursos de formação de docentes têm abordado em seus currículos a compreensão do significado da atividade do professor? Sendo formados especificamente para uma disciplina, como atuarão junto aos alunos não alfabetizados e letrados?

Por outro lado, participando de reuniões de diretores e de professores de diferentes escolas, pude constatar, através das falas dos próprios professores de quinta série, alguns fatores por eles considerados como provocadores desses problemas: a nova organização do tempo escolar (módulo-aula de cinquenta minutos) e a imaturidade dos alunos. Segundo eles, as turmas de quinta série são agitadas, dispersas, despreparadas, imaturas. Em alguns casos, cheguei a ouvir relatos de profissionais que taxavam estes alunos e seus familiares de irresponsáveis.

Sem desconsiderar esse conjunto de fatores presentes no cotidiano escolar dos alunos da série em questão, ressalto outras dificuldades relacionadas às condições objetivas de trabalho do professor, tais como: a baixa remuneração, a carga horária excessiva de trabalho, a falta de recursos materiais como máquinas copiadoras, papéis diversos, vídeos, até mesmo o espaço físico, mobiliários e carteiras são mencionados por eles como limitadores do seu trabalho cotidiano.

Destaco ainda o excesso de faltas de professores por adoecimento, a dificuldade de contratação de pessoal³ em casos de vacância de cargos por afastamento ou abandono, a utilização e otimização deste novo tempo escolar, a fragmentação das disciplinas.

Mais uma dificuldade enfrentada pelo professor é lidar com o “desgosto” dos alunos ao perceberem que a mudança para a quinta série provoca um deslocamento do lugar que ocupavam no contexto da escola, ou seja, os alunos se

³ Atualmente as maiores dificuldades encontradas para a contratação de pessoal são da seguinte ordem: primeiro: falta de profissionais graduados; segundo: licenças inferiores ao período de 15 dias não podem haver contratação de professor substituto quando as escolas tiverem bibliotecárias ou professores excedentes (mesmo que não licenciados no conteúdo) para substituí-los em conformidade com o ofício circular SEE/MG de 03/2006; a demora para se efetivar o processo de designação, ou seja, este mesmo ofício circular que orienta as designações no estado de MG, tem tornado o processo de designações mais demorado uma vez que a SEE deve primeiro liberar a contratação e só após esta liberação os diretores devem lançar a vaga através de um edital que deverá ser divulgado com antecedência mínima de 24 horas da contratação.

ressentem quando percebem que perderam a posição de “os maiores” dos anos iniciais do ensino fundamental, perderam o lugar de “modelo” para os pequenos, e passaram à posição de “menores” das séries finais do ensino fundamental.

Todas essas inquietações vêm me acompanhando ao longo dos sete anos em que estive na função de diretora escolar na mesma escola da rede pública estadual onde comecei a atuar como professora de Matemática.

Ao longo desses anos, a convivência com o dia-a-dia escolar de turmas de quinta série permitiu-me viver uma escola em contínuo movimento, em tensão permanente, com situações de indisciplina e de não aprendizagem, na maioria das vezes, ocasionadas por dificuldades de relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, por transgressão das normas institucionais, por descumprimento de atividades escolares intra e extra-classes, por dificuldade de concentração dos alunos nas aulas e, até mesmo, por agressões verbais e físicas que, às vezes, se manifestavam.

Mobilizada pelos problemas mencionados, em 2005, ainda na direção da escola, e junto com ao grupo de professores e à equipe pedagógica, buscamos parcerias com diversos segmentos da comunidade, na tentativa de minimizar os problemas que enfrentávamos com três turmas de quinta série.

Essa parceria reunia várias pessoas da comunidade, entre elas: dois psicólogos, um representante do conselho tutelar, um representante da polícia militar, dois diretores das associações de bairro locais, o pedagogo da escola, um representante dos professores, um representante de pais, a direção da escola e duas autoridades religiosas, uma católica e outra evangélica. A partir de alguns encontros com essas pessoas e dos resultados de questionários aplicados pelos psicólogos aos alunos destas turmas, foram diagnosticados vários problemas de natureza emocional e social deste grupo de alunos: pais presidiários ou mortos por assassinato, alunos usuários de drogas, prostituição, situações de abuso sexual, menores em conflito com a lei praticando pequenos furtos, entre outros problemas.

Diante deste quadro, foi elaborado um projeto de intervenção pedagógica e psicológica. Para viabilizar a sua implementação buscamos parceria com empresas uma vez que a escola não contava com recursos financeiros disponíveis para este tipo de projeto. No entanto, com o passar do tempo, a não obtenção de recursos resultou na dissolução do grupo de voluntários. Assim, alguns destes alunos

evadiram da escola, outros foram reprovados e, no ano seguinte (2007), continuaram cursando a quinta série. E, ao final do ano, alguns desses alunos foram bem sucedidos e aprovados à série seguinte.

Assim, a partir da reflexão sobre essa experiência com turmas de quinta série e considerando a complexidade deste momento de transição da quarta para a quinta série, surgiram as primeiras questões que deram origem a essa dissertação.

Como promover transformações no trabalho docente de modo a garantir um ensino de qualidade aos alunos de 5ª série? Quais fatores favorecem mudanças na prática pedagógica de professores de turmas de 5ª série? **Que fatores, presentes em práticas pedagógicas, favorecem o processo de ensino- aprendizagem em turmas de 5ª série?**

Para responder essas questões, dirigi meu olhar para o trabalho cotidiano de docentes de uma turma de 5ª série de uma escola pública de ensino fundamental, focalizando a atividade do professor em interação com seus alunos, mediado pelo conhecimento escolar. Essa ação mediadora realizada pelo professor entre o aluno e a cultura tem o objetivo de propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam a compreensão da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual.

Portanto, a atividade pedagógica do professor é o conjunto de ações intencionais, tendo em vista um resultado específico.

Mas, para entender o trabalho docente cotidiano é necessário levar em conta que ele ocorre tanto na sala de aula como em outros espaços da escola, dos quais participam diferentes professores, coordenadores, direção, família, comunidade e o próprio Estado. Depende, pois, tanto das *condições subjetivas* de professor, no caso de sua formação inicial e continuada, que inclui a compreensão do significado e do sentido de sua atividade, como das *condições objetivas*, no caso das condições concretas de trabalho, que inclui desde a organização da prática até a remuneração do professor.

Assim, para efeito deste estudo, estruturei o texto em seis capítulos.

No *segundo capítulo* exponho a construção teórica de meu objeto de estudo. Para tal, buscarei as contribuições de Alexis Leontiev sobre a *atividade*⁴ humana a

⁴ Consideramos a teoria da atividade como desdobramento e continuidade da psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski.

partir das relações entre o sentido e o significado da ação docente, tendo presente que a ruptura entre o *significado* e o *sentido* torna a ação *alienada*.

No *terceiro capítulo* descrevo a escolha do cenário da pesquisa, dos sujeitos envolvidos e os caminhos percorridos na busca de respostas às minhas indagações.

A descrição dos sujeitos da pesquisa compõe o *quarto capítulo* deste trabalho.

No *quinto capítulo* apresento os dados coletados nas observações, entrevistas e análise de documentos, que foram organizados em categorias articuladas com o referencial teórico adotado.

Para concluir o estudo, no *sexto capítulo*, teço considerações a respeito dos resultados obtidos, sem a pretensão de fechar idéias. Procuo realizar algumas indicações e destaco as contribuições deste trabalho para mim, para as professoras envolvidas diretamente com a pesquisa e também para outros professores que atuam com turmas de 5ª série.

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 A prática pedagógica no cotidiano escolar de uma turma de 5ª série

A prática pedagógica que me interessa compreender é a que acontece no cotidiano escolar em torno do processo de ensino-aprendizagem de três professoras de uma turma de 5ª série de uma escola estadual da cidade de Vespasiano – MG.

É neste cenário de transição entre duas realidades escolares que ocorre a maior parte das atividades de docentes e alunos na escola.

Assim, busco, inicialmente, explicitar a concepção de *Prática Pedagógica* que orientou minha leitura. Para tal, apoiando-me em Carvalho e Netto (1994, p. 59), considero que a prática pedagógica (cotidiana) é uma prática social complexa e, portanto, determinada

por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e próprias à realidade em que se situam.

Concebida como tal, a prática pedagógica é uma atividade intencional, desenvolvida, em ação conjunta, pelos sujeitos nela envolvidos, em diferentes espaços do cotidiano escolar e, especialmente, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Só pode ser considerada conjunta porque há em conjunto de sujeitos envolvidos em ação para que possa ocorrer.

Para compreender esse momento de transição da 4ª para a 5ª série, dirijo meu olhar para a prática cotidiana escolar, focando os sujeitos envolvidos neste processo, bem como, buscando o significado social e o sentido pessoal presentes no trabalho cotidiano desenvolvido por três professoras na sala de aula.

A vida cotidiana, para Heller (1977, p. 19), é “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares que, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social.” Ou seja, é o conjunto de atividades que cada homem realiza no sentido de garantir a sua sobrevivência e a reprodução social, tais

como, os usos, os costumes, a linguagem, etc., que são denominados pela referida autora de *objetivações genéricas em-si*.

Heller nos alerta de que o indivíduo corre o risco de simplesmente se adaptar a essa situação e se tornar um indivíduo *alienado*. Nas palavras da referida autora, a alienação ocorre quando

os indivíduos se adaptam ao mundo em que nasceram, não adquirindo diante dele uma atitude individual, autônoma, isto é, uma atitude ativa na qual se objetivasse a totalidade da pessoa; resumindo, não elaboram uma *relação consciente* (autônoma, ativa) orientada no sentido da espécie (HELLER, 1977, p. 99, grifos meus).

É ainda Heller que acrescenta que, em toda atividade humana, há momentos de *ruptura* com o cotidiano, momentos que implicam um nível de *consciência crítica* que, ao retornar ao cotidiano, produz nele transformações, possibilitando novos rumos para essa atividade humana. Portanto, há uma tendência da *atividade humana de superação do cotidiano em direção ao não-cotidiano*.

Resumindo, na perspectiva de Heller, são consideradas *cotidianas* as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo que, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade. Por outro lado, são consideradas *não-cotidianas* aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, da realidade produzida historicamente pelos homens, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo (DUARTE, 1986).

Assim, para se estabelecer uma relação consciente com o cotidiano, é preciso que o indivíduo se aproprie do que Heller denomina *objetivações genéricas para-si*. São essas objetivações que formam a base dos âmbitos não-cotidianos e que são representadas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. Segundo a referida autora:

Creio que, no fundamental, a essência da alienação da vida cotidiana não se busca no pensamento ou nas formas de atividade da vida diária, mas *na relação do indivíduo com essas formas de atividade*, assim como em sua capacidade ou incapacidade para hierarquizar por si mesmo estas formas; em sua capacidade ou incapacidade, enfim, para sintetizá-las em uma unidade. De fato, *esta capacidade depende da relação que o indivíduo mantém com o não-cotidiano, isto é, com as diversas objetivações orientadas no sentido da espécie* (HELLER, 1982, p. 11, grifos da autora).

Nessa perspectiva, o indivíduo da vida cotidiana tem consciência de sua pertença à espécie, porém a alienação o impede de manter uma relação consciente com ela. É essa relação consciente com a espécie que pode permitir ou não ao indivíduo hierarquizar suas formas de atividades cotidianas e sintetizá-las em uma unidade. E é também através de uma relação consciente com a espécie, que o indivíduo é capaz de *organizar* sua vida de acordo com uma concepção de mundo e, ainda que limitado por circunstâncias, ultrapassar o particular e alcançar o *humano-genérico*. E esta capacidade ou não de sintetizá-las depende da relação que o indivíduo mantém com o não-cotidiano, isto é, com as diversas objetivações orientadas no sentido da espécie (ciência, arte, filosofia, moral e política).

A possibilidade, apontada por Heller, do indivíduo ascender do cotidiano ao não-cotidiano indica a possibilidade do docente refletir sobre sua prática pedagógica, porque nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, construídas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano.

Assim, não existe uma linha divisória entre o cotidiano e o não-cotidiano, sendo possível ao indivíduo ascender ao não-cotidiano.

Outra importante contribuição da teoria de Heller (1977, p. 20) para essa análise é a *relação do cotidiano com a história*. A referida autora sustenta que *a vida cotidiana também tem uma história*, ainda que o indivíduo da vida cotidiana não se veja como autor da história. De um lado, porque, para ele, as coisas *acontecem naturalmente* e assim são aceitas. De outro lado, porque ele não considera a dimensão histórica do cotidiano. Essa visão é *alienada*, pois vê o cotidiano como algo imutável e a história como impotente, quando na verdade cotidiano e história se interpenetram (KOSIK, 1976).

É nesse sentido que Gramsci (1986, p. 13), restabelecendo a dimensão histórica do cotidiano, nos diz:

[...] não se pode [...] ter uma concepção de mundo criticamente coerente sem a consciência de sua historicidade, da fase de desenvolvimento que representa e do fato de que está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções.

Coincidindo com o pensamento de Heller ao sustentar que *a vida cotidiana também tem uma história* e que o cotidiano não tem um sentido autônomo, mas ganha sentido na história, Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 26) acrescentam que:

Ao estabelecer seu caráter histórico, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário; não responde a uma eleição que faz cada sujeito frente a uma gama infinita de possibilidades. As atividades particulares contribuem a processos específicos de produção e reprodução social: conformam mundos que para outros sujeitos são *mundos dados*. Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram à acumulação social. Confluem em movimentos políticos de caráter progressista ou reacionário. Em todos estes processos, as atividades cotidianas *refletem e antecipam* a histórica social. (Grifos das autoras)

Também, para Rockwell e Mercado (1988), história e cotidianidade se entrecruzam em cada escola, possibilitando o conhecimento das formas pelas quais se determinam, reciprocamente, os processos internos e os processos sociais mais amplos, revelando-se, assim, a natureza e o significado das práticas produzidas pelos docentes. Nessa perspectiva, o docente é considerado sujeito social, ou seja, um sujeito que se constitui historicamente em uma relação de mútua influência com o social. Assim, seus saberes não emergem no vazio, mas em determinado espaço e em determinado tempo.

Este espaço e este tempo determinados congregam um conjunto de fatores que configuram tanto as condições específicas de cada escola, como o contexto sociocultural mais amplo que incide sobre ela e, também, os sujeitos que a constituem (ROCKWELL; MERCADO, 1988).

Nesse sentido, ter sempre presente que o cotidiano é produto de uma construção histórica, que a vida cotidiana está no âmbito da história traz uma grande potencialidade para a pesquisa sobre a escola ou na escola. Esta perspectiva permite pensar os professores e os alunos como *sujeitos que incorporam e objetivam, ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos* (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 28).

Desta maneira, a vida cotidiana, ao mesmo tempo em que constitui um espaço favorável à alienação, contém em si as possibilidades de transformação. Neste contexto, as práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar são muito

relevantes, provocando algumas indagações: quais são as condições atuais de trabalho do professor? Essas condições contribuem para ele desenvolver no cotidiano escolar uma práxis criadora?

Para refletir sobre estas questões recorro aos significados de trabalho e de práxis, propostos por Marx. Este autor considera que o homem não nasce humano, ele se humaniza através do trabalho. Ele entende o trabalho como a ação do homem sobre a natureza e da natureza sobre o homem. Entende ainda que, nessa interação com a natureza, o homem se objetiva, se auto-constrói e constrói a sociedade.

Assim, para Marx ([s.d.], v. 1, p. 202), o trabalho:

[...] é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças.

[...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo de forças naturais. Não se tratam aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.

Desta maneira, identificando a prática pedagógica como o trabalho do professor, é necessário que o professor seja percebido e se perceba como um dos sujeitos responsáveis pela transformação de seus alunos, da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Seu trabalho, portanto, deve ser desenvolvido na perspectiva da práxis criadora. Mas o que vem a ser a práxis criadora?

Para Marx práxis é o conjunto de atividades que visam transformar o mundo e os meios e as relações de produção, sobre a qual repousam as relações sociais.

Trata-se, portanto, de uma atividade humana e político-social que faz parte de um processo no qual se articulam teoria e prática.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor é entendida como uma práxis criadora. O professor é um sujeito que pensa sobre o seu trabalho, sobre o significado social desse trabalho e que atribui um sentido pessoal às práticas desenvolvidas em sala de aula.

Ao pensar sobre o seu trabalho e ao definir as ações necessárias ao alcance dos objetivos propostos, o professor se defronta com problemas complexos do cotidiano escolar. Dentre eles, um dos mais centrais é o que se refere à reorganização do tempo e das condições materiais de trabalho. Em relação a este último aspecto, é importante considerar a carga excessiva de trabalho do docente, os baixos salários recebidos e as salas de aula superlotadas.

Deve-se considerar, também, que a sala de aula traz à cena o que está do lado de fora da escola: as desigualdades sociais, a questão da violência, o uso de drogas, o desinteresse, a indisciplina e uma infância e adolescência embrutecidas pelos processos de sobrevivência a que são submetidas. Os alunos, sujeitos centrais no processo ensino-aprendizagem, já não são os alunos idealizados pelo professor: crianças e adolescentes cercadas pela beleza e pela bondade, como afirma Arroyo (2004).

Estas condições objetivas de trabalho do professor freqüentemente o têm levado ao absenteísmo e à exaustão emocional, à despersonalização e à redução da realização pessoal, conforme pesquisa realizada pela UNB (RICCI, 2009).

Mas, na tentativa de superar estes problemas que envolvem a sala de aula e a prática pedagógica, alguns professores constroem novas estratégias e novos saberes no enfrentamento de *situações limites* presentes no cotidiano escolar (ZAIÐÁN, 2001), produzindo, assim, uma *práxis criadora*.

Trata-se de professores que refletem sobre a sua atividade, (re)pensam suas ações, analisam seus sucessos e seus fracassos, (re)constroem suas aulas... Professores que são capazes de intervir na realidade que é a “sua” sala de aula, o “seu” local de trabalho, os “seus” alunos.

São estes professores que desenvolvem no cotidiano de seu trabalho uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem de seus alunos, que busco estudar nesta pesquisa.

2.2 A atividade educativa e seus sujeitos

A atividade educativa neste capítulo se refere às atividades que são desenvolvidas no espaço escolar, na relação professor/aluno/conhecimento, na perspectiva proposta por Saviani (2000, p. 22-23):

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

Também documentos norteadores da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, consideram a escola um espaço de formação que tem a finalidade de elevar os alunos da esfera do cotidiano à do não-cotidiano ao propor que:

A educação básica tem a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. [...] Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. (BRASIL, 1997, p. 28).

No entanto, apesar do consenso em relação às funções atribuídas à escola, os resultados de exames oficiais como SIMAVE,⁵ SAEB,⁶ PISA⁷ e a PROVA BRASIL⁸ demonstram que a escola brasileira de educação básica não tem garantido aos estudantes uma educação de qualidade.

Assim, o cumprimento da legislação e a conseqüente busca pela qualidade do ensino não pode ser responsabilidade exclusiva dos professores. A atividade educativa desenvolvida pelas escolas requer a participação de, no mínimo, dois

⁵ Sistema Mineiro de Avaliação da Educação.

⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

⁷ Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

⁸ Avaliação complementar da Educação Básica promovida pelo MEC.

grupos de sujeitos: professores e alunos. Para que o processo ensino-aprendizagem seja desenvolvido é indispensável a presença destes sujeitos no espaço da escola.

É nesse sentido que Teixeira (2007) afirma que a atividade educativa se instaura na relação docente e discente. É na relação pedagógica que ela tem início, pois o ensinar e o aprender são produzidos na interação entre os estudantes e o docente. Um se constitui em relação ao outro. Assim, diante do professor ou professora está o outro, o aluno, ambos sujeitos socioculturais imersos em diferentes universos de cultura e historicidade, que estabelecem uma relação da ordem do humano. E, por pertencer à ordem do humano, esta relação está sujeita a conflitos, tensões, encontros e desencontros...

É imprescindível que, nessa relação, ambos os sujeitos compreendam o significado social de sua participação neste processo e, a partir dessa compreensão, atribuam um sentido pessoal às suas respectivas e correspondentes atividades como professor e como aluno.

Nesse sentido, o docente, ao assumir o ensino como o objeto principal de sua profissão, tem um importante motivo para a organização de princípios norteadores de suas ações, concebendo a docência como *um fazer* que se aprimora *ao fazer*.

Na relação com os alunos, o professor organiza ações que visam intencionalmente a determinados resultados. Ao propor uma prática pedagógica que favoreça o alcance desses resultados pretendidos, o professor produz novos saberes.

O professor tem a incumbência de promover a integração entre os alunos e o mundo⁹ em que vivem de modo que possam apropriar-se de códigos culturais que lhes permitam partilhar de tarefas dirigidas pelo conhecimento comum.

Ao entrar na vida do aluno, o professor depara-se com sujeitos que já estão em cena, impregnados de saberes adquiridos no cotidiano de suas histórias de vida. Diante de um enredo “um tanto aberto”, as atividades de ensino propostas pelo professor têm como objetivo social a integração dos alunos com o mundo. Assim, os professores buscam dotar seus alunos de conhecimentos que lhes permitirão se apropriar do conjunto de saberes que constituem a cultura do seu povo.

⁹ Considero aqui o mundo em que o aluno vive como sendo o seu bairro, a sua cidade bem como a cultura do seu grupo social.

Desta forma, é preciso destacar o papel mediador do professor na construção do conhecimento pelos alunos. O docente é o responsável pela mediação entre os alunos e os instrumentos culturais. Assim, sistematizando e facilitando a apropriação desses instrumentos pelos alunos, o professor contribui para ampliar sua compreensão da realidade, possibilitando, desta maneira, objetivações em esferas não-cotidianas.

O papel mediador do professor, no processo de apropriação dos produtos culturais, é também enfatizado por Basso (1998, p. 25) que, apoiando-se em Vigotski (1988) e Leontiev (1978), enfatiza o caráter intencional da atividade docente. Segundo o referido autor:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, **a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.** (Grifo nosso)

De acordo com o autor, as ações desenvolvidas pelo professor tem sua origem na necessidade de dotar os alunos de saberes, portanto, são ações orientadas por uma intencionalidade, um objetivo e uma motivação.

Esta intencionalidade é motivada pelas ocorrências no espaço da sala de aula e depende, fundamentalmente, da qualidade da formação inicial e continuada do professor, no sentido de que ele compreenda o significado social de sua prática docente e se coloque na posição de um eterno aprendiz.

Segundo Basso (1998, p. 24-25):

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Além de compreender o significado de seu trabalho é preciso que o professor esteja receptivo para lidar com a heterogeneidade de uma sala de aula. Ao integrar o processo educativo como sujeito que assume o papel de mediador, como aquele que tem por finalidade a ação formadora de seus alunos, o professor, muitas vezes,

depara-se com uma grande heterogeneidade, com a diferença. Na sala de aula os diferentes registros culturais, valores, modos de ser e de viver, se cruzam, se compõem e contrapõem a todo instante. Não há homogeneidade neste espaço. As palavras de Pierucci (1999, p. 30), a seguir, traduzem muito bem a diferença que existe entre os homens:

[...] as cores são diferentes, os narizes são diferentes, os olhos são diferentes, as raças são diferentes, os sangues são diferentes, as famílias são diferentes, as tribos são diferentes, as nações são diferentes, as etnias são diferentes, os gêneros são diferentes, as idades são diferentes, as ordens são diferentes [...] as culturas são diferentes.

Na sala de aula convivem, dialogam e se confrontam grupos de alunos com posicionamentos sociais diversos, com diferentes origens de classe, de valores, de experiências particulares e de faixas etárias.

É preciso, portanto, que os professores considerem todas essas diferenças, todas essas características deste “novo” aluno e se mobilize e produza novos saberes na direção da **construção de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino aprendizagem e um ensino de qualidade para essas crianças.**

2.3 A teoria da atividade e suas contribuições para a análise das práticas pedagógicas

Reconhecendo a escola como um espaço destinado à socialização do saber sistematizado, como instituição social que planeja e organiza este saber historicamente acumulado para transmiti-lo, busco explicitar, neste momento, as concepções que norteiam práticas pedagógicas que assegurem aos alunos o direito à educação, garantindo sua permanência na escola e um bom desempenho escolar.

Nesse sentido, tanto o aluno quanto o professor devem participar ativamente desse processo buscando superar o modo espontâneo e cotidiano do saber. Saber que, segundo Heller (1977, p. 317), “é a soma de nossos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos de um modo efetivo na vida cotidiana, de modo mais heterogêneo (como guia para as ações, como temas de conversação, etc.)”.

E é na sala de aula que, muitas vezes, esse processo de superação do saber cotidiano se desenrola. A sala de aula é um espaço de interação entre sujeitos, conteúdos, rituais, estratégias e práticas pedagógicas que efetivam o trabalho docente.

Nesse sentido, a atividade pedagógica do professor deve proporcionar as condições necessárias para que os alunos aprendam. Ou seja, compete a ele organizar situações que propiciem aprendizagem aos estudantes e, através de uma ação mediadora, contribuir para que os alunos superem o senso comum e avancem em direção às esferas não-cotidianas.

A atividade, segundo Leontiev (1983), é fruto de uma necessidade que, para ser realizada, estabelece objetivos, desencadeia ações, elege instrumentos e avalia se atingiu os resultados esperados.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas, desenvolvidas na turma de quinta série observada, foram motivadas pela necessidade de ensinar e de aprender. Para o alcance deste objetivo, os sujeitos envolvidos construíram um conjunto de *ações* que também são componentes estruturais da atividade. Essas ações, além de *intencionais*, apresentam também um aspecto *operacional*.

Como já mencionei anteriormente, para a concretização de uma aprendizagem, os sujeitos – professores e alunos – organizam um conjunto de ações cuja *intenção* é a compreensão, apreensão e aplicação dos conhecimentos sistematizados e transmitidos pela escola. Já, no que diz respeito ao aspecto *operacional* destas ações há a possibilidade de utilização de *estratégias* de ensino diversas: aulas dialogadas, realização de atividades em grupos, debates, sessões de filmes comentadas, produção de textos e de dvd's, leituras de textos do livro didático, exercícios individuais e outros.

Portanto, essas ações são construídas para que o objetivo ensinar/aprender seja alcançado.

Assim como a *atividade* relaciona-se com o *motivo*, as *ações* relacionam-se com os *objetivos*. O exemplo a seguir pode esclarecer esse processo.

Em uma Olimpíada Mineira de Matemática, a *atividade* a ser desenvolvida pelos alunos envolve um conjunto de *ações*. O *motivo ou necessidade* que leva todos os alunos a participarem é vencer a olimpíada. A possibilidade de concretização dessa necessidade está em acertar o maior número de questões nas

provas. No entanto, o conjunto das *ações* dos alunos – sua habilidade de raciocinar com lógica, sua concentração e o domínio dos conteúdos cobrados – é que permitirão um grande número de acertos de questões e que o *objetivo* de vencer a olimpíada seja alcançado. O aluno que consegue passar para a segunda fase de uma Olimpíada, que geralmente é composta por três fases, sente-se motivado pois conseguiu concretizar por meio de ações precisas a sua *necessidade*. Para que nenhum aluno perca o seu *motivo*, sendo reprovado na primeira fase, é necessário que o professor faça *mediações* em busca de ações que proporcionem o desenvolvimento das habilidades necessárias aos alunos que irão participar da olimpíada.

O exemplo anterior mostra que ao perceber que a necessidade encontra no objetivo uma possibilidade de ser concretizada, o sujeito sente-se *motivado*. Ao sentir-se motivado, o sujeito conscientiza-se de suas ações. A *consciência* é o produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens. Desta maneira, a *atividade* é a substância da *consciência*.

Segundo Leontiev (2004), existe uma consciência social que é a possibilidade humana de compreender o mundo social. É a expressão das relações do indivíduo com os outros indivíduos, com a linguagem, com as atividades coletivas de trabalho.

Fazem parte desta consciência social, diferentes significados construídos histórica e culturalmente pelos indivíduos ao longo de sua existência. A eles atribuímos o nome de *significados sociais*, dos quais os homens se apropriam de diversas maneiras, de acordo com suas vivências. Ao afirmar que o significado é a generalização e a fixação da prática social humana, Basso (1998) concorda com as afirmações de Leontiev (1978, p. 94) que considera as significações uma forma do homem apropriar-se da experiência humana:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera de representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos.

Quando as *significações sociais* são apropriadas pelos indivíduos deixam de ser fenômenos da consciência social e passam a fazer parte da consciência

individual. Esta é formada a partir do momento que os indivíduos apropriam-se de maneira diferente das significações sociais, quando eles passam a atribuir-lhes um *sentido pessoal*.

Assim, é o sentido pessoal que cada sujeito atribui às significações que já encontra prontas ao nascer que permite ao sujeito apropriar-se ou não delas (ASBAHR, 2005).

Em sala de aula, quando os sujeitos estão envolvidos na atividade educativa, eles buscam atribuir sentido pessoal às ações que estão sendo desenvolvidas, relacionando o motivo de sua prática à sua finalidade.

Assim, o *sentido pessoal* e o *motivo* estão intimamente relacionados. E só encontramos o sentido, se descobrimos o seu motivo correspondente. O sentido pessoal é sempre sentido de uma significação social apesar de sentido e significação não coincidirem. Mas, como o sentido exprime uma significação, eles estão ligados um ao outro.

Portanto, há que se considerar, segundo Leontiev (1978), que nas etapas anteriores da evolução humana, havia uma coincidência entre o sentido pessoal e a significação social das atividades realizadas pelos homens. Mas, na sociedade de classes, o sentido pessoal já não corresponde mais ao seu significado social. A esta ruptura, Leontiev (1978, 1983) chama *alienação*.

O trabalho do professor será alienado quando o sentido pessoal desse trabalho separar-se de sua significação. Para o professor, o significado social de seu trabalho é promover um ensino de qualidade, mas, quando passa a ser apenas a sua sobrevivência, há uma contraposição entre significado e sentido, tornando a atividade do professor *alienada*.

Nesta mesma linha, Heller (1992, p. 38) afirma que “existe alienação quando ocorre um abismo [...] entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.”

Quando o professor deixa de exercer a função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, acaba desenvolvendo uma prática alienada, uma prática que não desenvolve novas capacidades, não aprimora seus conhecimentos e acaba por comprometer a apropriação e objetivação dos alunos, ou seja, a qualidade de ensino.

Diante dos pressupostos da teoria da atividade emergem as questões: a atividade pedagógica do professor tem possibilitado que o aluno relacione o significado social e o sentido pessoal das atividades desenvolvidas? Há momentos em que ocorre ruptura, na prática pedagógica dos professores, entre o significado e o sentido das ações propostas?

Essas questões são fundamentais para a investigação dos **fatores presentes em práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino aprendizagem em turmas de 5ª série.**

Adoto, portanto, como categorias de análise das cenas selecionadas com base no trabalho de campo, os seguintes elementos constitutivos da teoria da atividade: *significado social, sentido pessoal e alienação.*

3 O CAMINHO PERCORRIDO

3.1 Estreitando o olhar para as turmas de quinta série

Investigar os fatores presentes em práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem em turmas de 5ª série é um objetivo amplo. A amplitude desta investigação se deve ao fato destas turmas estarem vinculadas: a) aos professores, à sua formação e aos seus saberes; b) à diversidade de pensamento, comportamento, cultura, valores, etnias presentes em sala de aula; c) aos diversos níveis de aprendizagem dos alunos nelas matriculados. Outro fator que amplia esta investigação são as políticas públicas que visam manter a ordem e o controle das instituições escolares.

As turmas de quinta série geralmente estão presentes nas salas de professores nas discussões realizadas no momento do recreio e são consumidoras de grande parte do tempo das reuniões destinadas aos conselhos de classe. Representam também um dos pontos de estrangulamento do fluxo escolar do ensino fundamental por apresentar alto índice de evasão e reprovação.

Envolvida com turmas de quinta série da rede estadual de ensino na região periférica da cidade de Vespasiano desde o ano de 1992, pude perceber que apesar das discussões calorosas nos interiores das escolas, a situação de fracasso permanece ainda hoje.

Percebi também que apesar de ter sido criado o “Dia Q”¹⁰ nas escolas estaduais, destinado à formulação do Projeto “5ª série em Destaque”, no ano de 1995, o mesmo não foi levado adiante e não foi registrada nenhuma outra medida para a solução dos problemas identificados.

Outro motivo que me mobilizou para a escolha desta pesquisa foi a tentativa frustrada de levar adiante um projeto de intervenção em turmas de quinta série conforme o relato feito na introdução.

¹⁰ Projeto da Secretaria Estadual de Educação criado em 1995 com o objetivo de identificar os fatores relacionados ao fracasso escolar em turmas de quinta série e de criar estratégias de intervenção.

Desta maneira, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de Vespasiano onde foi observada uma turma de quinta série, seus alunos, seus professores, a sala de aula e outros espaços de convivência escolar.

3.2 Abordagem metodológica

A pesquisa aponta para a análise de fenômenos sociais de diferentes ordens – vida cotidiana, professor, saberes docentes, alunos, atividade educativa e escola – e para uma metodologia mais direcionada para os aspectos qualitativos desses fenômenos.

Desta maneira, a metodologia utilizada foi do estudo de caso considerando que:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número possível de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 1997, p. 33-34)

Assim, a escolha do estudo de caso se justifica por possibilitar a imersão na realidade social através da combinação de vários instrumentos de coleta de dados que puderam ser compreendidos através de uma análise qualitativa.

Em conformidade com Goldenberg (1997), Bruyne *et al.* (1991, *apud* ROESE, 1998), o estudo de caso possibilita a reunião de informações numerosas e detalhadas de uma situação favorecendo a apreensão da sua totalidade.

Desta maneira, foi necessário um mergulho na vida cotidiana de uma turma de quinta série para buscar identificar e compreender os possíveis fatores relacionados a práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino aprendizagem nesta etapa escolar, o que proporcionou a obtenção de uma grande quantidade de informações.

A escolha do estudo de caso foi baseada também na possibilidade de preservação das características da vida real, pois, segundo Yin (2004, p. 20), o estudo de caso permite uma investigação “para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” e, segundo Ludke e André (1986, p. 18):

[...] (o estudo de caso) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

O ensino fundamental, atualmente estruturado com nove anos de escolaridade, deveria ser visto como um ciclo contínuo para o alcance de um nível de escolaridade. As turmas de quinta série, presentes na maioria das escolas que oferecem o ensino básico, apesar de pertencerem ao ensino fundamental, acabam representando um momento de ruptura dentro da estrutura organizacional escolar. Ainda segundo Ludke e André (1986, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Assim, dentro de um contexto maior que é o ensino fundamental, identificar e analisar os fatores relacionados às práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem em turmas de quinta série, a definição por um estudo de caso justifica-se pela facilidade de coletar dados, de observar e buscar contribuições relevantes à pesquisa através de pequenos detalhes do cotidiano escolar.

Com a intenção de buscar um mergulho na realidade de uma sala de aula, adentrei numa turma de quinta série apesar da certeza de que registrar “tudo” não seria possível, conforme nos explica Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 136):

Sabíamos que registrar ‘tudo’ não é possível, mas propúnhamos com isto ampliar a margem de nossa visão, alargar os limites da seletividade. Tínhamos consciência de que as situações mais viáveis para o observador são aquelas que para ele podem estar carregadas de uma significação imediata e, ao mesmo tempo, que este tipo de significação poderia atuar como interferência para se obter a informação que buscávamos. Conseguir registros em que se ajustam, da mesma forma, o significativo e o não evidentemente significativo implicou toda uma aprendizagem e tem sido ponto permanente de vigilância no trabalho de campo.

Mesmo diante da impossibilidade de registrar “tudo”, o estudo de caso se apresentou como a forma mais adequada ao que se pretendia investigar.

Assim, levando-se em conta as afirmações feitas por Alvarez *et al.* (1994), de que no campo nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir pistas que nos permitam estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo, e buscando assimilar as especificidades do problema formulado para esta investigação, optei por realizar um estudo de caso em uma turma de quinta série de uma escola estadual da região periférica da cidade de Vespasiano.

Nesse sentido, o estudo de caso focalizou a realidade complexa e contextualizada dos sujeitos envolvidos, proporcionou a sensibilidade aos novos elementos que emergiam durante o estudo e favoreceu novas descobertas.

Este estudo incluiu observações sistemáticas na sala de aula, na sala dos professores, no conselho de classe, reunião de pais além de conversas informais com a supervisora, diretora e demais profissionais da escola. Com esta intenção, todos os gestos, palavras, conversas, atividades sugeridas, enfeites da sala, disposição das carteiras e organização administrativa e pedagógica da sala e da escola como um todo foram observados atentamente.

Observei também outros espaços escolares utilizados pelos alunos desta turma de quinta série, tais como: a sala de vídeo, a quadra esportiva, o galpão, a biblioteca e o espaço reservado para eles durante o recreio.

Um questionário foi aplicado aos alunos da turma e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dois grupos de cinco alunos que possibilitaram uma maior compreensão a respeito do que eles pensam sobre as turmas de quinta série.

A diretora da escola, quatro professores da turma, a supervisora e a bibliotecária também responderam a uma entrevista semi-estruturada cujo modelo se encontra anexo.

As entrevistas que foram gravadas para garantir maior exatidão e fidedignidade das informações obtidas, deixam em evidência uma das características do estudo de caso, ressaltada por André (1984, p. 52): “Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.”

De acordo com André (1984), o estudo de caso usa uma variedade de informações, portanto, durante a pesquisa foi também realizada uma análise de alguns documentos da escola: as fichas funcionais dos professores na qual foi

possível levantar dados como a formação de cada um deles, os períodos de licença por adoecimento, as faltas, o tempo de experiência naquela escola e o tempo de serviço no magistério. O regimento da escola também foi consultado, assim como, o Projeto Político Pedagógico. Outra fonte de coleta de dados foram as informações sobre a escola enviadas ao Censo Escolar nos últimos cinco anos que constam dos arquivos escolares. Assim, foi possível fazer o levantamento de dados referentes aos índices de evasão e reprovação nas turmas de 5ª série.

3.3 A escolha da escola

A escolha da escola não foi uma tarefa difícil. Na verdade, um dos fatores que me motivou a ingressar no curso de mestrado, estava diretamente relacionado à escola escolhida. Por um período de três anos exerci a docência em turmas de quinta série nesta escola. Nos sete anos subseqüentes, ainda na mesma escola, estive na função de diretora, na qual também acompanhei de perto o dia-a-dia escolar de turmas de quinta série. Turmas que sempre me chamavam a atenção pela agitação constante, pela falta de bons hábitos¹¹ e pelo número de evasões e reprovações constatado ao final de cada ano letivo.

Questões de ordem afetiva, além da facilidade de acesso a esta escola, contribuíram para a escolha da mesma. Acreditava que devia esta colaboração à comunidade que com carinho me acolheu por tantos anos e que muito contribuiu para o meu crescimento humano e profissional.

Escola “Em movimento”¹² foi o nome que a diretora e eu decidimos adotar para a escola deste estudo.

Em 2008, as turmas de 5ª série desta escola apresentavam as mesmas características das turmas com as quais trabalhei há dezesseis anos atrás: alunos agitados, com dificuldades de concentração, baixo índice de desenvolvimento

¹¹ Entende-se por falta de hábitos as dificuldades em cumprir regras, ouvir os outros, falar um de cada vez e organizar e utilizar o material escolar.

¹² Nome fictício que caracteriza a escola uma vez que nela sempre são desenvolvidas atividades diversas como teatros, festivais esportivos, apresentações de danças, exposições de trabalhos de arte, excursões e outros. A escola também é muito utilizada pela comunidade nos finais de semana para eventos religiosos, bazares, prática de esportes e reuniões de associação de bairro.

cognitivo, dificuldades de leitura e interpretação de textos diversos, pouca habilidade de raciocínio lógico, agressividade, dificuldade de permanecerem assentados, transgressores das normas disciplinares da escola... Estas questões justificavam mais uma vez a minha escolha.

Antes, portanto, de dar início à pesquisa nesta escola, surgiu uma dificuldade: as turmas de quinta série funcionavam no turno da manhã, o que tornaria inviável as observações por se tratar de um horário incompatível com minha disponibilidade de trabalho.

Parti, então, em busca de outra escola com turmas de quinta série que apresentassem características próximas às das turmas da Escola Em Movimento.

Na segunda escola que procurei, a qual denominei Escola Dois, fui atendida pela diretora que se posicionou totalmente favorável à pesquisa, argumentando que as turmas de 5ª série daquela instituição também apresentavam muitos problemas, eram muito agitadas, imaturas, “elétricas”.

Deixou claro uma expectativa de que a pesquisa poderia contribuir para a solução deste problema. Esta escola que atende a alunos de 5ª série ao 3º ano do ensino médio, é estadual e localiza-se num bairro próximo ao centro da cidade de Vespasiano.

Apesar da Escola Dois apresentar as características semelhantes às da Escola Em Movimento e da boa receptividade com que fui acolhida, fui à procura de uma terceira escola.

A Escola Três, também estadual, que atende em média 2000 alunos da 5ª série ao 3º do segundo grau, está localizada na região central da cidade de Vespasiano.

Desta vez não cheguei a procurar diretamente a diretora, apenas conversei informalmente com duas professoras de 5ª série da escola e cheguei à conclusão que independente da localização geográfica da escola (periferia, bairro ou centro) as características das turmas de 5ª série são muito semelhantes, o que reafirmou ainda mais a relevância de desenvolver minha pesquisa.

Comecei a refletir no porque da busca pela terceira escola uma vez que a Escola Dois atendia aos objetivos propostos por esta pesquisa, chegando à conclusão de que estava insatisfeita com a impossibilidade de pesquisar na Escola em Movimento que foi minha primeira opção.

Diante dessa impossibilidade, optei pela Escola Dois e, no momento em que ia definir o cronograma de atividades a serem desenvolvidas, novamente surgiu a possibilidade de desenvolver a minha pesquisa na Escola Em Movimento.

E foi assim que, em primeiro de abril de 2008, ingressei na escola Em Movimento para enfrentar uma das tarefas mais difíceis vivenciadas por mim no mestrado: estranhar o familiar e familiarizar-me com o estranho. Permitir que o olhar de pesquisadora substituísse o olhar de professora e gestora escolar.

3.4 A escolha da turma

A escola Em Movimento, no início do ano letivo de 2008, possuía três turmas de 5ª série. A minha primeira opção foi trabalhar com a turma Ternura¹³ pois a mesma apresentava características que certamente contribuiriam para o meu estudo. Dentre elas, a presença de alunos acima da faixa etária prevista para a quinta série, o que demonstrava que já haviam sido reprovados em alguma das etapas escolares anteriores. Alunos inquietos, dispersos, indisciplinados e com grande dificuldade de aprendizagem o que favorecia situações de fracasso escolar.

Pelas características citadas, os professores atribuíram à turma o apelido de “Carandiruzinho”.¹⁴ Esse apelido me provocou algumas reflexões: pelo comportamento que os alunos apresentam pela situação de aprendizagem ou não aprendizagem escolar ou ainda por sua origem sócio-econômica, eles muitas vezes são estigmatizados pelos professores e acabam sendo condenados ao fracasso escolar. A maneira com que algumas escolas fazem a enturmação dos alunos pode contribuir para amenizar ou reforçar os estigmas produzidos.

As escolas acabam formando um coletivo difícil de ser trabalhado de acordo com depoimentos dos próprios professores, ao reunir em uma mesma sala alunos indisciplinados, repetentes, desinteressados, fora da faixa etária para aquela série e com grandes dificuldades de aprendizagem.

¹³ Nome fictício.

¹⁴ Apelido criado em alusão ao antigo presídio do Carandiru em São Paulo.

A partir destas primeiras reflexões acreditei que a turma Ternura seria um campo fértil para minha pesquisa. Porém, ao chegar na escola para meu primeiro dia de observação, fui informada de que essa turma havia sido “dissolvida” para a implantação do Projeto Acelerar para Vencer.¹⁵

Restando-me apenas escolher entre as duas turmas restantes de 5ª série, optei pela turma Vitória¹⁶ que era formada por alunos com perfil semelhante aos alunos da turma Ternura.

3.5 A escolha dos professores

A princípio fui para a turma Vitória com o objetivo de assistir o máximo de aulas possível para, a partir daí, selecionar os professores que apresentassem características interessantes para a minha investigação.

Observei várias aulas de Português, Matemática, História, Educação Física, Ciências, Artes e algumas de Ensino Religioso, Inglês e Geografia.

Todas as aulas, de alguma maneira, me despertavam várias reflexões. A principal delas girava em torno das condições objetivas do trabalho docente. Professores com jornada dupla ou tripla de trabalho, mostrando um certo cansaço físico e mental, desmotivados pelos baixos salários, pelas políticas públicas que acabavam favorecendo situações de baixo aprendizado escolar.

Professores com pouca oportunidade de atualizar-se e de discutir coletivamente os problemas do cotidiano escolar e que muitas vezes sentiam-se solitários na sala de aula e impotentes frente aos desafios que tinham que enfrentar.

Ao longo das observações alguns professores apresentavam características que considerei relevantes para a minha pesquisa, justificando assim a escolha feita em acompanhar mais de perto as suas aulas. Professores que, apesar de enfrentarem todas as dificuldades impostas pelas condições objetivas de seu trabalho, buscavam práticas alternativas que contribuía para o sucesso da

¹⁵ Projeto criado pela SEE/MG através da resolução n. 103 de 17 de janeiro de 2008, no qual alunos que apresentam distorção idade/ano de escolaridade passaram a formar uma turma única.

¹⁶ Nome fictício escolhido porque acredito que todos os alunos de 5ª série devem passar pela escola para vencer não só nela, mas também na vida.

aprendizagem dos alunos da turma de quinta série observada. E foi assim que optei por me deter mais nos seguintes professores: A professora de Matemática cujo nome fictício é Amor,¹⁷ a professora de História que recebeu o nome de Organização¹⁸ e a professora de Artes a quem identifiquei como Esperança.¹⁹

¹⁷ Nome que retrata as características da professora e sua afetividade com a turma.

¹⁸ Nome que retrata as características da professora em relação à normatização que estabelece em suas aulas.

¹⁹ Nome fictício que atribui à professora de Artes por perceber em suas aulas uma possibilidade de extrapolação das atividades desenvolvidas na escola para outras esferas da vida do aluno.

4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

4.1 A Escola Em Movimento

A Escola Em Movimento, que pertence à rede estadual de Minas Gerais, foi criada para responder ao problema de excesso de demanda de alunos que, até então, eram atendidos pela E.E. Tradição.²⁰

As duas escolas se localizam no mesmo bairro sendo que, a E.E. Tradição está mais próxima à região central da cidade de Vespasiano e a Escola Em Movimento está na parte alta do bairro, na região periférica do município.

Pode-se observar, na Figura 1, a parte alta do bairro que está localizada à direita da escola Em Movimento.



Figura 1: O bairro visto da escola.
Fonte: Arquivo da autora

A escola Em Movimento foi inaugurada em 07 de julho de 1990 tendo completado em 2008, 18 anos de existência. Seu nome é uma homenagem a uma moradora do bairro que se dedicou às causas filantrópicas no município e foi muito caridosa com os moradores do bairro.

²⁰ Nome fictício atribuído à escola que tem mais de 40 anos de fundação e funcionamento sendo considerada uma das escolas mais tradicionais da cidade de Vespasiano.

No Projeto Político Pedagógico da escola, aprovado em 2005 pela SRE²¹ Metropolitana C, consta como missão da escola:

... proporcionar educação de qualidade a todos, visando uma formação cidadã que proporcione aos educandos condições de participarem ativamente da comunidade à qual pertencem e de serem agentes de mudanças na mesma. (FIGUEIREDO, 2005)

Para o alcance desta missão, a direção e equipe pedagógica buscam um trabalho coletivo articulando todos os segmentos da escola: professores, alunos, pais, colegiado e demais servidores. Também são desenvolvidas atividades curriculares que estão previstas no plano de curso, bem como são implementados vários projetos: concursos literários, intervenções pedagógicas como aulas de reforço, debates que visam resgatar valores essenciais à vida em comunidade, torneios esportivos, palestras ministradas por médicos, psicólogos, pedagogos, poetas locais e outros.

Atualmente a escola possui 562 alunos matriculados em dois turnos: matutino e vespertino e atende todo o ensino fundamental – do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de nove anos.²²

Está localizada em região periférica da cidade de Vespasiano sendo que, a seu fundo localiza-se um aglomerado e à sua frente um bairro urbanizado. Estão matriculados na escola alunos provenientes do aglomerado, da parte urbanizada do bairro e também de outros bairros da cidade por questões de comodidade com relação aos horários. Os alunos de outros bairros que estão matriculados nesta escola são minoria.

Os alunos de 5ª série (sexto ano de escolaridade), em sua maioria, são oriundos da própria escola, porém, de turno diferente ao que estão regularmente matriculados.

Recentemente o prédio da escola passou por uma reforma geral e, atualmente, está sendo murada, pois, até o início de 2008 ainda era cercada por alambrado. A escola está instalada em prédio próprio, bem estruturado, de dois

²¹ Superintendência Regional de Ensino. A Secretaria Estadual de Educação divide o estado de Minas Gerias em pequenas regiões para facilitar a organização educacional do estado. A cidade de Vespasiano está incorporada na Metropolitana C.

²² Nomenclatura que corresponde ao antigo pré-escolar (1º ano) à 8ª série (9º ano) do ensino fundamental de nove anos.

pavimentos. No primeiro pavimento funcionam duas salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, os banheiros feminino e masculino para os alunos, a cantina com galpão que serve como refeitório, uma pequena sala para a vice-direção e o setor administrativo com uma sala de espera, sala da direção, da supervisão, dos professores, banheiro feminino e masculino para funcionários e a secretaria da escola. No segundo pavimento estão localizadas 10 salas de aula, um laboratório de informática com cinco micro computadores ligado em rede que não são utilizados pelos alunos, nem pelos professores.

Há ainda um espaço reservado para mecanografia no galpão onde também estão instalados bebedouros e um espaço livre: pátio da escola, no qual os alunos ficam no horário do recreio.

Na lateral esquerda da escola se situa o ginásio poliesportivo com vestiários, banheiros e um palanque de alvenaria com dois camarins, um de cada lado. Os vestiários e banheiros estão desativados por falta de manutenção. Os camarins estão sendo utilizados como depósitos de equipamentos danificados e em desuso. Como se pode ver na Figura 2, o ginásio é coberto e amplo.



Figura 2: Ginásio poliesportivo
Fonte: Arquivo da autora

Na própria escola há um consultório dentário mantido pela prefeitura que atende aos alunos dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Trata-se de um projeto da Prefeitura Municipal que tem como objetivo tratamento odontológico preventivo a fim de promover a saúde bucal no município. Constam do projeto a

orientação de uma escovação correta, o tratamento de cáries e atendimentos de emergência. Os alunos de 5^a à 8^a série não são contemplados pelo projeto, mas são atendidos em caráter de urgência.



Figura 3: Consultório dentário
Fonte: Arquivo da autora

A escola não se apresenta adequada para receber pessoas com deficiências uma vez que não possui acessibilidade. Na entrada há um degrau, sem rampa. Também, o acesso ao segundo pavimento se faz através de dois lances de escadas contendo nove degraus cada um, como se pode observar na Figura 4.

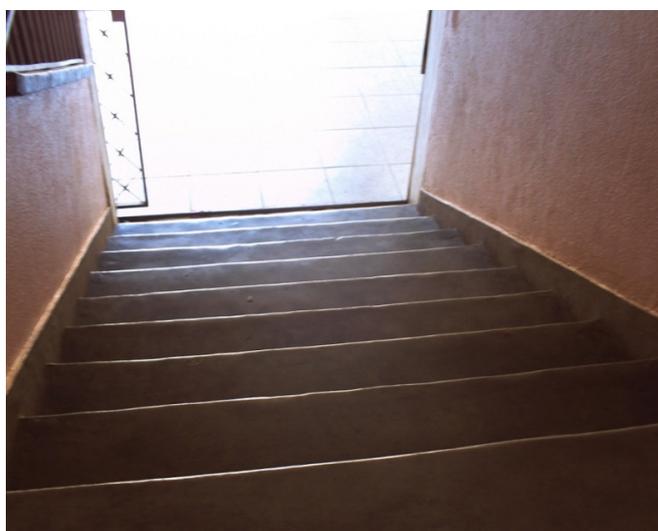


Figura 4: Escadas de acesso ao 2º pavimento
Fonte: Arquivo da autora.

No fundo da escola há um amplo espaço, como se pode visualizar na Figura 5, que já foi utilizado para o plantio de hortas e, atualmente, encontra-se ocioso. Segundo a diretora, o espaço será transformado em estacionamento de carros para os professores.



Figura 5: Fundos da escola
Fonte: Arquivo da autora

As salas de aula têm tamanho padrão (42 m²) o que considero insuficiente para acomodar aproximadamente 40 alunos.

As salas são arejadas, possuem painéis nas janelas, quadro quadriculado e um ventilador instalado na parede lateral. As fotos a seguir são de uma mesma sala de aula que se localiza no primeiro pavimento da escola.



Figura 6: A sala de aula vista dos fundos
Fonte: Arquivo da autora



Figura 7: A sala de aula vista de lado
Fonte: Arquivo da autora

Na sala de vídeo encontrei, aproximadamente, 30 cadeiras sendo que algumas delas são do tipo universitário e estão fixadas no chão. Há uma TV 29 polegadas e um aparelho de DVD.

Durante meu trabalho de campo não observei aulas neste ambiente que se trata de um espaço de uso muito restrito, não por imposição da direção ou da supervisão, mas por opção dos próprios professores que alegam terem dificuldades de encontrar vídeos e DVD's que se adéquem aos conteúdos por eles ministrados.

A biblioteca da escola, como se pode observar na Figura 8, é um espaço bem organizado e possui um acervo diversificado. Muitos livros didáticos, paradidáticos, literários, clássicos, revistas e enciclopédias.



Figura 8: Biblioteca
Fonte: Arquivo da autora

Na biblioteca ficam dois aparelhos de som, um retro-projetor com tela, globo, planetário e mapas para empréstimos aos professores. Há também uma TV 20 polegadas e um vídeo cassete. Em uma de suas estantes ficam expostos troféus que indicam que a escola já foi merecedora de grandes conquistas, como se pode observar na Figura 9.



Figura 9: Exposição de troféus na biblioteca
Fonte: Arquivo da autora

No turno da manhã, a partir das 6h50, os alunos começam a entrar na escola e muitos deles se dirigem à biblioteca para fazer empréstimos e devolução de livros.

Em entrevista com a bibliotecária, que na verdade é uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, fui informada que, infelizmente, este espaço não é muito utilizado pelos professores para desenvolvimento de suas aulas. Durante o período que estive no campo não presenciei uma aula sequer na biblioteca. Nem mesmo o professor de Português fez solicitação de livros ou qualquer outro tipo de material à bibliotecária no período em que estive observando.

A bibliotecária do turno da manhã relata que este ano não teve professor que desenvolvesse aulas na biblioteca. Também não houve trabalho com as turmas de quinta série no contra-turno, ou seja, não houve atendimento de alunos para o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos extra-classe. Segundo a bibliotecária o acervo é muito utilizado pelas professoras da instituição que fazem empréstimos para que os seus filhos, que estudam em outras escolas, façam pesquisas e trabalhos. Outra informação recebida da bibliotecária é que a maioria dos professores da escola não procura a biblioteca para uso próprio, não procura livros

de literatura que estão disponíveis em grande número, nem mesmo para o período de férias escolares.

Uma questão que merece destaque é a utilização da biblioteca pela comunidade escolar. Sempre que possível as bibliotecárias atendem à comunidade local uma vez que a escola está mais próxima da comunidade do que a biblioteca pública municipal e tem um acervo suficiente para atender suas necessidades.

Além das funções próprias de seu cargo, as bibliotecárias têm a função de professoras substitutas em caso de falta de professores. Elas deixam seu ambiente de trabalho para “tapar buracos”, substituem professores de todos os conteúdos e anos de escolaridade em suas eventuais faltas, que na verdade são mais freqüentes do que eventuais.

Apesar de todas as dificuldades observadas no desenvolvimento de atividades na biblioteca, pude perceber que os alunos gostam daquele espaço. Eles não possuem bons hábitos de leitura o que ficou claro nas observações que fiz, muitos são alfabetizados, mas não fazem leituras fluentes, soletram e não interpretam o que lêem e, ainda assim, freqüentam a biblioteca nem que seja apenas para ver os livros na estante.

Os banheiros feminino e masculino utilizados pelos alunos foi um dos espaços escolares que me surpreendeu. Bem organizados, com espelhos grandes sobre a pia, tampa em todos os vasos sanitários, limpos, arejados, bem cuidados. Acredito que os alunos sentem prazer em utilizar aqueles banheiros que, a meu ver, têm uma estrutura diferente daqueles que utilizam em suas casas. Talvez, seja por isto que preservam aquele espaço. Na Figura 10, se pode constatar a conservação do banheiro masculino:



Figura 10: Banheiro masculino dos alunos
Fonte: Arquivo da autora.

No pavilhão administrativo há uma sala de espera onde os pais e os alunos aguardam o atendimento da supervisora ou da diretora da escola. Após esta sala de entrada localizam-se as salas da diretora, da supervisora, os banheiros para uso dos funcionários, a sala de professores e a secretaria escolar.

Dos equipamentos que compõem a escola destaco três microcomputadores em uso na secretaria e na supervisão, duas máquinas copiadoras, sendo que uma está em desuso por falta de manutenção, dois mimeógrafos, três aparelhos de som portáteis, um aparelho de som profissional, três micro sistemas, dois aparelhos de DVD, dois aparelhos de vídeo cassete, uma TV 29 polegadas e uma TV de 20 polegadas, um retro-projetor com telão, carteiras individuais, armários e outros.

No geral, o ambiente escolar é limpo, organizado e agradável o que acredito contribuir para a aprendizagem escolar.

4.2 A turma Vitória e seus alunos

A minha experiência como professora de Matemática em turmas de quinta série por um período de três anos foi suficiente para que eu criasse uma certa resistência em trabalhar com alunos nesta etapa da vida escolar. Curiosamente,

hoje, após trilhar os caminhos desta pesquisa, descrevo a turma Vitória com um misto de apreensão e prazer.

Conviver com uma turma de quinta série é uma experiência mais intrigante do que possa parecer. Olhares e comportamentos se confundem: alunos se julgando maduros por terem vencido a quarta série e, ao mesmo tempo, pedindo proteção e carinho às professoras que, em muitos casos, até o ano passado eram vistas como tias; pais que acreditam que seus filhos agora podem responder sozinhos por seu desempenho na escola, mas que, ao mesmo tempo, reivindicam um tratamento mais afetivo e exigente por parte dos professores; professores que identificam e se incomodam com a extrema dependência dos alunos mas que reclamam quando percebem que eles já estão alçando vôo, já estão ficando “soltinhos”, já percebem que “podem” infringir as normas...

Eliane,²³ professora de Inglês que já trabalhou com turmas de quinta série na Escola Em Movimento, em uma conversa informal a respeito de minha pesquisa comentou sobre a dependência dos alunos de quinta série

Eu tô estudando porque eu quero trabalhar com adulto. Eu gosto de trabalhar com adulto. Eu não quero mais dar aula prá quinta série por causa da dependência deles, eu não tenho paciência pra dependência deles, entendeu? Eles dependem da gente o tempo todo, pra tudo. Uma palavra que eles vão escrever eles querem chamar a gente na carteira deles pra ver se é daquele jeito mesmo. E, às vezes, a palavra tá escrita no quadro. (Diário de campo, 18/07/2008)

Já Dias-da-Silva (1997) compara as turmas de quinta série, com uma colméia de abelhas ou com o cruzamento da Ipiranga com a Avenida São João, buscando se referir à uma relação calorosa e ruidosa de 35 a 40 crianças que passam juntas aproximadamente quatro horas e meia em um espaço que não comportaria 20 delas.

A turma Vitória apresenta características tanto da dependência referida pela professora Eliane, como pela inquietação, agitação e afetividade, mencionada por Dias da Silva.

Esta turma é formada por trinta e cinco alunos dos quais dezenove são meninos e dezesseis são meninas e apresenta uma faixa etária variada, entre 10 e 14 anos sendo que dos seus 35 alunos, 24 estão em situação de distorção

²³ Nome fictício.

idade/ano de escolaridade, o que evidencia repetência e/ou evasão em séries anteriores ou na própria quinta série.

Os alunos matriculados em turmas de 5ª série devem completar ao longo do ano 11 anos de idade. Nesta faixa etária os alunos encontram-se num misto de infância e adolescência. Seus corpos passam por transformações e, às vezes, a mente não consegue acompanhar com a mesma rapidez a evolução do corpo. Esta situação provoca conflitos, alternância de comportamentos, variações de humor...

Além das características que apresento como comuns em turmas de quinta série, os alunos da turma Vitória são de uma alegria contagiante! São curiosos, carinhosos e muito inquietos.

No meu primeiro dia no campo fui recebida por eles com muita alegria. Expliquei que ficaria por algum tempo observando as aulas porque estava fazendo uma pesquisa.

Não houve um dia sequer que eles não separassem uma carteira e uma cadeira para que eu me acomodasse para fazer minhas anotações. São muito receptivos e solidários uns com os outros.

Também pude perceber que há momentos em que são agressivos, discutem, brigam, se irritam.

A questão comportamental dos alunos variava de acordo com a aula e o professor que estava na sala. Apesar de muitos professores os taxarem de imaturos, eles demonstram ser possuidores de um discernimento que, às vezes, passa despercebido. Avaliam a postura e as aulas dos professores através de pequenos comentários:

Olha dona, tem professor que só é bom quando a senhora está na sala...
(Diário de campo, 12/06/2008)

Também a aluna Regina,²⁴ demonstrando seu poder de análise crítica se refere a um professor, participante da pesquisa, deixando subtendido que ele “melhora” suas aulas quando estou presente.

Ainda em relação à criticidade dos alunos, observei o seguinte diálogo entre eles e outra professora:

²⁴ Nome fictício

Aluno 1: – Não vai ter a experiência?

Professora: – A experiência aqui. (Mostra uma prova que iria aplicar no lugar da experiência)

Aluno 2: – Ela só promete! (Diário de campo, 03/09/2008)

Neste diálogo está presente uma cobrança dos alunos à professora a respeito da realização de uma experiência prometida para a turma.

Confesso que neste dia, junto com os alunos, também me decepcionei. Havia assistido a aula em que a professora justificou com os alunos que não faria a experiência porque o material necessário demorava para ficar pronto. E terminou sua aula prometendo fazer a experiência na aula seguinte. Como pesquisadora fiz questão de não perder esta aula, na qual a experiência seria realizada. No entanto, tal não ocorreu. Foi substituída por uma prova, que foi aplicada no sentido de punir a turma pelo mau comportamento em aulas anteriores.

Assim como eu, os alunos ficaram frustrados, demonstrando que não estão alheios ao que acontece em sala. São agitados, têm inúmeras dificuldades de aprendizagem mas têm expectativas e sabem avaliar quando as aulas não correspondem às mesmas.

Os alunos, de um modo geral, muito alegres, gostam de brincar, recordando brincadeiras da quarta série, conforme relato de uma entrevista:

[...] Os professores de quarta série brincavam com a gente. 'Cê' lembra? Aquela vez que as duas turmas 'foi' pró pátio e as professoras deram um jogo dos fatos? (Entrevista realizada com um grupo de 5 alunos em 25/06/2008)

Eles citam também o nome de alguns professores da quinta série que levam jogos para a sala de aula, fazendo do ensinar e aprender uma divertida brincadeira. Assim como gostam de brincar, gostam também de aprender. Relatam com alegria as aulas em que alguns professores corrigem seus cadernos e escrevem: **PARABÉNS!**

Valorizam o professor que é amigo e que dispõem de um tempo a mais para conversar...

Assim, através de suas falas e de seus comportamentos, deixam claro que não há limites ainda bem definidos entre a criança e o adolescente que se manifestam a todo instante nas atividades desenvolvidas em sala de aula.



Figura 11: A turma Vitória e seus alunos.
Fonte: arquivo da autora

4.3 Os professores da turma Vitória

São nove os professores da turma Vitória, um para cada disciplina que compõe o quadro curricular para quinta série na escola Em Movimento. Desses professores, três são do sexo masculino e seis do sexo feminino e sua faixa etária varia entre 26 e 52 anos. Dois tem formação em Magistério de nível médio, Cinco possuem curso de licenciatura plena para o conteúdo que lecionam e dois tem curso de licenciatura para disciplinas diferentes da que lecionam. Um está cursando bacharelado na sua área de atuação e um último está cursando licenciatura em uma disciplina diferente da sua atuação.

Apenas um dos professores é concursado sendo, portanto, efetivo na escola. Os demais são professores contratados.

Cinco deles tem jornada dupla de trabalho e seis não residem no município em que está localizada a escola.

Através de entrevistas e de conversas informais na hora do recreio, muitos reclamam de cansaço, da desvalorização de seu trabalho e das dificuldades para trabalhar com a turma Vitória. Mas apesar de todo este cansaço e das dificuldades enfrentadas no exercício do magistério, todos afirmam gostar do que fazem.

4.3.1 A professora Amor

Apresento a seguir, um pouco da história e da trajetória profissional da professora Amor, destacando aspectos relevantes para a construção de sua prática pedagógica.

A professora Amor tem entre 45 e 50 anos, reside em Belo Horizonte, é casada e tem duas filhas adolescentes.

É uma professora falante, um pouco agitada e que gosta muito do que faz.

Eu acho que o sentido do meu trabalho é prazer né? De 'ta' ali com esses meninos. 'Cê' vê que o carisma é muito bom. É muito gostoso você ver que eles gostam de você. [...] É prazer mesmo, é gostar de ensinar. Ver o progresso do aluno... (Entrevista, 09/09/2008)²⁵

Durante minhas observações sempre constatei este prazer ao qual a professora se refere. Um bom humor contagiante, uma relação calorosa com seus alunos, um incentivo constante para que eles aprendam, apesar de todas as dificuldades encontradas devido às condições objetivas de seu trabalho.

[...] Eu gosto, é por prazer, porque financeiro não é né? Só por dinheiro com certeza não é. [...] Você tem que tirar dinheiro do seu bolso para comprar materiais para fazer jogos. Eu só tenho esse cargo, então não é um salário que possa dizer que eu posso gastar do meu bolso prá fazer as coisas não é? Então, infelizmente eu não tiro do meu bolso prá fazer este tipo de coisa não. Eu queria poder ampliar, mas condições nem sempre tem não... Assim, a única coisa que você ainda consegue sem muito questionamento são as folhas para serem mimeografadas e o mimeógrafo não é lá grandes coisas também!

As condições de trabalho da professora sem dúvida interferem nos resultados obtidos em sala de aula. A professora tem o desejo de buscar alternativas que facilitem a aprendizagem dos alunos como os jogos didáticos mas, para isso, considera que o seu salário é muito baixo e que não tem condições de comprar materiais uma vez que só possui um cargo.

A opção por uma única jornada de trabalho é justificada pela necessidade de dar assistência à família. Ela tem duas filhas que sempre acompanhou de perto. Tanto é que um dos fatores que a motivou a gostar de ensinar foi a necessidade de

²⁵ As falas usadas foram registradas em entrevista com a professora Amor realizada dia 09/09/2008.

auxiliar suas filhas nas atividades escolares. Antes de se formar como professora, dava aulas particulares em casa para suas filhas e outras alunas que com elas estudavam.

Estudar em escola pública desde a infância não impediu a professora Amor de ser aprovada em três vestibulares ainda aos 18 anos de idade: Farmácia, Odontologia e Administração de Empresas. A opção foi por Administração uma vez que sempre gostou muito de Matemática.

Após a conclusão do curso exerceu por algum tempo a profissão, mas este exercício foi interrompido com o casamento e a chegada das filhas.

Decidida a retornar ao mercado de trabalho, no ano de 2000, retomou os estudos fazendo Licenciatura plena em Matemática pela UTRAMIG – Formação Pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio. E após a concluí-lo iniciou seu trabalho em escolas públicas estaduais. O desejo de ensinar, sempre presente em sua vida, se deve a influências familiares...

Minha mãe foi professora e aposentou como diretora estadual. A minha irmã também fez Matemática...

A vibração que demonstra ao ensinar expressa a relação afetiva que mantém com seus alunos.

Eu gosto muito de ser carismática com meus alunos porque até isso leva eles a querer, a querer um pouco mais do que aquilo que a gente está ensinando.

[...] eu procuro conversar muito com o aluno, eu não levo só pra aquilo de ir no quadro. Eu não acho que é por aí só. Eu acho que a aula também tem que ser muito mais que isto...

[...] Eu passei atividade, todos acertaram! Ah! Eu aplaudi! (Bate palmas neste instante)

Afetividade é uma das características marcantes desta professora que atua na escola Em Movimento desde o ano de 2006. Ela vê, na relação afetiva entre professor e aluno, uma possibilidade para o alcance do objetivo de seu trabalho que ela identifica por “ensinar”. Ressalta ainda o caráter mediador do professor como sendo uma necessidade humana:

O objetivo do meu trabalho eu acho que é por aí mesmo... Ensinar. Porque você aprendeu você quer passar para alguém. E quem são eles? São os alunos...

4.3.2 A professora Organização

A professora Organização cursou o ensino fundamental e médio em escola pública e tem licenciatura plena em História que concluiu também em universidade pública.

Referindo-se à sua formação ela lamenta não ter cursado o Magistério em nível médio:

Não fiz magistério e realmente, de alguma forma eu acho que se eu tivesse feito me facilitaria mais do ponto de vista pedagógico, para poder facilitar a aprendizagem de meus alunos do ensino fundamental. Principalmente do 6º e 7º anos, que são a 5ª e 6ª série. Eu acredito que se eu tivesse feito magistério me ajudaria na linguagem [...] Então eu acho que o magistério realmente teria sido muito bom. Mas, enfim, não foi o que eu fiz né? (Entrevista, 02/09/2008)²⁶

Considera que o curso de licenciatura em História instrumentalizou-a para trabalhar especificamente o conteúdo mas registra deficiências relacionadas às disciplinas metodologia e didática, que dificultou sua prática pedagógica nos primeiros anos de atuação como professora.

Do ponto de vista da História, do conteúdo de História, minha formação contribuiu e contribui muito para a atuação em sala de aula, mas, do ponto de vista pedagógico e didático, não. Minhas professoras de didática do meu curso não acrescentaram nada, nem a bibliografia.

[...] Eu sinto uma lacuna enorme. Acho que entrei na sala de aula 'cruazinha'. Os nossos cursos preocupam-se tanto com o seu conteúdo específico e do ponto de vista pedagógico e didático não preparam. Eu acho que a gente chega sem noção do quê que é ensinar mesmo, do quê que é educar. De como esse processo é complexo, de como que esse processo é longo, de como que ele é profundo.

[...] Eu acho que eu cheguei cruazinha, sabe? Eu tinha muito a ensinar mas eu não tinha noção, eu não sabia como que eu ia ensinar...

²⁶ As falas usadas foram registradas em entrevista com a professora Organização realizada dia 02/09/2008.

Quando se refere ao ponto de vista pedagógico e didático, a professora faz uma relação com os métodos de trabalho em sala de aula, às dificuldades que encontrou e vem encontrando em relacionar-se com os alunos e em adequar sua linguagem a um nível acessível a eles. Ao mesmo tempo faz uma crítica aos cursos de formação que têm dotado os futuros professores de conhecimentos específicos sem demonstrar a mesma preocupação em instrumentalizá-los para a escola real onde irão exercer sua profissão.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela professora ela tem buscado um amadurecimento profissional que considera importante para sua prática pedagógica. Busca este amadurecimento através de cursos e, também, na troca de experiências com colegas que trabalham na mesma área.

Outra preocupação dela é adequar os saberes construídos no curso de formação às necessidades de seus alunos, construindo assim novos saberes.

Eu acho que a gente chega com um saber, a nível de conteúdo mesmo, mas aí, você desenvolve um outro saber... Mas se a gente tivesse preparo didático, pedagógico e emocional melhor, a gente com certeza passaria menos dificuldade, e o aluno da gente também conseguiria ter uma aprendizagem muito melhor.

[...] A gente forma para ser professor e a gente não é professor. A gente só é professor com o passar do tempo mesmo...

Na busca de adequar a sua prática às turmas de quinta série com as quais trabalha este ano pela primeira vez, a professora Organização procura adaptar sua linguagem aos alunos, trabalhando de forma organizada. Através de um planejamento prévio de suas aulas, busca ser paciente, reformula suas explicações sempre que percebe que não “alcançou” os seus alunos.

Há alunos na quinta série aqui que têm 10 anos. Vão completar 11 ao longo do ano. Eles são muito novos, então, minha linguagem ainda tem que ser mais específica para eles, eu tenho que ter um esforço ainda maior para conseguir me comunicar com eles e fazer com que eles me entendam. Porque tem vezes que eu percebo que eles ficam olhando prá mim assim... Com aquelas caras, sabe? De quem não está entendendo nada. Aí eu tenho que refazer, falar tudo de novo, procurar falar de uma outra forma, com outras palavras. E eu estou nesse caminho ainda. Estou buscando...

Ao perceber esta busca constante pela construção de novos saberes e este desejo de adequar seus conhecimentos às necessidades de seus alunos, questionei-a sobre os motivos que a levaram à docência.

Ao contrário do que muitos afirmam que desde a infância já haviam decidido ser professores, ela argumenta que sempre gostou da disciplina História, mas que não teve nenhuma influência familiar para sua escolha. Não há outros professores ou professoras na família. Queria simplesmente estudar História. A Universidade na qual foi aprovada oferecia Licenciatura e não bacharelado, que a princípio era o que ela gostaria de cursar, mas, com o passar do tempo, percebeu que seria uma boa professora.

Seu interesse por aperfeiçoar-se, sua disciplina, sua rigidez e a forma organizada com que conduz suas aulas, evidenciam sua responsabilidade e a seriedade que atribui à sua profissão.

Com o tempo eu vi que eu seria uma boa professora também. Se eu me organizasse, eu conseguiria me adequar, me tornar professora... Se eu visse que eu não tinha o mínimo que um professor precisa, eu teria desistido...

4.3.3 A professora Esperança

A paixão pelo desenho, já na quinta série do ensino fundamental, fez com que a professora Esperança fizesse sua escolha profissional: quero ser professora de Artes.

Porque sou professora? Amo. Amo. A primeira aula que eu tive de Artes, eu era criança, na 5ª série, eu viajava nos desenhos da minha professora. Adorava ela e falei para o papai: – Quero ser artista. Tive apoio da família e consegui. Toda vida eu quis ser uma artista e professora de Artes. (Entrevista, 03/09/2008)²⁷

Quando tomou esta decisão estudava em uma escola pública estadual onde concluiu o ensino fundamental. O ensino médio foi cursado em escola particular

²⁷ As falas usadas foram registradas em entrevista com a professora Esperança realizada em 03/09/2008.

devido a uma bolsa de estudos. No ano em que concluiu o ensino médio prestou vestibular em Artes no Instituto de Educação onde concluiu sua licenciatura. Em 2000 complementou sua formação cursando licenciatura plena em Artes na UEMG.

O curso Normal de nível médio também contribuiu muito para a sua profissão. Através dele ela teve condições de conhecer as metodologias de trabalho a serem utilizadas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e, também, a psicologia da educação.

Considera que o Curso de Licenciatura em Artes foi maravilhoso. Tanto para sua realização profissional como pessoal.

Cada trabalho que eu fazia falava: – É isto mesmo que eu queria, eu consegui. Então, assim, eu não errei. Porque eu acho que quando você fala 'nó, não era isso que eu queria...' Eu não tive dúvida em momento nenhum. Não tive.

A professora é elétrica, não pára quieta, anda o tempo todo em sala de aula. Orienta seus alunos, ajuda-os a fazer as atividades propostas. Uma das causas de sua agitação são as condições efetivas de trabalho. Para ela dois grandes fatores que prejudicam o seu trabalho são: o número excessivo de alunos em sala de aula e o tempo.

[...] Eu não tenho ajuda. São muitos alunos e poucos minutos. Você viu? 'Fessora, fessora', me ajuda aqui! Eu fico doida sabe? Aquilo me deixa nervosa. Agora, se eu tenho uma sala com poucos alunos eu conseguiria desenvolver um trabalho excelente.

[...] Eu devia ter uma pessoa para ajudar a monitorar os meninos que eu não dou conta.

Além do tempo e das salas com excessivo número de alunos, a professora também fala dos baixos salários. Trabalha em jornada tripla: duas escolas e atividades autônomas, com artista mesmo. Ressalta que se fosse apenas pelo dinheiro não trabalharia.

Reconhece que a sobrecarga de trabalho acaba comprometendo os resultados em sala de aula uma vez que nem sempre tem tempo para planejar e desenvolver com os alunos atividades mais complexas.

[...] Às vezes não faço mais pelo fato de trabalhar em duas escolas e também como autônoma. Isto acaba te limitando. Às vezes você deixa de fazer uma coisa mais profunda porque você está cansada, mas, na medida do possível, eu tenho conseguido fazer o que eu pretendia.

Realmente, nas aulas que observei, e nas entrevistas realizadas com os alunos, constatei que quase a totalidade deles desenvolve as atividades propostas. Relatam em entrevista que a aula que eles mais gostam é a de Artes porque sempre aprendem algo de novo.

Segundo a professora, o que é novidade para eles é o que ela chama de “dar sentido” ao ensino da Arte. Procura associar os conteúdos exigidos pelo plano curricular à produção de artesanatos e de trabalhos interdisciplinares. Considera que, desta maneira, o aluno aprende o conteúdo sem se dar conta.

[...] Porque só a matéria em si eles perguntam: – Mas, o que é que eu vou ganhar com isto? Então, eu sou muito cobrada por eles. Eles não conseguem atribuir um sentido à matéria só em si. Tem que ter o artesanato para eles. Aí, como eu sei que eles gostam e prá eles vai ser bom no futuro, podem ganhar algum ‘dinheirinho’, então eu concilio as duas coisas.

O artesanato como uma fonte de renda é o que a professora deixa claro aos alunos enquanto desenvolve com eles atividades deste tipo. Presenciei várias aulas em que ela falava com os alunos: – Olha, já ganhei muito dinheiro fazendo isto, vocês, se tiverem capricho e criatividade, também podem ganhar.

A professora é uma alimentadora de esperanças. Mostra aos alunos através de sua prática pedagógica que as ações que propoe podem garantir o futuro deles. Esta esperança não é apenas renovada no coração deles a cada aula de Artes, mas também em seu coração ao falar de sua escolha profissional e de seu futuro:

Em alguns momentos fiquei frustrada porque ficava só em sala de aula. Não que eu não goste da sala. Eu amo. Mas eu queria ter ido além. Ter continuado. Eu não fui além porque eu casei nova, tornei-me mãe, mas gostaria de ter continuado. Dedicado às Artes... Mas acredito que ainda há tempo. Creio que ainda vou fazer...

5 AS PROFESSORAS AMOR, ORGANIZAÇÃO E ESPERANÇA NA CONSTRUÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A 5ª SÉRIE VITÓRIA

Neste capítulo, busco um diálogo entre as informações empíricas organizadas nas cinco cenas de interação entre as professoras e os alunos da turma Vitória e as categorias *sentido*, *significado* e *alienação* com a intenção de compreender a prática pedagógica das três professoras pesquisadas.

Analisei cada uma das cenas buscando compreender *que elementos, presentes em práticas pedagógicas, favorecem o processo de ensino aprendizagem em uma turma de 5ª série*. Detendo-me em diferentes atividades propostas pelas professoras, no sentido de favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos, pude identificar momentos em que a ação das docentes favorecia a construção de um sentido pessoal para a atividade proposta, propiciando, assim, que seus alunos captassem a relação entre as ações propostas e o motivo da atividade, ou seja, possibilitando que o significado das ações dos alunos que participam da atividade fosse apropriados por eles, garantindo assim que o sentido das ações corresponda ao seu significado. Mas também pude identificar alguns momentos em que as práticas promoviam um abismo entre sentido e significado, tornando-se, assim, práticas alienadas e/ou alienantes.

Assim, para compreender a prática pedagógica das três professoras na interação com seus alunos da 5ª série Vitória, me apoiei em três categorias de análise, extraídas de conceitos da teoria da atividade de Leontiev (1978). São elas: *significado social*, *sentido pessoal* e *alienação*. Diante do diálogo entre os dados empíricos e os conceitos teóricos extraídos dessa teoria, estruturei as informações em três eixos: *a organização da sala de aula, o trabalho coletivo mediado pela professora e a construção do sentido pessoal pelo aluno*.

5.1 A organização da sala de aula

A primeira cena a ser analisada é uma aula de História; da professora Organização.

Primeiro horário do dia – aula de História. A professora está tentando organizar os alunos em seus lugares. Ela pede silêncio para que possa falar sozinha. 'Épa. O que eu falei com vocês? Todos podem falar desde que um de cada vez. Se não estão satisfeitos com os lugares podem falar com a professora coordenadora²⁸ que os organizou.'

Para iniciar as atividades a professora busca resgatar a aula anterior convocando os alunos a um debate. 'O que falamos mesmo na aula anterior?' Alguns recordam: 'Sobre História e fontes históricas'. A professora interrompe o diálogo para valorizar um aluno que trouxe o livro encapado: 'É isso aí. Gostei de ver o livro encapado. Pode ser qualquer plástico desde que seja feito com capricho.'

Alguns alunos que estavam conversando com a diretora da escola retornam neste momento e agitam a sala porque não encontram um lugar para assentar. A professora calmamente tenta organizá-los. 'Não é assim não. Do jeito que vocês querem. É para assentar onde a professora coordenadora colocou. Já são quase 7:30 e não comecei a aula ainda por causa de problema de vocês. Não é possível! Peguem o livro na página 15 para concluirmos a matéria da última aula. Estamos em uma sala de aula e o comportamento de vocês deve ser diferente.'

Começa a resgatar com os alunos o que é uma fonte histórica. Interrompe: 'Gente, com conversa não dá. A aula não vai prá frente.' Os alunos fazem silêncio e a professora na frente da sala vai buscando um diálogo com a turma sobre a matéria da aula anterior. A professora fala sobre a pesquisa, a investigação que é papel do historiador, e vai fazendo perguntas que auxiliem os alunos a retomarem os conceitos trabalhados na aula anterior. Adverte: 'Responder, é um de cada vez.'

Alguns alunos levantam a mão para participarem da aula, de maneira organizada. Quando algum aluno começa a conversar ou não está prestando atenção, a professora interrompe a aula, deixa bem claro as suas regras. 'Para que a aula prossiga, é necessário silêncio e participação organizada'.

Um aluno se levanta e a professora pede que se sente uma vez que ele não pediu permissão para se levantar. Vagarosamente o aluno retorna ao seu lugar.

Com a ajuda dos alunos a professora organiza no quadro uma lista de fontes de pesquisa sobre a vida deles. Eles citam: fotos, certidão de nascimento, cartão de vacina, entrevistas com familiares, boletim escolar.

²⁸ Como as turmas de 5ª à 8ª série têm nove professores, um deles é indicado para responder pela turma, fazer mediação entre a escola e os pais, monitorar de perto o rendimento e a disciplina da turma, e também ser um elo de ligação entre alunos, demais professores e direção da escola.

Nesta atividade todos os alunos participam oralmente. Há um envolvimento dos alunos com a aula uma vez que a professora associa o conteúdo ministrado – Fontes Históricas – à vida dos alunos.

‘Presta atenção. Isto é importante. Sua mãe tem uma memória sobre a história de Vespasiano. Já, o historiador, reflete, interpreta as fontes históricas e escreve a história o mais próximo da verdade.’

Os alunos Marcos²⁹ e Marcelo³⁰ conversam sobre o momento ruim de suas vidas que entraram com a bicicleta debaixo do caminhão. A professora não perde a oportunidade de falar com os alunos que este ano desenvolverá com eles um trabalho sobre suas histórias de vida. ‘Vocês já podem juntar o material.’ Eles se agitam e começam a conversar sobre o assunto. Gostaram da atividade que irão desenvolver. A professora retoma mais uma vez o debate pedindo aos alunos que expliquem o que são fontes históricas. Ela vai discutindo suas respostas e construindo coletivamente uma resposta que é registrada no quadro. (Diário de campo, 08/04/2008)

A professora Organização, no início de sua aula, estabelece normas para garantir o bom andamento de seu trabalho. Reafirma estas regras a todo o instante. *Não é assim não. Do jeito que vocês querem. É para assentar onde a professora coordenadora colocou.* Adverte oralmente seus alunos, lembrando-os das normas disciplinares e da necessidade de cumpri-las. Na sua forma de intervir, ela mostra que há uma hierarquia a ser obedecida, que existem regras que já são conhecidas por eles e que devem, ser respeitadas.

A disposição dos alunos na sala de aula foi feita de acordo com um mapa de lugares, construído pela professora coordenadora que responde pela turma Vitória e discutida com os alunos. Nesse sentido, a professora Organização pede que obedeçam ao que já foi estabelecido e que qualquer “reclamação” deve ser dirigida à professora responsável.

Ao cobrar o cumprimento de uma norma previamente estabelecida, a professora também está respeitando o que foi proposto pela professora coordenadora. Para ela, fazer cumprir o que foi estabelecido pela equipe de professores da turma, implica em respeitar o que foi decidido coletivamente.

Ao dizer *Estamos em uma sala de aula e o comportamento de vocês deve ser diferente*, a professora deixa claro o *significado social* atribuído à sala de aula. Numa visão talvez ainda tradicional, para ela, a sala de aula é o espaço onde deve prevalecer a ordem, a participação, a concentração e a disciplina...

²⁹ Nome fictício.

³⁰ Nome fictício.

A princípio, a prática da professora pode ser vista como uma prática autoritária, tradicional, excessivamente rígida. Porém, o *sentido* que ela atribui às ações que desenvolve com a turma Vitória visa a construção de aprendizagens e de saberes que, segundo ela, só são possíveis através de um ambiente organizado.

Assim, a professora vê na organização da sala de aula uma *necessidade* para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Dessa forma, os alunos da turma Vitória participam da aula com interesse, principalmente quando percebem que o conteúdo de História que estão estudando tem *sentido* para eles. Para que os alunos tenham a compreensão do *significado social* da matéria, a professora resgata com eles as suas histórias de vida e os documentos que fazem parte desta história.

Ao mesmo tempo em que a professora atribui *sentido pessoal* às suas ações, busca também, através da atividade desenvolvida com a turma, que os próprios alunos atribuam *sentido pessoal* à sua aprendizagem.

Os alunos Marcos e Marcelo conversam sobre o momento ruim de suas vidas que entraram com a bicicleta debaixo do caminhão. A professora não perde a oportunidade de mencionar para eles que este ano desenvolverá com um trabalho sobre suas histórias de vida. *Vocês já podem juntar o material.*

Através dessa atividade a ser desenvolvida com a turma, a professora propõe ações que tornem significativas suas aulas para os alunos. E a reação deles à proposta da professora demonstra que atribuem um *sentido* à atividade. O conteúdo da atividade proposta é trabalhar fontes históricas. Neste sentido, pede aos alunos para juntar materiais que dizem respeito às suas próprias histórias de vida. Eles se empolgam, começam a relatar momentos de suas vidas, a lembrar passagens boas e ruins, a falar sobre os documentos que compõem suas histórias...

Outra ação da professora que me chamou a atenção foi valorizar os alunos que cuidam de seus materiais escolares.³¹ Nesse sentido, a professora interrompe o diálogo para valorizar um aluno que trouxe o livro encapado: “É isso aí. Gostei de ver o livro encapado. Pode ser qualquer plástico desde que seja feito com capricho.”

³¹ Os livros utilizados pelos alunos são emprestados pela escola. De dois em dois anos, o MEC responsabiliza as escolas pela escolha dos livros didáticos que serão utilizados. Desta maneira, é preciso que o professor faça com seus alunos um trabalho de conscientização sobre a importância de conservar os livros, pois os mesmos serão utilizados por outros alunos nos anos subseqüentes.

Ao incentivar o aluno que está cuidando do seu material escolar, mais uma vez, a professora mostra a importância que atribui à organização na/da vida escolar.

A cena que analiso em seguida foi extraída de outra aula da professora de História. Entre a primeira cena analisada e esta segunda cena, várias aulas de História foram observadas. Porém, passado um mês entre a 1ª e a 2ª cena, constato que a professora de História continua tendo como característica marcante de sua prática pedagógica a organização da sala de aula para o alcance de seu objetivo, que é a aprendizagem dos alunos.

É o primeiro horário do dia. Os alunos começam a entrar na sala. Eu e a professora Organização já estamos esperando por eles. Assim que os alunos entram, a professora os convida a fazer, juntamente com ela, a oração do Pai Nosso e eles a atendem. Eles estão assentados em filas, individualmente e estão muito falantes

A professora começa a questionar sobre a última aula. 'O que estamos estudando?' Nenhum aluno responde. Ela pede a eles que vejam as ilustrações da página 19 do livro e relatem o que estão observando. (Para a aula para conferir quem trouxe o livro didático).

Começam a falar juntos e são advertidos pela professora: 'O que já falei sobre conversarem juntos?' Continua discutindo com os alunos e incentiva-os a relatarem o que vêem nas fotos.

Retoma a fala: 'Vocês já descreveram a imagem. Acham que isto é um cômodo moderno?' Eles respondem que não, é um cômodo antigo. Um aluno lê a legenda atendendo ao pedido da professora. Lê com dificuldade, parando e justificando: 'Ah, não, não sei ler isto não'. Com a ajuda da professora o aluno continua a leitura. Ela incentiva-o a todo o momento.

A professora vai desenvolvendo um diálogo em torno da matéria e fazendo registros no quadro. Não permite ser interrompida ou continuar as discussões em meio a conversas e brincadeiras.

Um aluno que está disperso com um objeto na mão é advertido pela professora. Ele resiste em guardar o material. Porém, a professora recolhe e ele 'resmunga'.

Faz o registro no quadro produzindo coletivamente a resposta para sua pergunta. Pede aos alunos que façam a leitura coletiva...

Bate o sinal para o término da aula, ela marca um dever para casa no livro didático, despede-se e sai. (Diário de campo, 06/05/2008)

A opção pela análise desta cena se explica porque, decorrido um mês de aula, a professora continua sentindo a *necessidade* de uma ordem em sua sala para que os alunos tenham condições de aprender.

Não percebo nenhuma variação nas estratégias da professora. Os alunos continuam assentados individualmente e em filas e o uso do livro didático continua intenso nas suas aulas. Há muitas ilustrações no livro, o que parece agradar os alunos e facilitar a compreensão da matéria.

A professora exige que os alunos tragam o livro para suas aulas. O aluno que não traz o livro é advertido e leva um bilhete para que os pais tenham conhecimento que o seu filho está vindo para a escola com material incompleto. Na aula seguinte, a professora verifica se o bilhete foi assinado. O aluno que não traz o bilhete é encaminhado à supervisora ou à vice-diretora.

Esta ação da professora, a meu ver, é mais uma forma de mostrar ao aluno que a organização, a disciplina e as normas da sala têm como objetivo favorecer um ambiente adequado ao processo ensino-aprendizagem.

Apesar dessas ações apresentarem características de um ensino tradicional, nelas estão presentes o papel mediador da professora, não oferecendo respostas prontas, buscando sempre dialogar com seus alunos. Através desse diálogo, ela estrutura os conceitos que eles vão construindo para, em seguida, fazer o registro no quadro.

As deficiências de formação que a professora Organização mencionou na entrevista,³² ficam evidentes nas ações que desenvolve em sala de aula. Ela busca sempre uma maneira diferente de falar, repete as informações que julga necessárias e, apesar de não ter uma formação que a capacite a alfabetizar e/ou letrar, mostra-se paciente com as dificuldades de leitura de seus alunos e se preocupa em motivá-los. Nesse momento, cabe destacar que a formação específica da professora não a preparou para lidar com alunos que, na transição da 4ª para a 5ª série, apresentam muitas dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos.

Analisando as ações acima descritas, percebo que a professora, apesar das dificuldades encontradas no trabalho com seus alunos, atribui *significado* ao seu trabalho, não agindo como mera reprodutora de conceitos e informações. Ao contrário, ela ajuda os alunos a refletirem sobre as leituras feitas e sobre as imagens presentes no livro adotado, provoca o debate entre eles.

Suas ações são sempre estruturadas por meio de normas que estabelece e faz cumprir. As normas não são apenas ditadas, sempre procura explicitar para os

³² Páginas 56 e 57 deste trabalho.

alunos o porquê das normas. O *sentido* que atribui às normas é a necessidade de uma disciplina para que o ambiente – a sala de aula – seja propício à aprendizagem.

Analisando ainda a professora Organização, penso que o sentido que ela atribui às ações desenvolvidas, nos fragmentos das práticas que observei, é coerente com seus objetivos. A aula de História é uma aula que geralmente conta com a participação e a concentração de quase todos os alunos. A maioria deles vêm para as aulas com todo o material necessário, fazem as atividades propostas para a sala de aula e de casa e apresentam resultados de aprendizagem adequados para o nível da turma.³³

A estratégia utilizada pela professora na 1ª cena, ao buscar uma aproximação entre o conteúdo e a vivência do aluno, sinaliza para uma prática *não alienada*, naquele momento. Além disto, é evidente seu compromisso com a docência, mostrando que seu trabalho não se limita apenas ao cumprimento de uma carga horária em troca de um salário. A professora planeja suas aulas, tenta adaptar-se à realidade da turma, não avança a matéria apenas para cumprir um planejamento. Envolve-se com o aluno, preocupa-se com sua aprendizagem.

A normatização como uma estratégia de trabalho da professora é importante para os alunos que, nesta etapa escolar de transição, necessitam ainda de limites, cobranças e até de professores que os ajudem a se organizar. É importante ressaltar que eles percebem nitidamente quais são os professores que prometem e cumprem ações, sejam elas positivas (premiação) ou negativas (punição). Esta percepção acaba influenciando o comportamento dos alunos e, também, o seu processo de ensino-aprendizagem.

5.2 O trabalho coletivo mediado pela professora

A cena abaixo refere-se a uma aula de Matemática, da professora Amor.

Entrei na sala às 8:15, no 2º horário. Já estava acontecendo a aula de Matemática. A sala estava organizada em grupos, trios e duplas. Os alunos conversavam muito e faziam atividades do livro, discutindo as questões e tentando resolvê-las conjuntamente. A professora andava pela sala passando pelos grupos tentando sanar dúvidas. Ela adverte a turma quanto à conversa alta.

³³ A turma Vitória apresenta muitas dificuldades de aprendizagem.

Vai para o quadro e começa a explicar a diferença entre os sinais : e . em Matemática tentando esclarecer as dúvidas de uma aluna e dizendo:

‘– Vocês já estão na quinta série, não é mais quarta. Já não usamos mais o X na multiplicação e sim.’

A atividade que a professora está trabalhando é expressões numéricas, problemas e outros exercícios envolvendo as quatro operações.

Ela vai de grupo em grupo tirando as dúvidas dos alunos e incentivando-os a resolverem juntos as atividades, um auxiliando o outro, tirando as dúvidas uns dos outros. Os alunos chamam a professora, ansiosos por sua ajuda. Ela incentiva primeiro o debate entre os alunos que formam o grupo e depois atende aos chamados sem fornecer respostas prontas. Vai discutindo com o aluno até que ele tire suas próprias conclusões.

Alguns levantam para tirar dúvidas com a professora. Ela atende com calma. Há muito barulho na sala mas grande parte dos alunos estão tentando fazer a atividade proposta. Eles são muito falantes! A professora festeja a descoberta da resposta certa dada por um aluno: – Hãaa! Que bom que você descobriu!

Os alunos estão à vontade. Sorriem, se divertem juntos nos grupos. A relação entre professora e alunos é muito amistosa. Ela demonstra ter carinho quando vai aos grupos fazer explicações. Eles correspondem, participando da aula com alegria.

A professora pede que falem baixo. Ela dá maior assistência a dois grupos específicos que a chamam com maior frequência. Uma das questões deixa vários alunos com dúvida e a professora se dirige ao quadro para fazer uma explicação para toda a turma.

Ela vai ao quadro e desenha a figura a seguir:

→		
X 60		
1		4
	2	
		3
↓		

Primeiramente a professora explica para os alunos o que é vertical e o que é horizontal. Logo após ela fala que o resultado da multiplicação de cada linha (horizontal) e coluna (vertical) tem que ser sempre 60. Quatro vezes três é quanto? Alguns alunos respondem que é doze. Ela faz o seguinte registro no quadro:

$$\begin{array}{r} 12 \\ \times ? \\ \hline 60 \end{array}$$

Paralelo ao registro pergunta: quanto vezes 12 que é igual a sessenta. Na seqüência explica: precisamos da operação inversa. Vai registrando no quadro, explicando e perguntando aos alunos:

$$60 \div 12 = ?$$

Vamos por aproximação? Três vezes doze é... Alguns completam: 36. A professora fala: está longe, vamos aumentar. Vai discutindo com os alunos até chegar no resultado cinco.

Uma das alunas da turma é o apoio da professora, sempre dá respostas corretas o que 'dá a permissão' para a professora continuar suas explicações. Quando a turma conclui com a professora que o número que deve ser colocado para completar a coluna é o cinco, ela volta a circular na sala tirando as dúvidas dos grupos.

Agora é um aluno que questiona a professora ao tentar resolver um problema: 'Professora, uma semana é seis ou sete?' Mais uma vez a professora não oferece respostas prontas, devolve perguntas: 'Você não conhece as semanas? Como começa a semana? Conta com os seus dedos: domingo, segunda...' (vai mostrando os dedos até que ao aluno enumere os dias sozinho e fala: 'São sete, sete dias!')

Outro aluno pergunta: 'dona', o dia tem 24 horas? Desta vez ela responde: 'o dia tem 24 horas e a semana sete dias'. E completa, 'vou falar com vocês algumas coisas que todos estão com dúvida'. Pergunta à turma: 'Um ano tem quantos dias?' Os alunos em sua maioria respondem: '365'. Continua: 'Vocês sabem que de quatro em quatro anos temos o ano bissexto com um dia a mais?' Ninguém responde. Ela continua: 'Uma hora tem quantos minutos?' Resposta dada pelos alunos: '60 minutos'. A professora retoma agora os dias da semana: 'Uma semana tem quantos dias? Quais são eles?' Os alunos respondem corretamente. E, assim, ela vai discutindo com os alunos questões que dêem a eles condições de resolver o problema que envolve as quatro operações. Sempre que a professora faz uma seqüência de discussões ela volta a caminhar pela sala dando assim condições para que cada grupo reflita sobre as questões e busque o resultado.

Quando o sinal bate para o término da aula os alunos demonstram não ficarem satisfeitos, estão felizes com a aula de Matemática, não queriam que ela tivesse terminado. (Diário de campo, 04/04/2008)

A professora Amor organiza os alunos em duplas, trios e grupos maiores e os incentiva a resolverem coletivamente os exercícios de Matemática. Eles participam ativamente da atividade proposta. Assim, o *significado* da ação de organizá-los em pequenos grupos e não individualmente é apropriado pelos alunos que buscam não apenas o auxílio da professora mas, também, a ajuda dos colegas de grupo.

Neste caso, não apenas a professora é mediadora no processo ensino-aprendizagem, os próprios alunos exercem também a função de mediadores uma vez que discutem os exercícios e argumentam sobre as suas propostas para resolvê-los. A professora desenvolve o seu trabalho visando o coletivos, a colaboração. A interação realizada por ela é bem aceita pelos alunos que participam ativamente da aula.

Apesar do barulho dos alunos causar a impressão de que os mesmos estejam "tumultuando" o andamento normal das atividades da escola, a ação de organizá-los em pequenos grupos guarda coerência com os motivos que levaram a professora a agrupá-los desta maneira. Ao rearranjar as carteiras, ela favorece a interação, a

troca de idéias e o debate, onde as crianças têm a possibilidade de coletivamente buscarem soluções para as atividades propostas.

A maneira da professora desenvolver esta atividade chamou a minha atenção. Ela raramente apresenta respostas prontas. Questiona os alunos o tempo todo. Leva-os a extraírem suas próprias conclusões para, então, buscarem solucionar as atividades. Identifico, na intervenção desta professora, o papel de mediadora entre o aluno e o conhecimento (LEONTIEV, 1978). Sua atividade pedagógica é intencional, consciente.

Os exercícios por ela propostos, ao trabalhar as quatro operações, buscam resgatar conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos, para relacioná-los com os conteúdos escolares. A professora, assim, não se detém em simplesmente ensinar o mecanismo de resolver as quatro operações, mas busca fazer com que o aluno atribua *sentido* pessoal à sua aprendizagem.

Ao comemorar com um aluno a “descoberta” (a solução correta de uma atividade), a professora Amor deixa transparecer o significado e o sentido de sua prática docente: ensinar, garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social.

Ainda na análise desta cena destaco o interesse dos alunos em compreender a organização da semana, dos anos e, até mesmo, dos dias, noções básicas presentes em seu cotidiano. Nesta aula, a professora Amor, relacionando o significado social desse conteúdo ao sentido pessoal atribuído pelos alunos, exerce sua função mediadora entre eles e os instrumentos culturais que serão por eles apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, possibilitando objetivações em esferas não-cotidianas. Ao buscar a coerência entre *significado* e *sentido* a professora constrói uma prática pedagógica *não-alienada*.

Dessa forma, deixa transparecer claramente o compromisso com sua prática, a satisfação em ser professora e em transmitir o que aprendeu para os alunos, conforme relatou em entrevista.³⁴

O entusiasmo dos alunos ao participar desta aula e sua tristeza ao toque do sinal para seu término, também chamaram a minha atenção. A aula observada, para quem não estivesse envolvido no contexto, poderia parecer pouco adequada à aprendizagem devido à desordem, com os alunos agrupados e conversando muito,

³⁴ Ver entrevista nas páginas 54, 55 e 56 deste trabalho.

característica própria de alunos de 5ª série. No entanto, pude observar que, em meio à essa agitada interação, ocorria um efetivo processo de aprendizagem.

É também relevante destacar que os alunos, nesta etapa de transição, sentem necessidade de uma relação mais próxima, mais afetiva com seus professores, percebi que a professora Amor demonstrava nas suas interações com os alunos essa afetividade, possibilitando o envolvimento de todos com a atividade proposta. Assim, uma aula de Matemática que geralmente é “temida” e “indesejada” por muitos alunos, ali se desenvolvia num ambiente prazeroso e motivador.

5.3 Construção do sentido pessoal pelo aluno

Primeira cena de Artes, da professora Esperança.

É a primeira vez que assisto a uma aula de Artes na turma. São 7h15, a professora começa a pedir aos alunos que se sentem.

Ela me diz que para a aula de hoje planejou fazer um trabalho artesanal com os meninos, uma caixinha de presentes. Eles estão sentados individualmente, em filas. Ela pede que cada um se sente em seu lugar e pergunta se todos trouxeram o material. Eles não respondem mas percebo que a maioria está entusiasmada com o material sobre a mesa: papel de presente, caixa de leite integral vazia e limpa, cola, tesoura e régua.

Ela pede aos alunos que não trouxeram seu material que façam o desenho de uma caixa de presentes no caderno, mas eles compartilham o material com seus colegas. Assim, ninguém fica sem material. Os alunos estão agitados, trabalhando individualmente, muitos ficam em pé e circulam buscando um ou outro material com os colegas.

A aula de artes, apesar de não estar silenciosa, está sendo diferente de muitas aulas observadas. Quase todos os alunos se envolvem com a atividade proposta pela professora. Só que ela não está muito satisfeita com o barulho feito pelos alunos. Na minha percepção, o barulho é provocado pela troca de alguns materiais e também pela ansiedade em verem o trabalho pronto, uma produção deles. Eles acreditam que o objeto produzido pode lhes ser útil: podem presentear alguém, podem fazer outras caixinhas sempre que forem presentear as pessoas ou podem até fazê-las para vender.

A professora caminha pela sala, dando assistência individual, explicando o que devem fazer, ajudando a recortar, colar, medir... Ela se aproxima de mim, cortando material para um aluno e diz: 'Esta aula, professora, é a que menos gosto, não tenho paciência. Na verdade aula de arte não tem artesanato. Em aulas como esta não tenho controle sobre a turma. Gosto de

ensinar desenho... A gente não aprende isso (artesanato), mas como para os alunos é importante, eu ensino’.

A professora volta para sua mesa e dá orientações. A maioria dos alunos parece gostar do que está fazendo. Volta a andar pela sala de aula e vai cortando o papel de presente no tamanho certo para alguns alunos. Fala novamente comigo: ‘Eu acho que esse tipo de aula tinha que ter uma ajudante, porque senão eles cortam tudo errado’.

Neste momento observo que, apesar de estarem sentados individualmente, uma aluna aproxima-se de outra e a ajuda: ‘Aqui você tem que cortar, ficou muito grande. Espalha bem a cola para não enrugar.’ Alguns alunos desenvolvem suas estratégias para solucionar problemas que vão surgindo. Por exemplo: se o papel cortado não foi suficiente para cobrir a caixa, ele recorta mais um pedaço e faz uma emenda que até fica sendo um detalhe de sua caixinha.

A aula tem grande participação dos alunos. Muitos que não participavam das atividades na maioria das aulas observadas, estão envolvidos nessa atividade. Um deles, geralmente apático na sala, levanta-se e dança com sua caixinha na mão, com alegria! Arrisco um comentário com a professora: ‘Eles gostaram demais desta atividade.’ Ela entusiasmada me fala: ‘Até o fim do ano vou intercalar em minhas aulas uma atividade teórica e uma prática. Vou ensiná-los a fazer bastante coisa para que eles possam ganhar dinheiro. Eu vendia uma caixa dessas por R\$2,50. Com um papel e uma fita bem bonita.’ (Diário de campo, 05/06/2008)

Para a análise desta aula, resgatei em uma entrevista³⁵ com a professora Esperança, algumas ações e falas relevantes para a pesquisa.

O primeiro ponto se refere ao conteúdo da disciplina Artes quando a professora, durante a aula, afirma que Artes não tem artesanato. Ela fala de maneira simplificada que o planejamento prevê a História da Arte, o estudo dos artistas famosos e suas obras, música, dança, teatro...

Pergunto, então, o que a motiva a fazer uma aula de artesanato e, rapidamente, ela responde que o artesanato tem *sentido* para eles, uma vez que podem ganhar dinheiro com a confecção de algumas peças. E completa: *A matéria em si eles ficam perguntando, mas o quê que eu vou ganhar com isto?*

A professora Esperança acredita que os alunos não conseguem atribuir um sentido às suas aulas quando ela trabalha apenas os conteúdos previstos pelo programa. Assim, percebo que ela introduz o artesanato como uma das estratégias possíveis para envolver os alunos na atividade proposta e, dessa forma, ela articula o significado social e o sentido pessoal da atividade para os alunos.

³⁵ Entrevista realizada em 03/09/2008.

Através do artesanato, a professora Esperança trabalha as cores, as linhas, o espaço, a criatividade, conteúdos curriculares do ensino de Artes, possibilitando que o aluno atribua ao artesanato um sentido pessoal que inclui tanto o prazer de produzir um novo objeto como a possibilidade de obter um retorno financeiro.

A organização do tempo escolar, com aulas de 50 minutos, fragmenta o trabalho da professora que se mostra ansiosa por não conseguir atender às demandas dos alunos. Percebo que, às vezes, devido à sua ansiedade, ela perde oportunidades de ensinar alguns detalhes importantes para os alunos prosseguirem na atividade. Nesses momentos são os próprios alunos que fazem esta mediação:

Aqui você tem que cortar, ficou muito grande. Espalha bem a cola para não enruguar.

A professora justifica que a disposição das carteiras em filas se deve também ao tempo de duração das aulas. Para ela, a organização da sala em grupos demandaria muito tempo e os alunos não terminariam a tarefa planejada para o dia. No entanto, penso que a organização em grupos poderia facilitar a troca de material e de ajuda entre eles.

Ainda tentando articular o sentido e o significado de suas aulas de Artes, constrangida pelos limites do tempo, a professora está desenvolvendo um trabalho com as quintas séries sobre o teatro. Os alunos fizeram a leitura do livro *A formiguinha e a neve*³⁶ e cada grupo está preparando uma apresentação de teatros sobre a obra. Em casa, para ganhar tempo, reproduzem, artesanalmente, alguns personagens da história. A foto abaixo mostra uma destas produções.



Figura 12: A formiguinha
Fonte: Arquivo da autora

³⁶ Obra clássica da literatura universal adaptada por João de Barro (Braguinha).

O que mais chamou a minha atenção nesta aula e na entrevista com a professora foi a sua intencionalidade ao estabelecer uma relação entre o significado e o sentido da atividade proposta, articulando os conteúdos curriculares e o interesse dos alunos.

Em seguida passo a relatar a segunda cena de Artes observada.

Retorno à escola para assistir outra aula de Artes. Os alunos estão sentados individualmente e a sala está organizada em filas. A professora começa a explicar o trabalho que irão desenvolver nesse dia

Começa dizendo que Artes é a expressão dos sentimentos através da criatividade. Hoje vocês deverão usar a criatividade para criarem nesta folha de papel ofício que estou distribuindo uma cena referente a uma Festa Junina.' O objetivo de fazer esta cena é para a exposição que farei no dia da Festa Junina de nossa escola. Por isso tem que ser bem bonito e caprichado.'

Ela vai andando pela sala, distribuindo pedaços de papel colorido, incentivando os alunos, elogiando a criação deles. Comenta que eles podem usar fósforos para montar a fogueira e um aluno fala em tom de brincadeira: 'Vou colocar o palito e acender!' Ela ri, e o alunos gosta da atitude dela.

A sala está agitada porque os alunos conversam e se levantam para pedir material aos colegas, mas todos estão envolvidos e participam intensamente da atividade.

Ela se dirigindo a mim comenta: 'Artes tinha que ter uma sala né? O material ficaria todo lá.' Volta à sua mesa e diz: 'O desenho mais bonito vai ganhar uma surpresa.'

Quando os alunos pedem que ela faça o desenho para eles, ela nega ,justificando que a arte tem que ser de vocês. Procura sempre motivar os alunos e os incentiva dizendo que os trabalhos estão 'legais'. Deixa bem claro que cada um tem uma visão da arte e que o que não é belo para um é maravilhoso para o outro. Assim, todos têm seu valor. Afinal, a arte é uma forma de expressão pessoal. A professora dá sugestões e orienta os alunos quanto à proporção que deve existir nos desenhos: 'Será que o homem pode ser maior do que a casa?'

Ao bater o sinal, finaliza a aula e recolhe os trabalhos dos alunos que terminaram e pede a os demais que concluam a atividade em casa. (Diário de campo, 12/06/2008)

Neste fragmento de aula de Artes observada percebi que a professora busca estimular os alunos a participarem das atividades propostas, deixando claro o seu objetivo: confeccionar desenhos e colagens para serem expostos na escola no dia da festa junina. Apesar de não explicitar para os alunos a relação entre os conteúdos propostos e as ações desenvolvidas nesta aula, ela faz intervenções que

evidenciam esta relação, tais como, se refere às obras de arte, destaca a importância do olhar de cada um, mostra a diferença de padrões de beleza, enfatizando a espontaneidade da criação em uma obra de arte.

Ao explicitar seu objetivo, ela não perde de vista o *significado* do conteúdo de sua aula, garantindo, dessa forma, a construção do sentido da atividade para o aluno e, ao mesmo tempo, a apropriação dos conteúdos curriculares.

Os alunos atribuem sentido pessoal ao seu trabalho quando sabem que ele estará exposto na escola, portanto se mobilizam para executar a tarefa da melhor forma. Porém, a atividade proposta pela professora perde o sentido quando ela promete aos alunos uma surpresa para o desenho mais bonito.

Neste momento o objetivo de fazer a tarefa passa a ser ganhar um prêmio, descaracterizando o significado da atividade. O aluno passa a desenvolver a atividade pensando em uma premiação e não mais na exposição de seus trabalhos. Segundo Leontiev, este seria um momento no qual há uma ruptura entre o significado e o sentido da ação proposta, ou seja, os alunos passam a realizar uma *prática alienante*.

As intervenções que a professora faz e até mesmo a ansiedade com que desenvolve suas aulas deixam evidentes o prazer que tem em exercer sua profissão. Este prazer se relaciona ao significado social e ao sentido pessoal que atribui às suas práticas pedagógicas que possibilitam a construção de aprendizagem significativa pelos alunos, conforme relatam em entrevista:

Gostamos muito da aula de Artes porque ela (a professora Esperança) passa a matéria boa, passa artesanato e a gente vai aprender mais. Cada aula ela passa uma coisa diferente. A gente pode até fazer para vender.
(Entrevista com um grupo de cinco alunos da turma, 25/06/2008)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de uma síntese para este capítulo, faço algumas indicações em relação aos objetivos propostos neste estudo.

A primeira indicação se refere às diferentes ações propostas pelas professoras tendo em vista a intencionalidade de seu trabalho.

Foram analisadas aulas de três professoras que demonstraram diferentes possibilidades de um trabalho que tenha sentido pessoal e significado social para seus alunos. Os resultados do estudo evidenciam que os desafios do processo ensino-aprendizagem mobilizam as professoras a construir novos saberes, a buscar novas práticas, a mudar a sua rotina, a se adaptarem aos novos tempos e espaços escolares e às condições objetivas de seu trabalho, extrapolando as “grades” curriculares de sua formação.

É neste contexto que cada professora estrutura atividades de ensino através de um conjunto de ações, visando articulá-las aos motivos dos alunos de modo a fazer coincidir o resultado imediato de uma ação e o motivo da referida atividade. Assim, quando o significado das ações de todos os alunos que participam da atividade é apropriado por eles, essas ações ganham o sentido correspondente ao seu significado, ou seja, o aluno se apropria dos conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, é preciso que o professor reflita sobre sua prática e que reconheça o *significado* e o *sentido* das ações propostas para que não se perca durante o processo de ensinar. Para que não venha a ser um profissional *alienado*, preocupado apenas em vencer conteúdos, em cumprir carga horária para receber seu salário no fim do mês, em ser apenas uma peça integrante do processo educacional.

Integrando esta primeira indicação, a pesquisa aponta para alguns fatores que podem contribuir para que a ação mediadora do professor ocorra. São elas: a organização da sala de aula, a afetividade do professor nas interações com seus alunos e a aproximação entre uma ação prática e o conteúdo escolar. Esclarecendo os três fatores:

1º) Para a professora de História, a organização de suas aulas, de seus alunos e a dinâmica da classe constituem um possível fator que facilita a aproximação entre o sentido e o significado das ações dos alunos.

2º) A professora de Matemática vê na afetividade uma possibilidade de construção de novas relações com os alunos, o que favorece a aprendizagem deles. Nesse sentido, ela acredita que a convivência amistosa com seus alunos, o “carisma” que ela relata na entrevista³⁷ e os laços afetivos com a turma facilitam o enfrentamento das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar, abrindo espaço para os alunos captarem a relação entre as ações e o motivo da atividade.

3º) A professora de Artes, através de uma ação prática (o artesanato) mobiliza os seus alunos para os conteúdos da Arte.

4º) Em algumas das aulas observadas, houve momentos em que sentido e significado das ações propostas se distanciaram. Essa situação sugere a ocorrência de práticas alienadas.

Apesar de cada um dos fatores caracterizarem, de modo especial, a prática de cada professora, elas também buscam entrelaçá-los de acordo com as circunstâncias concretas que enfrentam. Em alguns momentos, se destaca a importância da organização, em outros, de ações que mobilizem os alunos a realizar as tarefas e a construir novas relações entre a experiência do aluno e os conteúdos curriculares, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula.

A prática dessas professoras mostra que não há uma ação mais importante que a outra. O que faz com que uma prática favoreça a aprendizagem dos alunos é que o conjunto de ações se relacionem com o motivo da atividade. Segundo Basso, o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado (1998, p.24).

As indicações apresentadas neste trabalho surgiram das observações da relação entre professores e alunos em sala de aula durante as práticas pedagógicas na 5ª série Vitória da Escola Em Movimento – Rede estadual de ensino de Vespasiano. Os diferentes sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, possuem uma

³⁷ Entrevista semi estruturada realizada em 09/09/2008 com a professora Amor.

história, pertencem a determinado contexto social e cultural que influencia suas ações, intervenções, reações e aprendizagens. Sem desconsiderar esse fato, acredito que as questões que surgiram e que foram analisadas podem ajudar professores, professoras, diretoras e supervisoras de escolas estaduais, que têm em seu quadro turmas de 5ª série, a (re)pensar o processo de ensino aprendizagem desenvolvido com essas turmas e, também, as prática pedagógicas cotidianas da escola.

Para finalizar, gostaria de fazer ainda duas considerações que julgo importantes.

A primeira diz respeito às contribuições da pesquisa para minha prática pedagógica. A possibilidade de adentrar a sala de aula como pesquisadora me descortinou um mundo que ainda não havia enxergado apesar de meus 17 anos no magistério.

À medida que ia estudando a teoria da atividade de Leontiev e observando as aulas das três professoras, fui fazendo algumas descobertas. Fui percebendo que alguns conceitos da teoria da atividade me permitiram enxergar e compreender situações que sem tal apoio não seriam possíveis.

Uma das descobertas diz respeito às prática pedagógicas que muitas vezes consideramos corriqueira e sem valor, quando na verdade, estão repletas de significado e de sentido.

Assim, hoje tenho claro que qualquer prática docente tem nela uma concepção teórica, ou seja, não existe uma prática neutra. Portanto, para compreender a prática cotidiana de professores é necessário buscar a teoria que a informa.

A segunda consideração se relaciona às contribuições dessa pesquisa para as professoras observadas.

As professoras, a meu ver, não se dão conta da importância das ações que desenvolvem em sala de aula, não têm consciência de que ações, aparentemente simples que desenvolvem no cotidiano da sala de aula, são capazes de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Também a desvalorização social de seu trabalho está tão naturalizada na atualidade que elas próprias não acreditam que são capazes de contribuir para a formação de seus alunos.

Outro ponto que gostaria de salientar é a felicidade com que as professoras me receberam em sua sala de aula para observá-las. Queriam contribuir com a pesquisa, me questionavam sobre suas práticas, se estavam certas ou erradas porque gostariam de melhorá-las. Sempre busquei esclarecer a elas que eu também estava em busca de indicativos que pudessem contribuir para o processo ensino-aprendizagem de alunos de 5ª série.

Percebi, finalmente, que as professoras comemoram quando percebem que algum aluno concluiu satisfatoriamente a atividade proposta e ficam extremamente angustiadas quando percebem que seus objetivos não foram alcançados. Nestes momentos, querem ser ouvidas, sentem necessidade de falar sobre suas trajetórias e seu trabalho em sala de aula. Precisam falar sobre suas práticas, seus sucessos e seus fracassos. Quando são ouvidas sentem-se valorizadas, como se pode constatar no depoimento da Professora Esperança:

Para mim é um prazer ser entrevistada por você. É uma honra participar de uma pesquisa como esta. Fico feliz, sinto-me valorizada...
(Entrevista, 03/09/2008)

Esta fala da professora Esperança evidencia o trabalho solitário do professor na escola e me provoca novas reflexões: quais as angústias enfrentadas pelo professor em sala de aula? Como elas se expressam em suas práticas pedagógicas cotidianas? Quais as conseqüências delas para o processo de ensino-aprendizagem? Quando, por quem e como os professores poderão ser “ouvidos”?

Nesse sentido, sugiro que questões como estas possam vir a fazer parte do debate sobre as turmas de 5ª série e a prática pedagógica de seus professores.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. J; SANTOS, S. B.; BATISTA, T. M. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ARROYO, G. Miguel. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2003.

ARROYO, G. Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, ago. 2005.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática/secretaria de educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 148 p.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: AGUIAR, José Márcio de. **Novo vade-mécum do pessoal do magistério público do estado de Minas Gerais – 1952-2000**. Belo Horizonte, Lâncer, 2000, v. 2, p. 395-414.

BRASIL. Ministério da Educação. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 1997. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf). Acesso em: 17 maio 2009.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jaques; SCHOUATHEEAATE, Marc de. **Dinâmica de pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991 *apud* ROESE, Mauro. A metodologia de estudo de caso. **Cadernos de Sociologia**. Programa Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre. PPGS/UFGS, v. 9, p. 189-200, 1998.

CARVALHO, M. DO Carmo B.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano**. Conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLARK, Christopher M.; YINGER, Robert J. Research on teacher thinking. **Curriculum Inquiry**, v. 7, n. 44, p. 279-304, 1977 *apud* DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 40, maio 1994.

DAYRELL, Juarez (org.) A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. P. 136-161.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. E. **O professor como sujeito do fazer docente**: a prática pedagógica nas 5^{as} séries. 1992. 262f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **Passagem sem rito**: as quintas séries e seus professores. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1986.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

FIGUEIREDO, R. Alexandrina de (Org.). **Projeto político pedagógico da Escola Em Movimento**. Vespasiano, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 2 ed. Rio de Janeiro- Record, 1997.

GRAMSCI, A. **Introducción a la filosofía de la praxis**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 89-142.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [s.d.], v. 1.

MIZUKAMI, M. Graça N. **Ensino: o que fundamenta a ação docente?** Rio de Janeiro, 1983. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica, 1983 *apud* DIAS-DASILVA, Maria Helena G. *Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica*. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 40, maio 1994.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 143-162.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. **Formação e atuação**: um estudo sobre representações de professores. São Carlos, 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos *apud* DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 40, maio 1994.

PENIN, Sônia T. S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989 *apud* DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 40, maio 1994.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Curso de Pós Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

PONTIFÍCIA UNIVESIDADE DE MINAS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de projetos de pesquisa. Belo Horizonte, 2008.

RANGEL, Zuleica Almeida. **O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4ª para a 5ª série do ensino fundamental**: olhando a realidade e apontando caminhos. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RICCI, Rudá. Educação básica: qualificação ou ‘burnout’? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jun. 2009. Tendências e debates, p. 3.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção: pesquisa participante. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Escolas e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (Org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y La formación de maestros. **Investigación en la Escuela**. Sevilha, n. 4, p. 65-78. 1988.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

ROESE, Mauro. A metodologia de estudo de caso. **Cadernos de Sociologia**; Programa Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre. PPGS/UFGS, v. 9, p. 189-200, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Cone, 1988. p. 103-117.

VILAR-ÂNGULO, Luis M. Am **Exploration of teacher's mental process**: teaching and teacher education, v.4, n.3, p. 231-46, 1988 *apud* DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 40, maio 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ZAIDÁN, Samira. **O professor de matemática no contexto da inclusão escolar**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação de Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PUC Minas PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Prezado(a) Senhor(a),

Estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo identificar os fatores relacionados a fatores presentes em práticas pedagógicas eu favorecem a aprendizagem em turmas de 5ª série do Ensino fundamental. Considero relevante este estudo para identificação destes fatores, uma vez que a mesma pode sugerir possíveis mudanças na realidade encontrada em turmas de quinta série. Trata-se de uma pesquisa que está sendo conduzida como exigência de conclusão do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Nos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa deve ser livremente consentida, sendo garantido: a) o sigilo da privacidade do participante quanto aos dados de identificação e resultados obtidos pelos participantes da pesquisa; b) as informações sobre o estudo serão fornecidas pelo pesquisador para que o participante possa decidir livremente sobre a sua participação na pesquisa; c) as informações prestadas pelo participante durante a participação na pesquisa não implicarão riscos ou benefícios para ele; d) a liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento a qualquer momento.

Para que possamos levantar as informações necessárias para concluir a pesquisa, solicitamos a sua colaboração manifestando por escrito a autorização e aceitação em participar deste estudo. A sua participação constitui em, primeiramente, autorizar a criança a participar de uma entrevista em grupo cujo tema será '5ª série', respondendo a um conjunto de perguntas sobre este tema. As entrevistas serão conduzidas por mim. As entrevistas terão duração aproximada de 50 minutos e serão realizadas nas dependências da Escola. Se necessário, serão marcados encontros individuais com as crianças.

Na expectativa de poder contar com a sua colaboração, agradeço a sua atenção.

Alessandra Fernandes de Deus (Mestranda)

Anna Maria Caldeira Salgueiro (Orientadora)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

AUTORIZAÇÃO

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____ Série: _____

Responsável: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Em vista dos esclarecimentos prestados, manifesto minha autorização e concordância em permitir a participação do meu filho(a) na pesquisa respondendo as perguntas sobre o tema 'quinta-série'.

Por ser verdade,

Responsável pelo participante voluntário

Vespasiano, ____ de ____ de ____.

ANEXO B

Roteiro de Entrevista com as três professoras

1 – Dados gerais de identificação

- Nome
- Idade
- Estado civil
- Tem filhos ou não
- Formação (nível médio, graduação, especialização, mestrado...)
- Instituição que cursou licenciatura

2 – Dados sobre o percurso profissional

- Tempo de formada
- Há quanto tempo leciona?
- Há quanto tempo leciona nesta instituição?
- Como passou a fazer parte do quadro docente desta instituição?
- Quais as séries em que já trabalhou?
- Quais as outras experiências profissionais que possui?

3 – Dados sobre o trabalho com turmas de 5ª série

- Há quanto tempo leciona para turmas de 5ª série? Gosta de trabalhar com esta série?
- Como você caracteriza uma turma de quinta série?
- Quais as maiores dificuldades para o trabalho com estas turmas?
- Qual foi o critério adotado para distribuir as turmas de 5ª série nesta escola?
- Você considera a 5ª série um momento de ruptura dentro do ensino fundamental?

4 – Dados sobre o trabalho docente

- Qual o significado e o sentido pessoal de seu trabalho como professora?
- Quais as estratégias você considera importantes para sua prática pedagógica em turmas de 5ª série?
- Como foi organizado o planejamento para esta turma de 5ª série? Este planejamento tem sido desenvolvido de acordo com o que foi previsto?
- Fale um pouco sobre suas condições de trabalho? Estas condições influenciam sua prática em sala de aula? De que maneira?
- Qual a importância de seu curso de formação para sua prática pedagógica?

5 – As relações presentes na escola

- Como é o trabalho na escola? Há um bom relacionamento entre os profissionais?
- Fale um pouco sobre as relações entre professores e alunos.
- Você considera que estas relações facilitam o processo ensino-aprendizagem?
- As relações entre professores e as turmas de 5ª são diferentes das relações que eles têm com os alunos de outras séries?

ANEXO C

Roteiro de Entrevista com os alunos

- Nome
- Idade
- É a primeira vez que cursa a 5ª série?
- Em caso de estar repetindo a 5ª série, porque foi reprovado?
- Você observa diferenças entre a 5ª e a 4ª série? Qual (quais?)
- É bom estar na 5ª série? Por quê?
- Até a 4ª série você tinha no máximo três professores por ano. Agora você tem nove. O que acha disto?
- Há diferenças no trabalho destes nove professores? Quais?
- Há professores que se parecem com a professora da quarta série? Em que? Isto é bom?
- Você está achando a 5ª série fácil? Tem compreendido bem as matérias?
- O que você considera importante em um professor?
- No seu ponto de vista, quais as características que tem um bom professor?
- Qual a disciplina de 5ª série que você tem mais facilidade de aprender? Porque você acha que isto acontece?

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](#)