



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

REFLEXÕES E PRÁTICA DE UMA PROFESSORA BEM-SUCEDIDA

Maricéa do Sacramento Santos

SÃO JOÃO DEL-REI
MINAS GERAIS – BRASIL
ABRIL DE 2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

REFLEXÕES E PRÁTICA DE UMA PROFESSORA BEM-SUCEDIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Maricéa do Sacramento Santos

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken

UFSJ

MINAS GERAIS

ABRIL DE 2010

MARICÉA DO SACRAMENTO SANTOS

REFLEXÕES E PRÁTICA DE UMA PROFESSORA BEM-SUCEDIDA

Banca examinadora

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken (UFSJ) – orientador

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)

Prof. Dr. Murilo Cruz Leal (UFSJ)

ABRIL DE 2010

À querida filha e amiga Fernanda
e ao meu amado esposo Savinho,
estímulos maiores de minha vida e
companheiros de todas as horas,
dedico este trabalho.

Agradecimentos

A Deus, força espiritual suprema que tem direcionado todos os passos de minha caminhada terrena, fortalecida pela fé, na busca de realizações.

À Universidade Federal de São João del-Rei, que me oportunizou o acesso ao ensino superior e um progressivo avanço em minha trajetória acadêmica, cursando a graduação em Pedagogia, a pós-graduação *lato sensu* com Especialização em Alfabetização e, hoje, o Mestrado em Educação.

À professora Rosária Antônia de Almeida Ribeiro, minha principal colaboradora para a realização deste estudo, tornando-se também pesquisadora de sua própria prática, numa proposta de reflexão conjunta sobre o seu saber-fazer em sala de aula, possibilitando-nos revelar dimensões fundamentais de um trabalho docente comprometido com a aprendizagem de alunos que demandam condições pedagógicas diferenciadas no contexto da escola pública. Pela sua abertura, atenção, disponibilidade, comprometimento e amizade, o meu especial muito obrigada!

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken, pela amizade, profissionalismo e cuidado com que procedeu as inúmeras leituras e análises comentadas de meus textos, problematizando-os criticamente, a fim de provocar minhas reflexões e o aprimoramento das ideias construídas no desenvolvimento da pesquisa. Obrigada pela oportunidade privilegiada de aprender com você!

À minha estimada família, meu porto seguro e torcida incondicional, que junto comigo acalentou o sonho desta ousada conquista. Em especial: ao meu marido Savinho, pelo amor, companheirismo e compreensão de minhas ausências para dedicar-me aos estudos; à minha filha Fernanda, minha principal incentivadora e primeira leitora dos textos produzidos e com ela discutidos; aos meus pais Rubens e Conceição, pelo exemplo, valorização e respeito pelas minhas escolhas. Enfim, a todos os familiares pela força e incentivo.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFSJ, os quais, com competência e compromisso, ministraram as disciplinas que integraram os créditos obrigatórios e eletivos do curso, introduzindo-me no universo da pesquisa acadêmica alicerçada pelos principais fundamentos da educação. Obrigada a todos pela amizade e confiança!

Ao Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG), que gentilmente participou do Exame de Qualificação do trabalho, apontando-me, com cordialidade, objetividade e clareza, os aspectos da pesquisa que mereciam ser repensados para o alcance dos objetivos propostos e a qualidade final da dissertação, aceitando também o convite para compor a banca de defesa final. Obrigada pela disponibilidade e profissionalismo!

Ao Prof. Dr. Murilo Cruz Leal (UFSJ), pela valiosa colaboração, participando também do Exame de Qualificação e da banca de defesa final, que, além de mestre, fez-se especialmente amigo como ouvinte, conselheiro e co-orientador nos momentos mais difíceis durante a caminhada. Agradeço pela atenção, respeito e carinho!

Às Profas. Dras. Eneida Maria Chaves e Lucia Helena Pena Pereira, que aceitaram o convite para participarem como membros suplentes da banca de defesa desta dissertação.

Aos colegas de Mestrado, pela cumplicidade e apoio diante dos desafios enfrentados durante o curso e pelas ricas trocas de conhecimentos, registrando um carinho especial por alguns que, por simples afinidade, se fizeram sempre mais próximos e não permitiram perder o contato, mesmo à distância. A vocês: Marcinho, Camila, Marília, Saly, Valcéria, Jussara, Patrícia, Rebeca, Gisele e Aline, meu sincero afeto.

À comunidade escolar da Escola Estadual Dr. Garcia de Lima, contexto desta investigação, pela receptividade com que me acolheu no papel de pesquisadora, permitindo-me observar, desvendar e analisar criticamente as

práticas escolares realizadas por meio da proposta de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa em prol da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, agradeço especialmente: ao diretor da escola Arnaldo Lourenço Jaques, que autorizou meu afastamento temporário do cargo efetivo exercido na mesma unidade escolar para dedicação exclusiva ao curso; aos alunos da turma investigada, pela acolhida carinhosa; e a todos que contribuíram com seus depoimentos, possibilitando revelar outros olhares sobre as diferentes dimensões da prática analisada.

Ao meu querido genro Thiago Bracarense, que pacientemente orientou-me e ajudou-me a lidar com os recursos tecnológicos necessários para a gravação, a transcrição e a digitação paralelas das várias entrevistas realizadas, inserção de fotos no texto da dissertação e formatação prévia dos capítulos produzidos. Obrigada pelo carinho e disponibilidade para colaborar!

Aos amigos: Rogerio Lucas de Carvalho, pelo competente e profissional trabalho de revisão e formatação final do texto da dissertação, e Profa. Dra. Eneida Maria Chaves, que sempre acreditou em minha capacidade e incentivou meu ingresso na vida acadêmica, disponibilizando-me seu acervo bibliográfico e pertinentes orientações.

Enfim, a todas as pessoas amigas que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste trabalho e se fizeram presentes nesta jornada, aquecendo-me sempre com mensagens de incentivo, oferecendo-me o ombro amigo nos momentos difíceis e que, certamente, estão também celebrando comigo as alegrias desta conquista. A todos, o meu muito obrigada!

*[...] Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressista,
se estamos a favor da vida e não da morte,
da equidade e não da injustiça,
do direito e não do arbítrio,
da convivência com o diferente e não de sua negação,
não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo assim a distância entre
o que dizemos e o que fazemos [...].*

Paulo Freire (1921-1997)

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Turma da professora Rosária (2007/2008)	84
Fotografia 2 – Turma da professora Rosária (2007/2008)	85
Fotografias 3 – Os alunos reunidos na sala de aula	85
Fotografias 4 e 5 – Participação da turma nas Festas da Família e de Páscoa	123
Fotografias 6 – Arquivo dos cadernos de planejamentos diários da professora (anos 2007/2008)	126
Fotografia 7 – Em detalhe, roteiros de atividades lúdicas	127
Fotografias 8 e 9 – Projeto “Visitando a Biblioteca”	129/130
Fotografias 10 e 11 – Atividades diversificadas em grupos na sala de aula	131
Fotografias 12 e 13 – Exposições de trabalhos “Oficinas de Literatura”	145
Fotografias 14 e 15 – “Oficina de matemática sobre sólidos geométricos”	146
Fotografias 16 e 17 - Entregas de medalhas do Projeto Calculando	147
Fotografias 18 e 19 – Em detalhe, registros das atividades avaliativas aplicadas	162

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1 – Agenda de aulas observadas e encontros com a professora	57
Quadro 2 – Agenda de participações da pesquisadora em reuniões e eventos escolares	59
Quadro 3 – Proposta de tarefa “Para Casa”	122
Quadro 4 – Planejamento do dia registrado no quadro-de-giz	134
Quadro 5 – Resultados da Escola: médias comparadas Simave/Proeb 2008	157
Gráfico 1 – Nível de proficiência dos alunos da escola	158
Quadro 6 – Evolução dos resultados da escola no Simave/Proeb	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SRE – Superintendência Regional de Ensino

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

TI – Tempo Individual de planejamento

TC – Tempo Coletivo de planejamento

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação
Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e
Violência

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

PEB IV – Professor da Educação Básica – nível IV

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre uma prática pedagógica bem-sucedida desenvolvida em uma escola pública estadual, com alunos que demandavam condições pedagógicas diferenciadas em razão de suas dificuldades de aprendizagem e de seus históricos de reprovações. Está fundamentada na perspectiva teórica de Paulo Freire, que defende uma educação progressista e libertadora, e nos princípios de formação do professor reflexivo discutidos especialmente por Donald Schön e Maurice Tardif. O objetivo específico deste estudo é compreender como se desenvolveu essa prática, oportunizando à docente, por meio da proposta de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa, a reflexão sobre o seu saber-fazer em sala de aula, visando a favorecer a aprendizagem dos alunos e o consequente avanço em suas trajetórias escolares. Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de observações de aulas e reuniões pedagógicas, registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com a docente, autobiografia da professora, depoimentos e documentos, todos submetidos à análise de conteúdo. Os resultados do estudo apontaram para a pertinência de uma prática pedagógica diversificada, planejada a partir de uma avaliação diagnóstica processual e contínua, pautada por relações afetivas entre professora, alunos e famílias e apoiada por condições institucionais favoráveis à permanente reflexão individual e coletiva sobre a prática em prol da melhoria do processo ensino-aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos. Sinalizaram, ainda, a importância e a emergência de investimentos na formação docente como política prioritária para se alcançar a qualidade almejada na educação pública brasileira.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Formação docente, Reflexão, Processo ensino-aprendizagem, Sucesso escolar.

ABSTRACT

This research presents a successful pedagogic practice in a public school, developed with students in special pedagogic conditions (learn difficulties and reprobation). The studies are based on Paulo Freire theory perspective which defends a progressive and liberator education; and in the principles related to formation of reflexive teachers discussed by Donald Schön and Maurice Tardif. The specific purpose of this study is to understand how this practice has been developed by the teacher and how it affects the learning process of her students. The data used on the research were produced by classes observations, pedagogic meetings, interviews, informal talk with the teacher, the teacher's autobiography, documents and testimonies. The results of this study show the importance of diversify the pedagogic practices, planed by a processal diagnostic evaluation and an affective relation between the teacher x students, families x students and school x students. Other consideration refers to the importance of the assault in formation of teachers as a priority politic to reach a quality education.

Key-words: Pedagogic practice, Formation of teachers, Reflection, Learn-process, School success.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
FORMAÇÃO, REFLEXÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM-SUCEDIDAS	26
1.1 Discutindo os referenciais teóricos do estudo	26
1.2 Dialogando com outras pesquisas	40
CAPÍTULO II	
ITINERÁRIO	51
2.1 Os fundamentos da pesquisa-ação-crítico-colaborativa	51
2.2 Como conhecer a realidade?	54
2.3 O contexto da investigação	66
2.3.1 A escola	67
2.3.2 A professora	74
2.3.3 Os alunos	78
CAPÍTULO III	
CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PRÁTICA	86
3.1 A dimensão institucional: espaço para a reflexão individual e coletiva sobre a prática	87
3.1.1 TI e TC – Tempo Individual e Tempo Coletivo de Planejamentos	87
3.1.2 O Projeto de Reenturmação Semanal	90
3.1.3 O Projeto Escola em Tempo Integral	95
3.1.4 As reuniões pedagógicas	98
3.1.5 O apoio da direção e da equipe pedagógica	101
3.1.6 As oportunidades de reflexão conjunta com a pesquisadora	104
3.2 A gestão das relações em sala de aula	107
3.2.1 A afetividade como dimensão da superação	108
3.2.2 Criando possibilidades de diálogo entre os alunos	113
3.2.3 Buscando trabalhar em parceria com as famílias	117

CAPÍTULO IV	
DIMENSÕES CENTRAIS DA NOVA PRÁTICA: A PROPOSTA DO TRABALHO DIVERSIFICADO E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	125
4.1 O planejamento do trabalho diversificado	125
4.1.1 Estratégias metodológicas e episódios significativos observados	136
4.1.2 Pressupostos que embasaram a prática da professora	143
4.2 As propostas avaliativas internas e externas	149
4.2.1 Analisando a concepção de avaliação da docente	149
4.2.2 Decisões norteadas pela avaliação diagnóstica	152
4.2.3 A pressão das avaliações sistêmicas	154
4.2.4 Resultados que confirmam uma prática bem-sucedida	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
APÊNDICE	
Depoimentos sobre a prática investigada	179
ANEXOS	185
Anexo 1 – Autobiografia da professora	186
Anexo 2 – Roteiros das entrevistas temáticas	188

INTRODUÇÃO

O grande desafio que se impõe à educação em nosso país é, sem dúvida, a universalização de uma educação escolar de qualidade e, nesse contexto, a formação de professores competentes para atuarem na educação básica.

Encontramos na literatura referente ao campo da educação inúmeros relatos de experiências que incansavelmente apontam supostas causas do fracasso escolar e/ou de práticas pedagógicas ineficientes. Isso representa, talvez na tentativa de justificar, de forma generalizada, o baixo desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas oficiais, uma realidade vivida especialmente pelos atores sociais que transitam pelo cenário da escola pública brasileira, cheia de contradições, porém palco também de experiências pedagógicas de sucesso, protagonizadas por escolas comprometidas com a criação de novas condições de ensino e aprendizagem e por bons professores, que não se deixam abater pela pouca valorização profissional e pelas condições adversas de trabalho e, mesmo assim, se dedicam com amor, criatividade e competência no desempenho de sua função docente.

A proposta deste trabalho de pesquisa é exatamente esta: colocar em destaque, em evidência, conhecer mais de perto, experiências docentes positivas. Para isso, objetiva evidenciar uma prática pedagógica bem-sucedida e, por meio de sua investigação, tentar desvendar as possíveis faces do sucesso escolar.

Esta pesquisa reflete uma preocupação atual e de âmbito mundial, manifestada e concretizada com a realização do Seminário Internacional “Construindo caminhos para o sucesso escolar”, promovido, em parceria, pelo INEP / UNESCO / CONSED / UNDIME, em junho de 2007, na cidade de Brasília, onde se reuniram estudiosos e educadores do Brasil e de diversos países para debaterem sobre experiências pedagógicas bem-sucedidas, concorrendo para a consequente

valorização do profissional docente e o resgate da qualidade da educação nas instituições de ensino públicas.

Segundo André (1992), uma das razões que motivam investigar práticas de “bons professores” é o deslocamento do foco de atenção do fracasso para o sucesso, considerando que as contradições da escola brasileira, especialmente da pública, que são reais, vêm sendo bastante exploradas e pouco se tem dito sobre o que vem dando certo. Por isso, a pertinência do desafio que propõe a referida autora com a seguinte indagação: “por que não voltar os olhos para a face positiva da escola e procurar aprender algo dos seus sucessos?” (p. 37). Daí, a nossa opção de focalizar o olhar da investigação nessa direção, por entendermos que olhar para os sucessos da escola não significa deixar de lado suas contradições, e, sim, ter um olhar dialético sobre essa instituição social, que reconhece seus limites numa sociedade capitalista e desigual, mas que, ao mesmo tempo, aponta para possíveis transformações dessa mesma sociedade na qual está inserida.

Optamos, então, por investigar, por meio de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa, a prática pedagógica de uma professora considerada bem-sucedida por sua comunidade escolar (direção, supervisão, colegas professoras, funcionários, alunos e pais), que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Estadual, focalizando especialmente o trabalho desenvolvido em dois anos consecutivos (2007 e 2008) com o mesmo grupo de alunos, em razão dos resultados significativos alcançados em termos de rendimento escolar e socialização, mesmo trabalhando em condições adversas, acentuadas pelo grau de dificuldade de aprendizagem diagnosticado, pelos problemas de disciplina observados, pelos históricos de reprovações consecutivas e pela considerável vulnerabilidade social desses sujeitos, que conviviam em contextos sociais de risco.

A proposta de pesquisa colaborativa adotada, de abordagem qualitativa, se fundamenta num esforço de reflexão conjunta, em que pesquisadora e sujeito (professora investigada e também pesquisadora de sua própria prática), de

acordo com Pimenta (2005), analisam criticamente as ações pedagógicas realizadas em sala de aula, visando a problematizá-las para entender melhor as razões de agir da docente, colaborando, assim, para a compreensão das condições de emergência e para a consolidação de uma prática pedagógica ainda mais eficiente, realmente comprometida com o sucesso escolar de todos os educandos.

Segundo Cunha (1997), o foco na prática pedagógica possibilita investigar o saber-fazer do professor em sua experiência cotidiana de sala de aula, lugar privilegiado onde se realiza o processo ensino-aprendizagem, permeado pelas contradições do contexto social, visando a analisar e compreender como acontece a prática pedagógica e por que ela acontece.

A motivação pessoal para a realização deste estudo, elegendo como objeto de pesquisa “a prática pedagógica de uma professora bem-sucedida”, tem sua justificativa também na minha própria trajetória acadêmica e profissional, que foi sempre acompanhada e estimulada por inquietantes indagações sobre os saberes e as práticas docentes. Um breve relato de meus percursos como estudante e profissional faz-se, então, pertinente, para justificar minhas escolhas.

Assim que concluí o curso de 1º grau e ingressei no 1º ano do 2º grau, já tinha a certeza de minha preferência pelo curso “Normal” modalidade profissionalizante, para me formar professora. Então, ainda bem jovem, seduzida pelo ideário de uma educação transformadora e fiel à minha aptidão para lidar com crianças, optei pela carreira do Magistério, ingressando-me no Curso Normal (1979) e, na sequência, no curso de Pedagogia (1982), com habilitações em Supervisão Escolar e Matérias Pedagógicas. Vivenciei, nesse período de formação inicial, experiências diversificadas como professora na educação infantil, no ensino fundamental (séries iniciais), tanto na rede particular como na rede pública de ensino, e na educação especial, inclusive na “suplência” (com alunos em defasagem idade-série). As realidades encontradas em sala de aula se distanciavam muito da realidade idealizada, que era objeto de discussão no

período de formação, sonhada por todo professor: alunos sem dificuldade de aprendizagem, disciplinados, procedentes de famílias bem-estruturadas que acompanham suas vidas escolares.

A necessidade de uma instrumentalização teórica e prática maior para atuar eficazmente como alfabetizadora (função que exerci por mais tempo em sala de aula) me impulsionou para avançar em busca do curso de Pós-graduação – Especialização em Alfabetização (1995). Norteador minha prática pedagógica a partir de uma nova concepção de alfabetização e letramento, fui também protagonista de uma prática pedagógica bem-sucedida, desenvolvida com uma turma de 1ª série, com perfil de dificuldades de aprendizagens, em uma escola pública estadual, vencendo o concurso “Professor Nota 10” – Categoria Alfabetização/1999, promovido em nível nacional pela Fundação Victor Civita e divulgado pela *Revista Nova Escola/Abril Cultural*. Essa minha experiência pedagógica foi interesse e foco de pesquisa para Carmo e Chaves (2001), publicada no *Caderno de Pesquisas* da Fundação Carlos Chagas, em que as autoras relatam suas análises das minhas concepções de aprendizagem como uma boa alfabetizadora.

Somaram-se a essa experiência outras atuações profissionais também positivas, como especialista da educação (supervisora pedagógica nos Ensinos Fundamental e Médio, vice-diretora e diretora escolar, analista educacional da SRE – Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei) e, finalmente, como docente no Ensino Superior, trabalhando com a formação de professores no Curso Normal Superior, enfrentando o desafio de preparar profissionais para o exercício competente da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ministrando a disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”.

A partir desse mosaico de experiências docentes e educacionais, minhas indagações acerca do saber-fazer dos professores e das práticas pedagógicas se intensificaram, apontando-me o objeto de pesquisa para ser desenvolvido no

Programa de Mestrado em Educação (UFSJ), iniciado em 2008, visando a responder a algumas questões iniciais:

- Como se desenvolve uma prática pedagógica bem-sucedida? O que pode contribuir para isso?
- Por que uma prática é considerada bem-sucedida? Quais são os seus indicadores?
- Como é o perfil do professor bem-sucedido?
- Professores bem-sucedidos são professores reflexivos? Em que medida eles são capazes de refletir individual e coletivamente sobre o seu fazer pedagógico?
- Existe relação entre formação docente e prática pedagógica?

Imbuídos da necessidade de conhecer mais de perto os processos de construção do conhecimento que fundamentam as ações concretas realizadas em sala de aula por um professor, para enfrentar com mais destreza os desafios que a realidade cotidiana lhe apresenta, formulamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar e compreender como se desenvolve uma prática pedagógica bem-sucedida com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Destacam-se, então, como objetivos específicos da pesquisa:

- Conhecer a história de vida (pessoal, acadêmica e profissional) da professora cuja prática pedagógica é considerada bem-sucedida, para identificar as influências mais significativas em seu saber-fazer pedagógico.
- Observar e analisar a prática pedagógica dessa professora para identificar:
 - como ela planeja sua prática, definindo conteúdos, métodos e organizando tempos e espaços;
 - como ela procede com relação ao manejo da sala de aula;
 - quais são suas estratégias avaliativas;
 - como se dão as relações interpessoais entre os diferentes sujeitos que participam do processo pedagógico: alunos e alunos; professora e alunos; professora e famílias.

➤ Possibilitar à professora momentos de reflexão crítica sobre a prática, a partir da problematização dos eventos e contextos observados, fazendo-a, assim, também pesquisadora de sua própria prática.

O caminho escolhido para tentar responder a essas e outras possíveis questões que poderiam surgir no desenvolvimento da pesquisa foi a opção por uma abordagem de pesquisa qualitativa, seguindo a proposta metodológica de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa, cujo propósito é envolver a professora investigada numa reflexão conjunta com a pesquisadora sobre a sua própria prática a partir da problematização dos eventos e contextos observados e analisados, transformando-a, assim, em uma professora também pesquisadora.

Foram utilizados como instrumentos metodológicos para coleta de dados: a observação participante em sala de aula, as reuniões pedagógicas e de pais, os registros das observações em diários de campo, as conversas informais após observações de aulas com memórias escritas, as entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e transcritas, os depoimentos escritos dos atores sociais envolvidos com a prática observada, a autobiografia da professora investigada e a análise documental dos planejamentos, relatórios e registros de avaliações da aprendizagem realizadas pela professora e pelo sistema e, também, da Proposta Político-pedagógica da Escola. Todas essas formas de inserção no contexto favoreceram a aproximação necessária entre pesquisador, sujeito e objeto de investigação e encontram-se detalhadas em capítulo específico referente ao itinerário da pesquisa.

Os primeiros passos desta caminhada, como os de um marinheiro de primeira viagem, foram acompanhados de muita insegurança diante do novo, do desconhecido e do medo do fracasso, sentimentos provavelmente comuns aos pesquisadores iniciantes.

Mas foi igualmente compensadora a minha acolhida pela direção da escola, na condição de pesquisadora, abrindo-me as portas para o que fosse necessário ao

trabalho de campo. No primeiro contato para solicitar autorização para desenvolver a pesquisa na instituição, explicito os objetivos da investigação, justificando minha opção em pesquisar uma prática pedagógica bem-sucedida desenvolvida numa escola pública estadual, onde eu mesma, na condição de servidora pública, atuando como educadora, vinha sendo testemunha ocular de belíssimas experiências pedagógicas realizadas por várias colegas professoras da escola.

Vale confessar que, intimamente, eu já tinha a indicação de uma professora em especial para participar da pesquisa, a partir da minha avaliação pessoal, pelo acompanhamento de sua prática e observação de seu perfil pessoal e profissional durante vários anos trabalhando juntas na mesma escola. Porém, a indicação definitiva da professora para participar da pesquisa atendeu, também, a outros critérios de seleção, que, ao final, confirmaram a minha indicação pessoal. Foram considerados os seguintes aspectos:

- ✓ a indicação da equipe de direção da escola (diretor e vice-diretores), unânime na escolha da mesma professora, considerando os excelentes resultados de sua Avaliação de Desempenho, por meio de instrumento padronizado institucional, que avalia semestralmente todos os servidores estaduais, a fim de progressão na carreira docente. Destaco sua qualificação profissional, considerando sua formação acadêmica, sua competência profissional, reconhecida especialmente pelos pais e alunos, seu compromisso e responsabilidade no cumprimento de suas obrigações e sua abertura e disponibilidade para enfrentar os desafios da prática pedagógica.
- ✓ A indicação da supervisora pedagógica, responsável por orientar, acompanhar e assessorar pedagogicamente a prática da referida professora, que destacou a criatividade desta no planejamento de atividades sempre diversificadas, visando a atender às diferenças em sala de aula, sua habilidade e sensibilidade para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de disciplina, sua preocupação no estabelecimento de

uma boa relação com os alunos, seu interesse em aprender sempre mais e participar dos grupos de estudos e oportunidades de capacitação profissional.

✓ As indicações das outras professoras que atuam no mesmo nível de ensino, reconhecendo sua prática pedagógica como bem-sucedida, especialmente pelos avanços cognitivos e de socialização que conquistou com o grupo de alunos com os quais trabalhou durante dois anos consecutivos (2007-2008), que nenhuma outra professora quis assumir e cuja expectativa de todos era muito negativa em termos de aproveitamento escolar e disciplina.

✓ O desempenho favorável de seus alunos (observado especialmente a partir de 2008), já alfabetizados nas participações em outros grupos de trabalho, sob a orientação de outras professoras, durante a programação semanal do Projeto de Reenturmação¹ desenvolvido pela escola, visando a atender melhor aos alunos em seus respectivos níveis de aprendizagem, em cada ano de escolaridade (avançados – intermediários – com dificuldades), como mais uma evidência de uma boa prática pedagógica.

✓ O desempenho também favorável de seus alunos na Avaliação Sistemática Oficial (SIMAVE/PROEB, 2008) – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica –, que consiste em avaliar as habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que se encontram no 5º e no 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, cujos resultados divulgados pelo Sistema e disponíveis nos *sites* www.caed.ufjf.br e www.educacao.mg.gov.br revelam a situação de cada escola, comparando-as com relação à média de proficiência do município, da SRE e do Estado. Os resultados dos alunos do 5º ano da E. E. Dr. Garcia de Lima, incluindo os alunos da referida turma, que não comprometeram o resultado geral, mostram a melhoria no desempenho dos alunos de 2007 para 2008 e comprovam a média de proficiência da escola superior às do município, da SRE e do Estado. Mais uma evidência concreta de uma prática pedagógica bem-sucedida e de uma escola pública comprometida com a construção de uma proposta educativa própria e

¹ Projeto Institucional acompanhado pela SRE, que consiste em reagrupar semanalmente os alunos do mesmo ano de escolaridade, utilizando como critério os níveis de aprendizagem para atender a eles em suas necessidades específicas. No capítulo III deste estudo, será detalhado esse Projeto na análise da Dimensão Institucional da prática pedagógica pesquisada.

articulada aos interesses e necessidades educacionais de alunos membros das classes menos favorecidas da sociedade.

Todos os indicativos relacionados, baseados em critérios objetivos e subjetivos, credenciaram e justificaram a escolha da referida professora para participar desta pesquisa, elegendo como objeto de investigação sua prática pedagógica.

Foi igualmente importante a aceitação da professora para participar de mais este desafio profissional, quando consultada sobre a possibilidade de envolver-se numa pesquisa colaborativa com foco em sua prática pedagógica, mostrando-se imediatamente disponível e motivada para refletir mais sobre o seu próprio fazer pedagógico, buscando analisar e compreender melhor as racionalidades que fundamentam as suas ações e decisões no processo ensino-aprendizagem ou seu saber-fazer na função docente da sala de aula, para, assim, contribuir ainda mais para o sucesso escolar de seus alunos.

Esta pesquisa se apoia em uma tríplice base teórica, que discute, simultaneamente e de forma co-relacionada, três conceitos fundamentais:

- 1º) o de “prática pedagógica” especialmente sob a perspectiva teórica de Freire (2002), que defende um modelo de educação progressista e libertadora;
- 2º) o de “professor reflexivo” a partir dos estudos de Schön (1997, 2000), seguidos de discussões mais voltadas para a docência, o ensino e a prática pedagógica dos professores no cotidiano da sala de aula em Zeichner (1993, 2008) e em Pimenta (1996, 2005, 2008); e
- 3º) os de “saberes e formação docente” discutidos pelo pesquisador canadense Tardif (2000, 2002), referência para este estudo, mas também pesquisados por outros estudiosos reconhecidos mundialmente, como Lessard, Lahaye e Gauthier, igualmente interessados por este tema.

A partir de uma breve revisão de literatura, em que consultamos algumas pesquisas já realizadas sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas, como as

coordenadas por Kramer e André (1984), Cunha (1997), Ambrosetti (1999), Abramovay (2003), Crahay (2007), Gatti (2008) e Ladson-Billings (2008), entre outras, o presente estudo busca dialogar com esse campo de conhecimentos, sem qualquer pretensão prescritiva, no sentido de sugerir receitas prontas para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, mas espera contribuir, por meio da reflexão sobre ações pedagógicas de sucesso já realizadas, complementando os estudos já existentes, para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem, sinalizando caminhos possíveis para uma ação pedagógica do professor, mais eficiente, crítica, criativa e transformadora, comprometida com o sucesso escolar dos educandos, porque:

[...] estudar o que acontece, e especialmente por que acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente (CUNHA, 1997, p. 24).

Este estudo está organizado em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta o referencial teórico em que se apoia o estudo e uma revisão de literatura, com referências a algumas pesquisas significativas realizadas sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas. O Capítulo II refere-se ao itinerário metodológico da pesquisa, com o detalhamento dos instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados e a caracterização do contexto da investigação e com foco na realidade da escola e no perfil da professora e dos alunos. O Capítulo III procede à análise inicial dos dados, discutindo as condições de emergência da nova prática nas seguintes categorias: a dimensão institucional como espaço para reflexão individual e coletiva sobre a prática e a gestão das relações interpessoais entre alunos e alunos, professora e alunos e professora e famílias. O Capítulo IV dá sequência às análises, discutindo as dimensões centrais da nova prática: o planejamento do trabalho diversificado desenvolvido em sala de aula e a opção da docente pela modalidade da avaliação diagnóstica.

E, finalmente, são registradas as considerações finais da pesquisadora sobre o estudo e da professora investigada, postuladas muito mais como reflexões críticas ou até mesmo como novas interrogações do que como afirmativas sobre a prática

pedagógica pesquisada, abrindo espaço para que outros leitores e pesquisadores possam avançar mais nesse campo de investigações e, ainda, agregar novas ideias e propostas, contribuindo para a realização de outras práticas também bem-sucedidas, que promovam o sucesso escolar de alunos pertencentes às classes sociais menos favorecidas, geralmente atendidos pela escola pública, que, nessa perspectiva, também vislumbra alcançar índices de uma educação de qualidade para todos.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO, REFLEXÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM-SUCEDIDAS

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar; constatando, intervenho;
intervindo, educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire

Este capítulo se destina à discussão dos referenciais teóricos que embasam os estudos sobre práticas pedagógicas, formação e reflexão do professor para o exercício da profissão docente, buscando, também, o diálogo com outras pesquisas já realizadas com enfoque em ações educativas de sucesso.

1.1 Discutindo os referenciais teóricos do estudo

Investigações sobre a prática pedagógica de um professor no cotidiano da sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que fazem parte de um universo cultural que deve sempre ser considerado e estudado pelo pesquisador. Tais investigações não devem se esgotar no espaço da sala de aula, pois a análise e a compreensão do trabalho docente pressupõem também o exame das possíveis relações existentes entre essa dinâmica social, a formação do professor e as formas de organização do trabalho escolar, que engloba momentos de planejamento, de estudos e, inclusive, de reflexão individual e coletiva sobre a prática.

Para buscar compreender as lógicas e racionalidades que fundamentam as práticas pedagógicas investigadas, de acordo com André (1992), o pesquisador pode fazer uso da observação participante com registros de campo, de

entrevistas, da análise documental e de outros instrumentos metodológicos que sejam pertinentes ao objeto de pesquisa com base em um referencial teórico que oriente o processo de reconstituição e interpretação dos dados coletados.

Assim sendo, esta pesquisa se fundamentará teoricamente em estudos que discutem os conceitos de prática pedagógica, professor reflexivo, saberes e formação docente, no intuito de contribuir para uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de entendimento dos conhecimentos orientadores do fazer do professor no exercício da docência.

Encontramos em Ferreira (2001) a definição dicionarizada de “prática”, entendida como “ato ou efeito de praticar, uso, exercício, rotina, hábito, saber provido da experiência, aplicação da teoria” (p. 586). Ampliando o conceito, podemos considerar, então, como “prática pedagógica” o saber-fazer do professor em sua função docente, no cotidiano da sala de aula, com objetivo de ensino. Podemos entender, ainda, a atividade pedagógica do professor como um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim educativo.

Freire (2002) defende uma prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos, contrapondo-se ao modelo “bancário” de educação que privilegia a memorização massacrante de conteúdos descontextualizados das realidades dos alunos e sem espaço para reflexão crítica. Como antídoto para combater esse modelo de prática opressora, que inibe a curiosidade, a criatividade e a criticidade tanto dos educandos quanto dos educadores, o autor sugere alguns saberes necessários (aqui, sempre entendidos como conhecimentos), para que uma prática pedagógica seja transformadora e bem-sucedida a partir da compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25), o que exige do educador uma indagação constante sobre o seu saber-fazer, para possibilitar as intervenções pedagógicas mais adequadas e a reelaboração de seus saberes.

Portanto, na concepção de Freire, ensinar exige do professor uma gama de competências: competência profissional, que inclui domínio dos conteúdos a serem ministrados e domínio dos procedimentos didáticos metodológicos de ensino, criticidade, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, ética, tolerância, curiosidade, criatividade, alegria, comprometimento, afetividade, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, rigorosidade, bom senso, paciência, conhecimento da realidade, liberdade e autoridade, respeito à autonomia dos educandos, humildade, esperança, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, bem-querer aos educandos, tomada consciente de decisões, tudo isso viabilizado por meio de uma constante reflexão sobre a prática, assim compreendida pelo autor: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 24).

Propondo uma educação efetivamente transformadora das realidades sociais, nas quais aos sujeitos são negadas as condições mínimas para uma sobrevivência digna, que inclui boas condições de moradia, saneamento básico, alimentação saudável, assistência à saúde, proteção contra a violência e, principalmente, acesso à educação de qualidade e participação cidadã e política, Paulo Freire (2002) marca, insistentemente em suas reflexões, a importância e a complexidade do trabalho docente, sintetizando, assim, seu pensamento:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (p. 46).

Nesse mesmo sentido, também observa Franco (2008) ao tentar analisar as lógicas das práticas pedagógicas dos professores em confronto com as lógicas das propostas de formação docente, alertando-nos que uma prática pode ser transformadora dos sujeitos que dela participam ou, paradoxalmente, pode blindar o sujeito, impedindo-o ou privando-o de receber os ingredientes fertilizantes e

formadores para o exercício crítico e consciente de sua cidadania. Ou seja, existem práticas que formam, informam e transformam simultaneamente os sujeitos, o que corresponde à proposta de prática “educativo-progressista”; e existem outras que oprimem, distorcem, congelam os sujeitos que nelas se exercitam, dificultando e limitando as oportunidades de acesso ao diversificado patrimônio cultural disponível na sociedade, conforme preconizam os modelos de práticas educativas denominadas “bancárias” de acordo com a concepção “freireana”. A autora analisa que concepções tecnicistas atribuídas à prática sempre foram bem-vindas na estrutura de nossa sociedade capitalista, direcionando a formação dos futuros professores apenas ao treinamento do “fazer”. Porém, como nem sempre as receitas se aplicam às realidades encontradas no cotidiano das salas de aulas, as situações tornam-se angustiantes, especialmente para os iniciantes, desprovidos de experiência docente. Ela afirma:

A possibilidade de esse confronto causar incomodação, mostrando que o sujeito ainda é capaz de estranhar, pode demonstrar que o sujeito não está totalmente ‘engessado’. Esse estranhamento é um espaço de possibilidade pedagógica: refletir para agir no sentido de construir uma ação pedagógica mais significativa para os atores envolvidos nesse processo (FRANCO, 2008, p. 111).

Entretanto, pensar sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas remete-nos, numa relação próxima, não totalmente direta, à discussão sobre os saberes ou conhecimentos utilizados pelos professores em suas práticas e sobre a questão da formação docente. Isso porque esse é também um importante debate no movimento de profissionalização do magistério, que concebe o sujeito professor como aquele que não apenas aplica conhecimentos adquiridos exteriormente, mas produz, elabora, ressignifica saberes a partir da reflexão sobre sua própria prática.

A literatura especializada, que sempre destacou como tendência dominante a formação do professor transmissor de conteúdos, começa, então, a abrir espaço para discussões teóricas e experiências pedagógicas práticas que vão de

encontro à ideia de formação do profissional reflexivo, capaz de refletir individual e coletivamente com seus pares sobre a prática, problematizando-a no intuito de repensá-la e transformá-la em prol de uma ação pedagógica mais dinâmica, prazerosa, adequada à realidade trabalhada e que favoreça ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Discutindo sobre os paradigmas contemporâneos para a formação de professores da educação básica no Brasil, por meio da análise dos modelos de formação docente baseados na racionalidade técnica, na racionalidade prática e na racionalidade crítica, Diniz-Pereira (2007) faz referência ao caráter reflexivo que tem sido observado nas práticas pedagógicas dos professores. O autor considera que:

em suma, discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como profissionais que refletem, questionam e constantemente examinam sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola (p. 259).

Esta perspectiva de formação do professor como profissional reflexivo, em voga nas últimas décadas, não é absolutamente uma tendência nova. Teve sua origem com os estudos de John Dewey, que exerceu grande influência na educação dos EUA, com a publicação de seu livro: *Como pensamos* (1959), contagiando com suas ideias, inclusive, o educador brasileiro Paulo Freire. Considerado um dos autores mais importantes do século XX, Dewey defende em seu texto o pressuposto de que “sem problema não existe conhecimento” e que o ato de pensar possibilita a ação com finalidade consciente, remetendo à ideia do professor reflexivo como aquele que a partir da reflexão coordena sua ação, conseguindo transformar situações da prática, caracterizadas por obscuridade, conflitos e problemas, em soluções pedagógicas viáveis.

A ideia de “profissional reflexivo” é, então, retomada intensamente nos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos de Donald Schön, cujas pesquisas empíricas iniciais não foram feitas com professores, mas com outros profissionais, como arquitetos, engenheiros e músicos, tornando-se uma importante referência no campo da formação profissional em geral. Destaca-se como cerne de suas proposições a formação do “prático reflexivo” baseada na ideia de aprender fazendo em ateliês de projetos, conforme experiências relatadas em Schön (2000), num processo contínuo de reflexão-na-ação, ou seja, pensar no que faz, enquanto o faz, para superar, no momento real da prática, dificuldades, incertezas, conflitos.

Em Schön (1995), conferimos referências específicas do autor sobre a formação dos “professores” como profissionais reflexivos, enfatizando a valorização da prática docente como um momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da mesma. Sua contribuição, definindo o processo de reflexão sobre a prática num triplo movimento: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, interessa-nos especialmente por ajudar na tentativa de compreensão das racionalidades que fundamentam e podem definir uma prática como bem-sucedida, oportunizando ao professor pensar e responder sobre o que faz, como faz e por que faz desse jeito e não de outro em sua prática pedagógica na sala de aula.

Em linhas gerais, o processo reflexivo proposto por Schön pode ser assim interpretado: o primeiro movimento refere-se ao ato de pensar do professor no momento de sua ação, possibilitando o diálogo com a situação-problema evidenciada na prática e a construção de novas teorias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem. A reflexão-na-ação se enquadra na categoria do conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental. Por sua vez, o movimento da reflexão-sobre-a-ação é o momento em que o professor faz uma análise retrospectiva de sua ação, questionando em que condições ela ocorreu, seu significado, resultados observados, reconstituindo, assim, toda a ação. E o terceiro momento, caracterizado como reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, é

aquele que possibilita ao professor ter uma postura investigativa na sala de aula, analisando criticamente seu “saber-fazer”, não se limitando às técnicas, regras ou modelos instituídos por outros e elaborando estratégias de ações adequadas às situações que a prática imediata lhe apresenta.

A proposta de Donald Schön, que não desconsidera a importância da formação teórica, mas prioriza a valorização dos saberes práticos dos professores e o exercício da reflexão sobre essa prática para a construção de novos saberes ou conhecimentos, suscitou interpretações e/ou apropriações diferenciadas de outros estudiosos e pesquisadores que também se localizam no mesmo campo de indagações sobre práticas pedagógicas, saberes e formação docente. Recuperar o diálogo em torno dessa temática é tarefa fundamental em nosso esforço de pesquisa, que pretende situar as possibilidades reflexivas a partir de uma prática pedagógica considerada bem-sucedida por diferentes atores da escola.

Segundo Perrenoud (2002), a prática reflexiva no ofício de professor mobiliza saberes teóricos e metodológicos, mas não se reduz a eles. É uma postura que não pode ser ensinada, pois pertence ao âmbito das disposições interiorizadas do sujeito, competências entre as quais estão as relações reflexivas com o mundo e com o saber, a curiosidade, a vontade de compreender. O autor alerta que todos nós refletimos na ação e sobre a ação e nem por isso simplesmente nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Afirma que, para se chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, transformar-se em um *habitus*, traduzido na concepção de Bourdieu como um sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação, como se fosse uma “gramática geradora” de nossas práticas.

Já a perspectiva crítica apresentada por Zeichner (1993) com relação às proposições de Schön é centrada nas seguintes questões: a excessiva valorização do professor de forma individual como agente capaz de identificar e

interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática; a limitação da abordagem de Schön com relação ao processo de reflexão à prática imediata, desconsiderando as implicações sociais e políticas que interferem na prática educativa; o perigo de a prática reflexiva se transformar numa pseudorreflexão, levando a uma excessiva confiança depositada nos professores que se dizem reflexivos e, portanto, portadores de saberes inquestionáveis.

Para o autor, as ações dos professores reflexivos são planejadas de acordo com os fins que eles mesmos determinam para a educação, o que lhes permite tomar decisões, sejam elas relacionadas à seleção de conteúdos, à definição de metodologias e avaliação, à organização do tempo e espaços escolares, ao relacionamento com os alunos e a comunidade, que caracterizam definições ético-políticas. Na sua visão, a prática de todo professor resulta de uma teoria pessoal, mesmo que não seja reconhecida pela comunidade acadêmica. No exercício cotidiano de reflexão individual e/ou coletiva sobre a sua prática, com os colegas, a comunidade e outros profissionais, o professor tem mais possibilidades de conscientizar-se de suas falhas, de repensar o currículo, seus objetivos e estratégias metodológicas.

O conceito de prático reflexivo, discutido por Zeichner (1993), apoia-se em três aspectos principais:

- 1º) a concepção do professor como agente ativo responsável pelo planejamento de seu trabalho e pelas decisões em sua prática docente, opondo-se ao modelo de um mero executor de tarefas definidas por outros que estão fora da sala de aula;
- 2º) a valorização dos saberes tácitos dos professores e não somente dos saberes acadêmicos; e
- 3º) o reconhecimento de que a construção da prática pedagógica do professor é um processo contínuo que se aprimora ao longo da vida e da carreira profissional.

Zeichner (2008) atenta para o fato de que o “ensino reflexivo” tornou-se um *slogan* adotado indiscriminadamente para descrever tudo que acontece de inovador na educação. Entretanto, alerta para o perigo de se perder, assim, o real significado de uma prática pedagógica reflexiva, sugerindo acrescentar a essa dimensão o papel ativo que o professor deve ter na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho, a função de liderança nas reformas escolares, considerando que a produção de novos conhecimentos sobre o ensino não é tarefa exclusiva das universidades e, além disso, destaca também a necessidade da reflexão coletiva. Ao considerar a dimensão do “saber-fazer” do professor, diretamente relacionada à sua competência profissional para exercer o ofício de mestre e corroborando as ideias de Paulo Freire sobre os saberes necessários à prática docente, o autor afirma que, além de dominar os conteúdos a serem ensinados aos alunos de forma compreensiva, o professor precisa também conhecer a realidade para saber tomar decisões em suas práticas cotidianas que não limitem as chances de vida e as expectativas de seus alunos, conscientes das possíveis consequências políticas de suas escolhas. Assim, ele se posiciona:

[...] Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Identificamos, portanto, em Zeichner (2008), uma dimensão mais politizada do conceito de professor reflexivo, que conduz à consideração também do contexto social onde se realiza a prática docente, o que marca uma significativa diferença com relação aos pressupostos apresentados inicialmente por Schön, centrados na reflexão individual do professor sobre sua própria prática.

Também Pimenta (2008) expressa uma perspectiva crítica, procedendo a uma revisão conceitual do tema “reflexão”, aplicado à prática pedagógica do professor.

A partir da ideia de que todo ser humano reflete o que o diferencia dos outros animais, pois a reflexão é atributo dos seres humanos, logo também dos professores, a autora indaga: “Então, por que essa moda de professor reflexivo?” Ela considera que, de fato, desde os inícios dos anos 1980, a expressão “professor reflexivo” invadiu o cenário educacional, porém confundida por uma dupla interpretação: adjetivo ou conceito? Ela entende reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, e enquanto conceito, como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Admitindo a fertilidade do ensino como prática reflexiva, considerada uma tendência significativa nas pesquisas em educação, a autora defende a ideia do “professor pesquisador de sua prática”, cujas bases teóricas são encontradas em Schön, no movimento que ele chama de “reflexão sobre a reflexão na ação”, e reforça a valorização da prática na formação docente, porém uma prática refletida, que possibilita ao professor responder aos desafios, situações novas e inesperadas que a realidade imediata da sala de aula oferece, registrando pertinentes interrogações, que podem inclusive nortear nosso processo de investigação na presente pesquisa: “Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (PIMENTA, 2008, p. 22).

Finalmente, considerando a posição de destaque do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações educacionais e a partir de uma análise crítica da epistemologia da prática na perspectiva da reflexão, a pesquisadora propõe superar a identidade do professor apenas reflexivo e avançar para a dimensão de intelectual crítico e reflexivo, que admite o ensino como uma prática social concreta.

Esse perfil do professor crítico e reflexivo que se contrapõe ao modelo de professor meramente transmissor de conteúdos, até então dominante nas propostas de formação inicial e continuada, surgiu certamente influenciado pelas

grandes transformações ocorridas na sociedade em suas dimensões econômica, tecnológica, social, política e cultural, apontando para as exigências de um mundo globalizado. Marca, também, uma tentativa de se romper com o modelo da racionalidade técnica, herança positivista que admite o professor, exatamente como esse mero transmissor de conhecimentos pré-estabelecidos por outros.

Em oposição a esse modelo, difunde-se a ideia de uma ação pedagógica que proporcione ao professor a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática, problematizá-la, repensando os condicionantes econômicos, culturais e sociais dos sujeitos, da escola enquanto instituição social inserida numa sociedade marcada por desigualdades fundantes, a natureza dos conteúdos curriculares, as estratégias metodológicas pertinentes ao contexto educacional e os recursos que melhor favoreçam o processo ensino-aprendizagem. Enfim, idealiza um profissional que construa um saber situado histórica e socialmente, capaz de dimensionar a sua atividade num contexto sócio, político e educacional e, ao mesmo tempo, de se apropriar dos recursos que possam contribuir para a superação de suas limitações.

Gadotti (2003) afirma que o professor, no tempo presente, precisa, inevitavelmente, ser um profissional capaz de criar conhecimento, seja por intermédio da pesquisa de cunho acadêmico, seja por meio da prática reflexiva em seu contexto diário de trabalho. Nesse sentido, a função docente implica uma responsabilidade que resulta em exigência de aperfeiçoamento constante, o que corresponde ao profissional que manifesta atitude de reflexão sobre a prática: antes, para o seu planejamento; durante, no calor da dinâmica do trabalho para tomadas de decisões conscientes; e, depois, na avaliação de seus resultados, procurando extrair da própria ação elementos que ajudem a melhorá-la cada vez mais em favor da aprendizagem dos alunos.

Para Utsumi (2005), essa prática da reflexibilidade nas ações pedagógicas é sempre uma referência observada em experiências de professores bem-sucedidos, sendo procedente investigar, nesses casos, que tipo de reflexão é feito

pelo docente como um mecanismo para compreensão das lógicas, ou racionalidades, ou conhecimentos, ou saberes que justificam e fundamentam seu trabalho em sala de aula.

Segundo Mata *et al.* (2008), “conhecimento” e “saber” são palavras tomadas no dicionário como sinônimas e ambas significam: ciência, notícia, informação, ato de conhecer. Portanto, buscar entender as concepções de saber e conhecimento na docência justifica-se por acreditarmos que os professores em seu trabalho cotidiano em sala de aula ultrapassam os limites de sua relação com os conhecimentos, ampliando-os, modificando-os e evocando outros novos saberes exigidos pelo contexto. Na visão dos autores, o movimento de construção e desconstrução de saberes, conhecimentos, práticas e crenças, verdades e realidades é um dos caminhos que possibilita ao professor tornar-se sujeito autônomo com postura investigativa e reflexiva diante do seu ofício. E é esse *status* de trabalho docente que dá suporte para a construção de práticas significativas e bem-sucedidas.

Finalizando esta perspectiva teórica sob a qual pretendemos analisar e compreender de que modo uma professora transfere, em prática pedagógica bem-sucedida, as diferentes experiências vividas e conhecimentos adquiridos em sua formação e ao longo de sua carreira profissional, incluímos neste estudo as proposições do pesquisador canadense Maurice Tardif, importante referência ao lado de outros pesquisadores, como Lessard, Lahaye e Gauthier, todos envolvidos nas discussões mais atuais sobre a questão da profissão docente, a formação dos professores e as relações entre os conhecimentos universitários e os saberes experienciais dos professores.

Considerando a complexidade inerente aos estudos sobre “saberes docentes”, julgamos pertinente explicitar de que forma articulamos a pesquisa prática pedagógica com saberes a partir da ideia do “saber-fazer” e do “saber-ser” do professor no exercício de seu ofício de mestre. Por isso, concordamos com Tardif (2002), que atribui ao “saber” um sentido amplo, englobando os conhecimentos,

as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes dos docentes, muitas vezes chamados de saber, saber-fazer e saber-ser, posição que reflete normalmente o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes. De acordo com o autor, “os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber ensinar” (p. 61).

Para Tardif (2000), podemos chamar de “epistemologia da prática profissional” o estudo dos saberes, aqui entendidos como conhecimentos, utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar sua tarefa docente. Portanto, sua proposta é que as pesquisas desenvolvidas no campo da educação focalizem mais diretamente a investigação dos saberes que os professores utilizam em seu cotidiano profissional, sustentando a seguinte afirmação:

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes nas universidades, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais de ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2000, p. 12).

É mister, entretanto, não desconsiderarmos o trabalho teórico propriamente dito, realizado nas universidades, em contraposição ao trabalho desenvolvido pelo professor em seu fazer cotidiano. Isso porque tanto se faz necessário que os professores universitários deixem seus escritórios e venham conhecer de perto as realidades das salas de aulas como também se faz necessário que os professores da educação básica ampliem seu diálogo com a universidade, adquirindo novos vocabulários e conhecimentos que os ajudem a pensar melhor sobre a própria prática de maneira mais crítica e mais fundamentada teoricamente.

Segundo Lelis (2001), estamos, certamente, testemunhando, na literatura referente ao campo da formação de professores, uma mudança significativa de foco, passando-se de uma pedagogia marcadamente conteudista, sob a hegemonia de uma razão teórica, para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática, na qual parece ser consenso a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes. Esse novo ideário, porém, não invalida a importância também da formação acadêmica e, conseqüentemente, dos conhecimentos teóricos que devem fundamentar a prática pedagógica do professor.

De acordo ainda com os estudos de Tardif (2002), o saber docente é profundamente social por ser interiorizado no contexto de uma socialização profissional em que o professor, ao longo de sua carreira, vai progressivamente aprendendo a dominar seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, incorporando, modificando, adaptando seus saberes em função dos momentos e fases de sua carreira e das realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

O autor considera também a diversidade ou pluralismo do saber docente, entendendo-o como oriundo de fontes variadas como: os saberes da formação profissional, advindos das ciências da educação e da ideologia pedagógica transmitidos pelas instituições de formação de professores como as escolas normais ou as faculdades de ciências da educação; os saberes disciplinares, que se integram à prática docente pela formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas ou campos do conhecimento trabalhados pela universidade; os saberes curriculares, que se apresentam concretamente sob a forma de Programas Escolares, que definem objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; e os saberes experienciais, que surgem da experiência e são por ela validados, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento da realidade onde essa prática se realiza. São saberes que se incorporam à experiência individual e coletiva e se transformam em habilidades de saber-fazer e de saber-ser, por isso também chamados de saberes práticos. Nas conclusões de seus estudos, o autor afirma:

[...] as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (TARDIF, 2002, p. 223).

Portanto, entendemos que os teóricos da educação que compõem o referencial teórico deste estudo compartilham da perspectiva de o docente atuar como agente de mudanças e transformação social a partir do exercício constante da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, tanto individual como coletivamente, na interação com sua comunidade escolar, visando a instrumentalizá-los para mobilizar, em sala de aula, de forma criativa e inovadora, os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e continuada e também os acumulados em sua experiência docente, adequando-os à realidade que pretende transformar. Essa perspectiva teórica, que tem como foco a prática pedagógica, certamente poderá favorecer e contribuir na investigação sobre o saber-fazer de um professor bem-sucedido, o que corresponde ao objetivo da presente pesquisa.

Tendo situado a perspectiva a partir da qual se pretende indagar o fazer do professor, é fundamental nos perguntarmos a respeito dos sentidos de uma prática bem-sucedida. Essa discussão ganha corpo a partir de pesquisas que definiram claramente o que vem a ser esse objeto de estudos. Por essa razão, é fundamental a sua recuperação neste momento.

1.2 Dialogando com outras pesquisas

Apoiado nesta perspectiva teórica até aqui discutida, este estudo se propõe ainda a uma revisão de literatura sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas, visando a dialogar com as pesquisas já realizadas sobre o tema, no sentido de agregar novas informações, conhecimentos e/ou descobertas que contribuam para o redimensionamento do saber-fazer docente em prol de experiências educativas que favoreçam o sucesso escolar, especialmente daqueles alunos mais

vulneráveis socialmente, pertencentes às camadas mais populares de nossa sociedade.

Kramer e André (1984) realizaram um dos primeiros trabalhos publicados no Brasil sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas, retratando o trabalho eficaz de professoras alfabetizadoras. As suas conclusões apontaram uma inter-relação dos elementos que caracterizam a prática pedagógica: a questão do manejo da classe, associado ao modo de lidar com o conteúdo ou estratégias metodológicas, e, ainda, as manifestações afetivas da professora e o seu compromisso com a tarefa de ensinar, o que mostra o caráter multifacetado da ação pedagógica e reforça a necessária atenção em todas essas direções, para se chegar a uma real compreensão de uma prática educativa.

Ao revisitar alguns estudos significativos sobre esse tema, faz-se imperativo destacar o célebre estudo de Cunha (1997), publicado com o título *O Bom Professor e sua prática*. A autora faz opção por uma pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica, investigando professores do antigo 2º grau (hoje Ensino Médio) e do Ensino Superior, por meio de observações de suas práticas em sala de aula e de entrevistas, para buscar, em suas histórias de vida e no saber-fazer pedagógico do dia-a-dia, respostas para a seguinte indagação: por que determinados docentes são considerados “bons professores” por seus pares, por seus alunos, pelos pais, enfim, pela comunidade escolar?

As conclusões da pesquisa mostram que não existe um padrão ideal ou perfil único que represente um “bom professor”. As características e/ou atributos que compõem a ideia de “bom” são frutos do julgamento individual do avaliador, considerando, é claro, que a questão valorativa é dimensionada socialmente, conforme as expectativas e necessidades dos atores sociais envolvidos no contexto. De um modo geral, na percepção dos alunos, por exemplo, o bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem um bom relacionamento com o grupo mesmo que não demonstre um posicionamento político mais avançado, independente da idade

(ser mais jovem ou mais velho), de ter maior ou menor tempo de experiência profissional ou do tipo de formação acadêmica e pedagógica. As palavras conclusivas da autora reforçam a importância do papel do professor na efetivação de práticas pedagógicas mais críticas e progressistas, o que aproxima o estudo das nossas intenções de pesquisa. Assim, ela se pronuncia:

O estudo me fez ver que, apesar da política de não valorização formal do professor, a sociedade mais ampla, aqui representada pelos alunos, valoriza bastante o papel docente. Nesta valorização, aparece a ideia do professor que responde aos desafios de uma sociedade moderna, industrializada, em que se valoriza mais o espírito crítico promotor da indagação do que a boa memória e a confiança cega na palavra depositária da verdade (CUNHA, 1997, p. 157).

Outra interessante referência sobre o tema está em Ambrosetti (1999). Em suas pesquisas, ela se interessou pela observação das práticas pedagógicas de professores de escolas públicas estaduais, nas quais constatou que são recorrentes, entre esses professores, queixas sobre as dificuldades de se lecionar em classes muito heterogêneas, numerosas, com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Além de constatar esta dificuldade do professor para lidar com a diversidade em sala de aula, desafio para o qual, normalmente, os docentes não se sentem preparados, a autora analisa que a expectativa de homogeneidade em sala de aula é utópica, considerando as diferentes origens sociais e vivências culturais, condições econômicas, saberes, valores, necessidades e anseios de alunos e professores.

As observações das práticas desses professores, com o olhar direcionado para o seu saber-fazer, possibilitaram outras importantes constatações da pesquisadora, quais sejam: mesmo no contexto de turmas heterogêneas, é comum a criação de um aluno “padrão” para planejar a ação pedagógica, ignorando as necessidades específicas de cada criança. Outra tendência é agrupar crianças por níveis de aprendizagem: fortes, médios e fracos, transformando generalização em preconceito. A implantação dos ciclos de escolaridade que eliminam a tentativa perversa de homogeneização via reprovação tem agravado as dificuldades por

legitimar a progressão continuada dos alunos sem o domínio dos conhecimentos mínimos necessários para um desempenho favorável nas etapas seguintes de escolarização.

Com base nos contextos observados, Ambrosetti (1999) conclui que “as situações de ensino implicam em uma diversidade de tarefas, de decisões a serem tomadas em um tempo real, num contexto interativo que envolve pessoas com universos culturais diferentes, movidos pela afetividade” (p. 81), o que deflagra a urgente necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas dos professores no sentido de adequá-las para trabalhar melhor com a diversidade em sala de aula e contribuir para o sucesso de todos os alunos. Esse estudo, portanto, traz significativas contribuições para nossa pesquisa, que também se desenvolve num contexto de diversidades em sala de aula, o que motivou uma prática pedagógica diversificada, alicerçada por relações afetivas entre docente e discentes.

Também o estudo *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*, coordenado por Abramovay (2003), é uma coletânea interessante de exemplos de práticas escolares e pedagógicas diferenciadas, que buscam construir histórias que transitam na contramão do fracasso, ou seja, em direção ao sucesso escolar de crianças e jovens em condição de vulnerabilidade social, particularmente expostos a complexas situações de violência tanto familiar como escolar e urbana. São histórias que têm como cenário a escola pública brasileira, “que se reconhece na diversidade, na luta contra os processos sociais excludentes, na aposta e na crença incondicional nos seus jovens alunos, sujeitos sociais repletos de necessidades, desejos e sonhos” (p. 35).

Figuram como principais conclusões desse estudo: a eficácia da opção por práticas dialógicas na resolução de conflitos, que constituem mecanismos de prevenção no enfrentamento das situações adversas, para evitar punições severas; a importância do investimento na produção de projetos político-pedagógicos elaborados coletivamente, tendo com ponto de partida os problemas reais de cada escola; os benefícios da consolidação de parcerias entre a escola e

sua respectiva comunidade, visando a favorecer a uma integração maior Escola e Comunidade e, assim, a facilitar a inserção social dos alunos; e os reflexos positivos da participação dos pais na vida escolar dos filhos e na gestão colegiada e democrática da escola; o necessário investimento de esforços e recursos para a melhoria do ambiente escolar, diretamente relacionado também à preservação do patrimônio, organização e limpeza dos espaços escolares, a fim de propiciar ambientes favoráveis à aprendizagem e consequente elevação dos indicadores de desempenho dos alunos.

Embora esse estudo tenha buscado dar visibilidade às práticas inovadoras implementadas para combater especificamente situações reconhecidas como de “violência escolar”, o que diverge do foco de nossa pesquisa, consideramos pontos convergentes e de aproximação ao nosso estudo: o contexto da pesquisa, que é a escola pública, e a caracterização dos sujeitos socialmente vulneráveis, que justificam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, diferenciadas, comprometidas com o sucesso escolar dos alunos.

Os Anais do Seminário Internacional “Construindo caminhos para o sucesso escolar”, realizado de 24 a 26 de junho de 2007, em Brasília, promovido em parceria pelo INEP / UNESCO / CONSED / UNDIME, reúne estudos sobre desempenho escolar e as condições de ensino para construir uma escola que ofereça qualidade educacional ideal para todos. Segundo Gatti (2008), organizadora da publicação, o sucesso escolar está intimamente associado à qualidade da educação oferecida, que depende de fatores relacionados aos alunos, às suas famílias, às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, às questões institucionais da escola e ao sistema escolar do qual a escola faz parte. Ela afirma:

Pensar fatores associados ao sucesso escolar é discutir alternativas de uma educação básica de qualidade no Brasil, para aproximadamente 60 milhões de crianças e jovens matriculados em algum nível dessa educação, a grande maioria na rede pública de ensino, em escolas municipais e estaduais (p. 7).

[...] Experimentamos há décadas o sabor amargo dos resultados das avaliações educacionais, expondo a fragilidade das aprendizagens em nossa educação básica (p. 10).

Frente a essa realidade, o Seminário trouxe para o centro do debate a discussão sobre caminhos possíveis para o sucesso escolar, analisando os condicionantes e as responsabilidades de cada segmento que compõe uma comunidade escolar, mas destacando, especialmente, os exemplos de práticas pedagógicas bem-sucedidas, pautadas em propostas lúdicas e diversificadas de trabalho, contextualizadas às realidades dos alunos e que priorizam a participação ativa dos mesmos no processo de construção do conhecimento. Com alunos motivados e engajados em projetos de aprendizagens significativas, nos quais são respeitados seus níveis de desenvolvimento que favorecem o avanço cognitivo, o desenvolvimento da consciência crítica e o exercício e vivência de lições de cidadania, indiscutivelmente, constata-se uma significativa redução dos índices de evasão e repetência que sempre assombraram a educação pública.

As práticas discutidas nesse Seminário, de acordo com os debatedores, influenciaram decisivamente na elevação dos indicadores educacionais das escolas públicas em avaliações oficiais, como a “Prova Brasil”. Nesse sentido, a análise dos resultados dos alunos em avaliações sistêmicas, como um critério objetivo que concorre para a identificação de práticas pedagógicas bem-sucedidas, é uma das vertentes de observação e análise em nossa pesquisa. Importante sinalizar, também, a convergência do nosso foco de interesse nessa pesquisa, com uma preocupação atual em nível mundial, expressa pelos estudiosos participantes desse “Seminário” de âmbito internacional.

Considerando que as ocorrências em sala de aula, ou seja, as práticas pedagógicas realizadas dependem muito da formação e preparo do docente, é válido mencionar a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, também coordenada pela pesquisadora Bernadete Gatti (2007b), intitulada *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, que analisou 71 currículos oferecidos por instituições de ensino

superior, públicas e particulares de todo o Brasil, e aponta para um descompasso preocupante entre o que as faculdades de Pedagogia oferecem aos futuros professores e a realidade encontrada por eles nas escolas.

A análise dos currículos revelou que há uma ênfase muito grande nas questões estruturais e históricas da educação, com pouquíssimo espaço para os conteúdos específicos das disciplinas e para os aspectos didáticos do trabalho docente. A pesquisa constatou, ainda, que o currículo de Pedagogia, principal entrada na profissão docente, não contempla o “que” e o “como” ensinar e nem prepara o profissional para a realidade escolar, permitindo que o professor chegue para o exercício do magistério despreparado para realizar as principais funções docentes: planejar, ensinar e avaliar.

Mesmo diante dessa constatação, a partir de dados comprovados com o rigor da pesquisa científica, vale lembrar que alguns professores conseguem superar as possíveis lacunas de sua formação inicial e as inúmeras adversidades enfrentadas em seus contextos reais de trabalho, respondendo aos desafios da função docente com práticas pedagógicas criativas, diversificadas, contextualizadas, transformadoras e, por isso, bem-sucedidas. Nossa intenção de pesquisa é, justamente, tentar compreender uma dessas práticas.

Ainda no debate sobre práticas de ensino mais adequadas para garantir o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem, localizamos os estudos de Crahay (2007), desenvolvidos a partir da seguinte indagação: qual a melhor pedagogia para alunos em dificuldade escolar? Com base em suas pesquisas, o autor denuncia os efeitos maléficos da “repetência” para os alunos fracos, considerando que ela gera um estigma negativo que pode acarretar problemas afetivos, como sentimentos de inferioridade, incapacidade e desestímulo para prosseguir nos estudos, e não ajuda aqueles em dificuldade escolar a superar o que atrapalha o seu desenvolvimento. Isso porque a repetência quase sempre submete o aluno a uma repetição fiel de tudo o que viu no ano anterior, sem variação de conteúdos, de estratégias metodológicas, de

materiais didáticos e, às vezes, até mesmo de instrumentos de avaliação, sonhando-lhe a oportunidade de conseguir aprender de um novo jeito, por outro caminho que favoreça a superação de seus limites e dificuldades diagnosticadas.

Seguindo essa linha de investigação, as pesquisas indicam que a “promoção” é preferível à “repetição” de um ano, mas, claro, sem considerar a promoção automática ou progressão continuada uma “panaceia pedagógica”. Crahay (2007) denuncia também a ilusão de se acreditar na eficácia das classes homogêneas quanto ao rendimento, sob o risco da previsibilidade de práticas fatalistas, especialmente para os alunos das classes mais fracas, com ofertas de oportunidades de aprendizagens de menor qualidade. Entretanto, as pesquisas sinalizam que as classes heterogêneas que favorecem interações e trocas mais ricas entre os aprendizes e a redução do número de alunos por turma devem ser privilegiadas, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, fase decisiva no processo de aquisição dos conhecimentos básicos que sustentarão toda a trajetória acadêmica do aluno.

Nas conclusões do estudo, o autor sugere a proposta pedagógica de se trabalhar com grupos com necessidades específicas de aprendizagem, flexibilizando o funcionamento das classes da seguinte maneira: os alunos são vinculados a uma classe heterogênea em função de suas idades, mas participam, periodicamente, de grupos homogêneos em razão da necessidade de certas aprendizagens específicas (que podem ser de leitura, escrita ou conceitos matemáticos), detectadas por meio de avaliação diagnóstica, o que contribui positivamente para o sucesso dos alunos. Esse procedimento pedagógico se aproxima da proposta do “Projeto de Reenturmação”, do qual participa a turma da professora sujeito desta pesquisa, e certamente contribuirá para a análise dessa prática.

Destacamos, finalmente, a pesquisa de Ladson-Billings (2008), outra importante referência que inspirou decisivamente este estudo, principalmente pela sensibilidade da autora para relatar, como pesquisadora, como professora afro-americana e como membro da comunidade, experiências de ensino bem-

sucedidas com crianças afro-americanas, para as quais o sonho de uma educação de qualidade parecia oprimido pela história e tradição de um país que admite a negação da educação, o ensino separado e desigual, discriminatório, e o banimento para escolas precárias das crianças negras e de origem africana. A partir das experiências analisadas, a autora discute as possibilidades de um ensino culturalmente relevante que usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante.

Com foco nas práticas pedagógicas dos professores observados, a investigação conduz à constatação de que “crianças diferentes têm necessidades diferentes, e voltar-se para essas necessidades diferentes é o melhor caminho para lidar com elas de maneira justa, especialmente na sala de aula” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 52). Nessa perspectiva, o estudo identifica, ainda, os professores com práticas culturalmente relevantes e, conseqüentemente, bem-sucedidos, como aqueles que têm elevada autoestima e grande respeito pelos outros; que veem o magistério como uma arte; que acreditam que todos os alunos podem ser bem-sucedidos; que respeitam a identidade cultural, étnica e racial dos alunos; que estabelecem relações flexíveis e de afetividade com seus alunos; que incentivam a participação dos alunos em atividades coletivas e os estudos cooperativos; que trabalham criticamente com os conteúdos curriculares; que ajudam os alunos a desenvolver as habilidades necessárias; e que consideram a diversidade dos alunos e as diferenças individuais.

Os exemplos apresentados de ensino eficaz para alunos afro-americanos, socialmente discriminados pela cultura, pela linguagem, pela cor, pela condição de pobreza e pelo “suposto” baixo rendimento acadêmico, remeteram-nos também aos propósitos de nossa pesquisa, que, de modo semelhante, visa a investigar uma prática pedagógica considerada bem-sucedida, desenvolvida num contexto permeado de adversidades e povoado por sujeitos-alunos também discriminados não pela cor, mas por dificuldades de aprendizagem, e marcados por uma condição social de vulnerabilidade. Portanto, acreditamos que essa

aproximação de foco e contexto poderá contribuir na análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo.

Enfim, fazendo uma releitura dos resultados das pesquisas desenvolvidas sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas e, por conseguinte, protagonizadas por “bons professores”, destacadas nesta breve revisão de literatura: Kramer e André (1984), Cunha (1997), Ambrosetti (1999), Abramovay (2003), Gatti (2008), Crahay (2007) e Ladson-Billings (2008), podemos considerar, sob a ótica do significado e do sentido do trabalho docente, que as evidências apontam como professores bem-sucedidos aqueles que conseguem integrar significado e sentido em suas práticas cotidianas em sala de aula, ou seja, descubrem o que os motivam, o que os incitam a realizar uma prática verdadeiramente social, e não simplesmente a exercer uma atividade laborativa com fins remuneratórios. Então, concordando com Basso (1998), professores bem-sucedidos

são professores com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, contando com o apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante (p. 19).

Consideramos, ainda, de acordo com os estudos de Alves-Mazzotti (2008), que a base do processo de produção de sentidos de “ser professor” se situa na prática experienciada na condição de aluno ou de professor no cotidiano das escolas. Afirma a autora que o núcleo central das representações sobre a identidade profissional do professor é a produção do sentido da “dedicação”, diretamente associado à questão da maternidade, do cuidar, do proteger. Seus estudos revelam que as professoras investigadas (que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental) consideram que ser professor hoje é um grande desafio que requer muita dedicação e força de vontade para não desistir diante das dificuldades que a realidade apresenta.

Assim, para a referida pesquisadora, o sentido da dedicação se apoia em dois pontos: 1º) para as professoras, a formação docente não articula teoria e prática,

ou seja, não as capacita a lidar com o aluno real; e 2º) não dá para ensinar conteúdos, porque o aluno é carente de “tudo”. Por isso, tem que ser mãe, psicóloga, assistente social, funções que não reconhecem como suas, mas aceitam-nas por amor aos alunos, que acreditam não contar com mais ninguém, considerando os contextos familiares desestruturados em que vivem. Portanto: “uma vez desqualificada a formação e amplificada a carência dos alunos, elege-se a dedicação como o principal atributo do ser professor” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 531).

As conclusões desse estudo, apontadas a partir da visão e das representações das próprias professoras, ressaltam o aspecto da dedicação na profissão docente e denunciam o distanciamento entre a teoria e a prática na formação dos professores, o que não pode ser uma justificativa para as profissionais da educação se acomodarem com práticas pedagógicas alienantes, em que, preocupadas somente em acolher, proteger, compensar carências, deixam de oferecer aos alunos as ferramentas culturais necessárias para a transformação de suas realidades. As realidades adversas devem, portanto, desafiar os professores para práticas pedagógicas mais progressistas, inovadoras, transformadoras.

Então, fundamentados por esse referencial teórico, confirmamos nosso desafio de pesquisa, partindo de uma professora real, trabalhando num contexto adverso de sala de aula em razão do perfil de seus alunos, para buscar compreender as racionalidades que fundamentam e justificam sua prática pedagógica considerada de sucesso. Para tanto, retomamos a indagação inicial que direcionou a definição dos fundamentos teóricos deste estudo, perguntando, afinal: em que medida os professores considerados bem-sucedidos são sujeitos capazes de refletir individual e coletivamente sobre o seu fazer? Buscaremos respostas na leitura e interpretação dos dados produzidos durante a pesquisa.

CAPÍTULO II

ITINERÁRIO

No capítulo II, apresentamos a perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa, explicitando os princípios que fundamentam uma “pesquisa-ação-crítico-colaborativa” e as opções feitas com relação aos instrumentos e procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados encontrados na realidade investigada, para compreender a prática pedagógica desenvolvida. Apresentamos, também, o contexto da realidade investigada, focalizando a caracterização da escola, da professora e dos seus alunos.

2.1 Os fundamentos da pesquisa-ação-crítico-colaborativa

Para o desenvolvimento desta pesquisa intitulada: “Prática e reflexões de uma professora bem-sucedida”, que objetiva investigar e compreender as racionalidades que justificam o saber-fazer da docente em sala de aula em benefício da aprendizagem e do sucesso escolar de seus alunos, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, orientados por uma perspectiva metodológica inspirada nos princípios da “pesquisa-ação-crítico-colaborativa”, discutidos e fundamentados teoricamente em Pimenta (2005).

Segundo a autora, a ênfase dessa perspectiva metodológica está no envolvimento dos sujeitos (pesquisador e pesquisado), num processo de reflexão crítica conjunta sobre a prática pedagógica realizada pelo professor e observada pelo pesquisador, a fim de contribuir para a compreensão de suas razões de agir, colaborando no processo de formação continuada em serviço da docente e, sobretudo, oportunizando um repensar da ação pedagógica para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, adequando-o melhor à realidade dos alunos. Assim, o docente torna-se, também, um “professor pesquisador” de sua própria prática a partir da problematização de seus contextos e consequente reflexão

crítica sobre sua atividade, evidenciada e provocada na relação dialética com o pesquisador.

Nesta interação colaborativa entre pesquisador e pesquisado, sujeitos e atores de uma prática social em movimento, ao pesquisador não compete somente observar a realidade e registrar os dados, com a densidade e riqueza de detalhes como recomendam, por exemplo, os estudos de casos etnográficos, para depois analisá-los. Além da atitude investigativa, ele assume, principalmente, a responsabilidade de ajudar o professor investigado a refletir sobre sua prática, problematizar as situações consideradas até mesmo rotineiras, questionar o porquê de determinadas tomadas de decisões, possibilitando, assim, ao docente, a apropriação do próprio saber e um nível mais elevado de conscientização profissional.

Para Elliott (2003), a proposta de colaboração e a negociação entre especialistas (pesquisadores) e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que conhecemos como pesquisa-ação-colaborativa, considerando que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar e configura-se num contexto de aprendizagem para ambos.

Segundo Zeichner (1993), a pesquisa colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os professores, auxiliados pelos docentes pesquisadores das universidades, transformem suas ações e as práticas institucionais, para, assim, romper, definitivamente, com o modelo ultrapassado de exercício da docência que se reduzia à mera aplicação de modelos e ações pedagógicas previamente estabelecidas por outros e, finalmente, deslocar o professor para o foco central das investigações sobre a prática pedagógica e os saberes docentes.

Em Pimenta (2005), encontramos uma afirmação que corrobora essa ideia de pesquisa colaborativa expressa por Zeichner, evidenciando a importância da pesquisa no processo de formação continuada dos professores:

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (p. 523).

Ainda de acordo com a referida autora, na proposta metodológica da pesquisa-ação-colaborativa, são bem definidos os papéis do pesquisador e do professor. Ao pesquisador cabe adentrar na realidade a ser estudada e, a partir de sua inserção no contexto, integrar-se à dinâmica do ambiente, envolvendo-se no movimento dos sujeitos investigados, para melhor observar e interpretar os fatos e, assim, poder exercer uma ação colaborativa adequada, especialmente nos momentos de reflexão conjunta com o professor sobre a prática.

Já do professor investigado, espera-se que, por meio da reflexão crítica sugestionada pelo pesquisador, torne-se capaz de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, produzindo novos significados e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares. Essa modalidade de pesquisa difere-se, então, da pesquisa tradicional, na qual os pesquisadores da universidade vão às escolas para coletar dados e depois procedem às interpretações e possíveis conclusões sem a participação dos profissionais da escola. A autora enfatiza em seu texto:

[...] Portanto, considera justo que esses sujeitos participem das observações do pesquisador, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar, partilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo, constituindo-se também eles como pesquisadores e autores das mudanças necessárias nas escolas (PIMENTA, 2005, p. 529).

Algumas características da pesquisa-ação são apontadas também por Kincheloe (1997) e se aplicam coerentemente aos propósitos deste trabalho, como a possibilidade de abrir espaço para a produção crítica do conhecimento e para se construir uma consciência profissional, o que favorecerá alterações nas ações

cotidianas do professor em sua sala de aula a partir de estratégias pedagógicas de conscientização, análise e reflexão críticas sobre a prática, mediadas pela interlocução com o pesquisador.

Também em Nóvoa (1995), encontramos argumentos favoráveis à ideia do “professor pesquisador”, ou seja, aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática, tornando-se um indagador que assume a sua própria realidade escolar como objeto de pesquisa, de reflexão, de análise. Para o autor, o grande desafio para os profissionais da educação é manterem-se sempre atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolverem práticas pedagógicas eficientes. Ele nos chama a atenção para o fato de que a busca isolada pela atualização é difícil e, por isso, é aconselhável o vínculo com uma instituição, ressaltando a importância de compreender o local de trabalho do professor como o espaço ideal para a formação continuada a partir da interação com seus pares, elegendo a experiência e a reflexão coletivas como instrumentos contínuos de análise da prática docente.

Mesmo sem a pretensão de intervir na realidade imediata do professor, tomando-se o cuidado de não nos sobrepormos às responsabilidades dos profissionais da escola, optamos pela perspectiva da pesquisa-ação-crítico-colaborativa, por acreditarmos que a reflexão pode influenciar mudanças qualitativas na prática docente, mesmo que elas não sejam imediatas, e auxiliar na compreensão dos “porquês” da ação pedagógica. Consideramos, nesse sentido, a pertinência dessa opção metodológica para os propósitos da presente investigação, que elege como eixo principal do trabalho os momentos de reflexão com a professora sobre a sua prática.

2.2 Como conhecer a realidade?

Com o objetivo de investigar e entender a dinâmica de uma prática pedagógica por meio de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa, escolhemos como

estratégias metodológicas: observações participantes em sala de aula, com registros em diários de campo; conversas informais sobre os episódios observados na prática cotidiana, com memórias escritas; entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e transcritas; depoimentos escritos de atores sociais envolvidos no contexto; autobiografia da professora investigada; análise documental dos registros de planejamentos e relatórios de avaliação da professora e da Proposta Político-pedagógica da Escola; e participação e observação em reuniões pedagógicas de Módulo II (destinadas ao planejamento coletivo da ação pedagógica, socialização de experiências entre os professores e estudos que caracterizam os momentos institucionais de formação continuada em serviço) e em reunião de pais da turma da professora investigada.

Todas essas formas de inserção no contexto favoreceram o contato e a proximidade necessária entre o sujeito e o pesquisador, propiciando o estabelecimento do respeito e confiança mútuos, essenciais para que se viabilize uma pesquisa colaborativa.

Lembra-nos Alves-Mazzotti (1998) que, nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento de investigação e que tanto sua formação intelectual quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados, trazendo possíveis implicações que podem até mesmo comprometer a confiabilidade das conclusões da pesquisa.

Conscientes, portanto, dos cuidados fundamentais para se garantir o distanciamento necessário da realidade e/ou a imparcialidade que possibilita problematizar as ações, estranhar o que parece óbvio ou simplesmente rotineiro e, assim, poder contribuir, auxiliando a professora a avançar no processo de reflexão sobre a prática, lançamo-nos no desafio desta investigação certos também de que, conforme afirma Gatti (2007a), pesquisa só se aprende fazendo, num verdadeiro processo de socialização, de construção permanente, permeado

possivelmente por uma riqueza e densidade de dados, característica das pesquisas qualitativas.

O acesso ao campo foi favorecido pela familiaridade da pesquisadora com o contexto, por tratar-se da escola onde trabalha há vários anos em um cargo efetivo (PEB IV – Professor da Educação Básica Nível IV), exercendo atualmente a função de professora para o ensino e uso da biblioteca, o que possibilita o contato com todos os alunos e professores da escola. Mesmo nessas condições favoráveis, foi garantido um contato e acordo prévios com a direção da escola, solicitando permissão para desenvolver a pesquisa, e também com a professora escolhida como sujeito, explicitando-lhes os objetivos da investigação, os procedimentos metodológicos que seriam utilizados, as possíveis contribuições da pesquisa em razão de sua perspectiva crítico-colaborativa, além do agendamento de um cronograma de ações (flexível), para evitar interferências na rotina da escola e da professora.

Diante dos devidos esclarecimentos, a professora mostrou-se, de imediato, interessada, disponível e compromissada para assumir uma proposta mais ousada, de não se submeter apenas à condição de sujeito passivo da pesquisa, mas também de pesquisadora-colaboradora, conforme orientam os princípios da “pesquisa-ação-crítico-colaborativa”, cujo foco seria a investigação e a consequente reflexão sobre a sua prática pedagógica, visando a compreendê-la, repensá-la e transformá-la, se necessário, para buscar favorecer ainda mais o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o sucesso escolar de seus alunos.

As observações em sala de aula com registros em diários de campo, seguidas de conversas informais com a professora sobre as ocorrências da prática pedagógica que mais chamaram a atenção da pesquisadora, ocorreram no período de agosto a novembro do ano de 2008, segundo ano consecutivo de trabalho da docente investigada com a mesma turma. Os primeiros contatos com a professora e sua turma para observação da prática desenvolvida oportunizaram também construir uma visão geral da realidade a ser investigada, para focalizar as questões mais

relevantes, identificar o perfil dos sujeitos participantes e as possíveis fontes de dados por meio da imersão da pesquisadora no contexto. Foram observados sete dias de aulas em horário integral do turno, totalizando aproximadamente 30 horas de permanência dentro da sala de aula, com registros das observações em diários de campo, e realizados oito encontros para conversas informais com a professora, com duração média de uma hora, logo após as aulas observadas (ver cronograma do Quadro 1), também com registros das memórias dessas conversas. O objetivo desse procedimento foi discutir os episódios observados mais significativos, bem próximos às suas ocorrências, e a pertinência ou não das observações feitas, provocando o início de um processo reflexivo sobre a prática da professora.

Quadro 1 – Agenda de aulas observadas e encontros com a professora

Datas	Atividades	Horários	Local
26/08/08 (3ª feira)	1º Encontro com a professora (informações sobre a pesquisa e agendamento das atividades)	16h35min às 17h25min	Sala dos professores (Escola)
16/09/08 (3ª feira)	Observação da Aula 01 2º Encontro com a professora (conversa e reflexão sobre a prática observada)	13h às 16h35min 16h40min às 17h40min	Escola
23/09/08 (3ª feira)	Observação da Aula 02 3º Encontro com a professora (conversa e reflexão sobre a prática observada)	13h às 16h35min 16h40min às 17h40min	Escola
30/09/08 (3ª feira)	Observação da Aula 03 4º Encontro com a professora (conversa e reflexão sobre a prática observada)	13h às 16h35min 16h40min às 17h40min	Escola
20/10/08 (2ª feira)	Observação da Aula 04	13h às 17h25min	Escola
21/10/08 (3ª feira)	5º Encontro com a professora (conversa e reflexão sobre a prática observada)	8h30min às 10h	Casa da professora

29/10/08 (4ª feira)	Observação da Aula 05	13h às 17h25min	Escola
30/10/08 (5ª feira)	6º Encontro com a professora (conversa e reflexão sobre a prática observada)	8h30min às 10h	Casa da professora
06/11/08 (5ª feira)	Observação da Aula 06	13h às 17h25min	Escola
07/11/08 (6ª feira)	7º Encontro com a professora (conversa e reflexão sobre a prática observada)	8h30min às 10h	Casa da professora
14/11/08 (6ª feira)	Observação da Aula 07	13h às 17h25min	Escola
17/11/08 (2ª feira)	8º Encontro com a professora (conversa e reflexão sobre a prática observada)	8h30min às 10h	Casa da professora

Esse tempo para as “conversas” (dentro do turno de trabalho), após as três primeiras aulas observadas (em três terças-feiras consecutivas), foi possibilitado pelo horário de aulas especializadas de Educação Física, Educação Religiosa e Musicalização, previstas no horário escolar nesse dia da semana com outros professores, ficando a professora regente da turma liberada nesse horário, para a realização do TC (Tempo Coletivo de planejamento e/ou estudos com as professoras que atuam no mesmo ano de escolaridade) ou do TI (Tempo Individual para planejamentos e estudos na escola), que foi gentilmente disponibilizado pela professora nesses dias, para a iniciação dos trabalhos de pesquisa.

Utilizamos como espaço para as primeiras conversas a sala dos professores da escola, o que nos proporcionou um ambiente de mais privacidade e menos ruídos, considerando o grande movimento da escola num turno que atende a alunos da Fase Introdutória ao 8º ano do Ensino Fundamental. A partir da quarta

aula observada, decidimos pela variação dos dias da semana, para conhecermos também as variações das rotinas de trabalho da professora, constantes em seu planejamento semanal. As conversas sobre as aulas observadas, passaram, então, a ser realizadas em horário extraturno, no dia seguinte pela manhã, na casa da professora investigada, como opção dela, para sua maior comodidade e tranquilidade.

Além da observação de aulas no período citado (agosto a novembro de 2008), consideramos importante também observar o contexto das reuniões pedagógicas. Foram acompanhadas, no período de setembro a dezembro de 2008, quatro reuniões de Módulo II, um Conselho de Classe Final da turma e uma reunião de pais (ver cronograma do Quadro 2), tendo como foco de observação a postura participativa da professora em situações de planejamento coletivo da ação pedagógica nos momentos de reflexão individual e coletiva sobre a prática, na socialização e trocas de experiências com as outras professoras, nas discussões sobre as questões institucionais constantes no Projeto Político-pedagógico da Escola e no relacionamento com as famílias dos alunos.

Quadro 2 – Agenda de participações da pesquisadora em reuniões e eventos escolares

Datas	Atividades	Horários	Pauta
22/09/08 (2ª feira)	Reunião Pedagógica Módulo II	17h30min às 21h30min	Planejamento de atividades: Aniversário da Escola e Semana da Criança.
03/10/08 (6ª feira)	Reunião de Pais (turma da professora investigada)	17h30min às 18h30min	Análise dos resultados dos alunos no 3º bimestre letivo/2008: avanços e dificuldades
27/10/08 (2ª feira)	Reunião Pedagógica Módulo II (Capacitação em Serviço) – 1ª etapa	17h30min às 21h30min	Fundamentação teórico-prática em Matemática (com professor da UFSJ)
17/11/08 (2ª feira)	Reunião Pedagógica Módulo II (Capacitação em Serviço) – 2ª etapa	17h30min às 21h30min	Fundamentação teórico-prática em Matemática (com professor da UFSJ)

1º/12/08 (2ª feira)	Conselho de Classe (da turma da professora investigada)	17h30min às 19h	Análise dos resultados finais dos alunos: promoção e/ou retenção
07/12/08 (Domingo)	Missa em Ação de Graças (Igreja Dom Bosco)	10h às 11h	Conclusão da 1ª etapa do Ensino Fundamental (turma da professora investigada)
22/12/08 (2ª feira)	Reunião Pedagógica Módulo II (encerramento do ano letivo)	17h30min às 20h	Avaliação geral do trabalho em 2008; Proposta de enturmação e distribuição de turmas em 2009.

Importante ressaltar que realizamos nesta pesquisa um tipo de “observação participante”, compreendida, segundo Alves-Mazzotti (1998), como uma das técnicas mais utilizadas nos estudos qualitativos e que possibilita ao pesquisador tornar-se parte da situação observada e interagir com os sujeitos, partilhando de seu cotidiano para entender melhor a realidade a ser investigada. De acordo com a autora, algumas habilidades são essenciais ao observador participante, como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para lidar com as pessoas; ser bom ouvinte; saber formular boas perguntas; ter flexibilidade para se adaptar a situações novas e inesperadas; e não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados.

Assim sendo, a pesquisadora não se limitou a uma observação passiva da realidade, mas procurou interagir com a professora e seus alunos, auxiliando na orientação e correção das atividades, participando dos debates interativos durante as aulas e acrescentando ao caráter descritivo da observação, pelos registros nos diários de campo, também o caráter reflexivo, por meio da problematização dos episódios observados, discutidos e refletidos nas conversas com a professora.

Também as notas dos diários de campo, registradas neste estudo durante as observações participantes das aulas e das reuniões pedagógicas, ainda segundo a mesma autora, permitem o registro das ações em seu contexto temporal-espacial e também a identificação de comportamentos dos sujeitos não-

intencionais ou inconscientes, para serem discutidos com o pesquisador em momentos de reflexão conjunta. Todas essas informações, ao serem anotadas, lidas e relidas inúmeras vezes pelo pesquisador, rememoram as situações concretas observadas e constituem um valioso instrumento para ajudar a compreender as razões que fundamentam essa prática pedagógica.

Os registros das memórias das conversas ocasionadas pelos encontros individuais entre pesquisadora e professora investigada, após cada aula observada, foram regularmente apresentados nos encontros seguintes, a fim de se discutirem pertinências dos fatos, destacarem-se outros aspectos relevantes que não foram mencionados, complementarem-se informações e/ou explicações também sob a ótica da professora, e não somente da pesquisadora, favorecendo, assim, a interação colaborativa, fundamentada nos sentimentos de confiança, amizade, afeto e respeito mútuos, consolidando um espaço autêntico para a reflexão sobre a reflexão na ação.

Outro importante instrumento metodológico utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que foi planejada a partir de um roteiro de questões temáticas, previamente pensadas pela pesquisadora, tendo em vista o seu foco de interesse, porém sem um fraseamento ou uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa, quando o entrevistado tem liberdade para falar sobre os temas apresentados, inserindo, inclusive, outras questões relacionadas de interesse no fluxo da conversa, conforme analisa Alves-Mazzotti (1998).

Realizamos, para esta pesquisa, quatro entrevistas com a professora investigada, gravadas em áudio e posteriormente transcritas para uma análise interpretativa mais aprofundada de seus conteúdos. As condições de produção foram devidamente acordadas com a professora entrevistada, que não se opôs à gravação, escolheu datas, horários e local (todas em sua casa) e mostrou-se motivada e à vontade para falar sobre suas experiências docentes, especialmente sobre a prática pedagógica diferenciada das demais que desenvolveu em dois

anos consecutivos (2007 e 2008) com uma mesma turma, visando a atender aos alunos em suas necessidades específicas.

Concordamos com André (2008), que afirma: “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (p. 28). Com esse mesmo intuito, após as observações em sala de aula e as várias conversas informais com a professora, gravamos a primeira entrevista em 11/02/09, esta com duração maior de 63 minutos, quando buscamos acionar dispositivos de narrativa que lhe possibilitaram falar de um modo geral sobre a sua história de vida, reportando-se à sua formação docente, trajetória acadêmica e profissional, sua prática pedagógica considerada bem-sucedida, o contexto da escola onde trabalha e o perfil da turma que motivou uma ação pedagógica diferenciada. Nesse exercício, procuramos manter o diálogo a partir das questões colocadas pela pesquisadora e desenvolvidas pela professora entrevistada, problematizando-as em um nível de maior aprofundamento, insistindo sempre nos porquês de cada ação ou decisão, num clima de mútua confiança.

As outras entrevistas que se seguiram, realizadas em 13/07/09, 20/07/09 e 27/07/09 (aproveitando a maior disponibilidade da professora durante o recesso escolar do meio do ano), também semiestruturadas e gravadas em áudio, já tiveram duração menor, aproximadamente entre 30 e 40 minutos cada uma, quando procuramos focalizar temas que mereceram maior aprofundamento e esclarecimentos a partir das observações em campo e da revisão dos dados coletados na primeira entrevista de maior abrangência temática. Elas versaram mais especificamente sobre os seguintes focos temáticos: a caracterização da prática pedagógica; a proposta do trabalho diversificado em sala de aula; as propostas avaliativas (internas e sistêmicas); o Projeto de “Reenturmação” da escola; as relações: alunos e alunos, professor e alunos, professor e famílias; e a reflexão individual e coletiva sobre a prática. As gravações foram transcritas para favorecer a análise final dos dados coletados.

Preocupamo-nos, também, em ouvir depoimentos de alguns atores sociais envolvidos, direta ou indiretamente, com a prática pedagógica da professora investigada. Procuramos ouvir suas vozes, buscando referências que reforçassem ou não a indicação da referida prática como bem-sucedida e as respectivas justificativas para as opiniões emitidas, que poderiam revelar diferentes dimensões da prática analisada, talvez não detectadas pela pesquisadora. Contribuíram com seus depoimentos: o diretor da escola, a supervisora pedagógica, duas colegas professoras, dois alunos integrantes da turma (2007/2008), um pai e uma mãe de alunos, convidados aleatoriamente para essa participação, como representantes da comunidade escolar em questão. Os depoimentos foram todos igualmente coletados por escrito, respeitando a preferência da maioria dos depoentes, que se declararam intimidados com a gravação em áudio, optando pela modalidade escrita.

A construção da autobiografia da professora investigada foi outro interessante instrumento que oportunizou a revelação, por meio de sua produção escrita, dos detalhes mais significativos de seus percursos como aprendiz e profissional em sua trajetória de vida e ainda explicitou seus interesses e conflitos relacionados à função docente. A proposta de partilhar sua história de vida com a pesquisadora foi bem-vinda pela professora e funcionou como estratégia interativa para uma aproximação maior desses sujeitos, evidenciada, principalmente, na troca de experiências sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas em contextos educacionais adversos, experiência também vivenciada e protagonizada pela pesquisadora no exercício do magistério em sua trajetória profissional.

De acordo com Assis (2005), a oportunidade de construir a autobiografia já caracteriza um espaço precioso para reflexão individual sobre a ação profissional e pode auxiliar na compreensão e justificativa das crenças, princípios, valores e ações pedagógicas adotados pelo sujeito em sua prática. Nessa perspectiva, julgamos o procedimento pertinente com relação aos objetivos da pesquisa, e sua produção aconteceu, propositalmente, por solicitação da pesquisadora, no período paralelo ao das observações em sala de aula e das conversas com a

professora sobre o seu saber-fazer pedagógico, momento em que estava bem ativado o pensar mais crítico sobre a prática desenvolvida.

Complementando os instrumentos metodológicos utilizados no estudo, recorreremos também à análise documental como fonte de informações, explorando: os registros escritos da professora para os planejamentos diários de sua ação pedagógica (totalizando dez cadernos de planos de aulas) e os registros das atividades avaliativas aplicadas aos alunos (em dois cadernos: um relativo ao ano de 2007 e outro relativo ao ano de 2008), sendo esse material disponibilizado pela professora, de seu arquivo pessoal; os relatórios oficiais do SIMAVE/PROEB 2008, que apresentam o desempenho de cada escola nessa avaliação sistêmica; e, ainda, a “Proposta Político-pedagógica da Escola”, contendo o Relatório do “PIP” 2009 – Proposta de Intervenção Pedagógica da instituição (documentos disponibilizados pela direção da escola).

Consideramos que os referidos documentos, em se tratando de investigação sobre práticas pedagógicas, podem ser reveladores de caminhos, intenções, motivações, princípios e concepções que, supostamente, nortearam uma ação educativa. Pois, como nos afirma André (2008): “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (p. 28).

Para a análise dos dados, seguindo orientações de Bardin (1994), optamos pela análise de conteúdo, técnica comumente utilizada pelas ciências humanas e sociais em pesquisas de cunho qualitativo. De acordo com a definição da autora, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. É também, em sua concepção, uma hermenêutica controlada, como se fosse uma arte de interpretar textos sagrados ou misteriosos, baseada na dedução: a inferência. Ou seja, é um esforço de interpretação do observado, que oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Para o estudioso, esse procedimento de análise de dados “absolve o investigador por

esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de ‘desocultação’” (BARDIN, 1994, p. 9).

Imbuídos, pois, da vontade de compreender melhor a prática pedagógica da professora, buscamos, nesta investigação, desvendar o que talvez ainda permaneça oculto ou não foi claramente revelado, analisando os dados produzidos na realidade como se estivéssemos usando “lentes de aumento”, para tentarmos escapar da compreensão simplesmente espontânea, ingênua do real, e avançarmos, alcançando um padrão de maior criticidade e objetividade em nossas reflexões acerca do saber-fazer docente, que possam também contribuir como referências para outras experiências educativas. Porque, como bem nos afirma Bardin (1994): “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (p. 14).

A compreensão e a análise dos dados produzidos, a partir da observação da realidade, exigiram a organização de diferentes categorias que emergiram dos aspectos mais significativos do próprio contexto investigado. Foram definidas, então, as seguintes categorias de análise:

- a dimensão institucional como condições de possibilidades para a criação de novos espaços e práticas pedagógicas, além do compromisso com a reflexão individual e coletiva sobre a prática, analisando o assessoramento da direção da escola e do serviço de supervisão pedagógica diante da necessidade de uma prática diferenciada com uma mesma turma em dois anos consecutivos, também as propostas dos Projetos de “Reenturmação Semanal” e “Escola em Tempo Integral”, além das oportunidades para reflexão, planejamento da prática pedagógica e estudos, propiciados pelos TI (tempo individual), TC (tempo coletivo) e reuniões pedagógicas do Módulo II;
- a gestão das relações interpessoais entre os sujeitos que participam do processo pedagógico na escola e na sala de aula: professora, alunos, famílias, analisando a questão da afetividade como dimensão da superação e as

interações entre esses atores sociais com suas implicações no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

- a prática pedagógica diversificada em sala de aula, analisando as estratégias metodológicas de ensino, os procedimentos e recursos didáticos adotados, a seleção de conteúdos, a organização dos tempos e espaços escolares e os episódios significativos da dinâmica da sala de aula;
- as propostas avaliativas internas e externas, analisando os diversificados instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pela professora e sua concepção de avaliação, bem como os resultados dos alunos e da escola na avaliação sistêmica oficial Simave/Proeb de 2008.

Portanto, pretendemos compreender, por meio da análise de conteúdo, para além dos significados imediatos que essas categorias temáticas possam representar, um esforço de caracterização de uma prática pedagógica bem-sucedida.

2.3 O contexto da investigação

O contexto desta investigação destaca o cenário de uma escola pública estadual como espaço de contradições e também como palco para realização de uma prática pedagógica bem-sucedida, onde uma docente e seus alunos são os principais atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Conhecer a realidade dessa escola, suas possibilidades e limites que caracterizam as condições de ensino e aprendizagem oferecidas aos docentes e discentes para a prática educativa, fizeram-se imperativo na tentativa de compreender as ações pedagógicas planejadas e realizadas em função de um grupo específico de alunos que demandavam propostas diferenciadas de trabalho.

2.3.1 A escola

O *locus* desta investigação é a Escola Estadual Dr. Garcia de Lima em São João del-Rei, Minas Gerais, que funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), com oferta do Ensino Fundamental (da Fase Introdutória ao 9º ano) e do Ensino Médio para 1.615 alunos distribuídos em 48 turmas. A escola conta em seu quadro de pessoal com um diretor, dois vice-diretores, quatro supervisoras pedagógicas, 66 professores (sendo o maior percentual deles efetivos), uma secretária e 31 funcionários distribuídos em funções técnicas, administrativas e de serviços gerais, trabalhando em prol da implementação de sua Proposta Político-pedagógica, que propõe, de acordo com os registros do documento, uma gestão democrática e colegiada.

Está situada no bairro das Fábricas, assim denominado por abrigar as centenárias fábricas de tecidos do município, Companhia Têxtil São Joanense e Fábrica Brasil, responsáveis por garantir trabalho para uma grande classe operária que reside, em sua maioria, em um conjunto habitacional de casas populares do bairro e cujos filhos estudam na escola. O bairro conta também com um comércio variado, concentrado especialmente na avenida central onde está localizada a escola, incluindo farmácias, papelarias, açougues, padarias, mercadinhos, supermercados, lojas de móveis, roupas, produtos agropecuários, materiais de construção, bares, restaurantes, concessionárias de automóveis e motos, oficinas mecânicas e outros, além de uma grande fábrica de artefatos em “estanho” (artesanato típico da região) que exporta seus produtos com regularidade.

Recentemente, foi construída em frente à escola a sede do Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais, que muito tem contribuído para diminuir o índice de violência no bairro, minimizando e coibindo os atos de criminalidade, além de favorecer o patrulhamento nos horários de entrada e saída dos alunos nos três turnos, garantindo-lhes, assim, uma segurança maior.

Pela sua localização intermediária entre outros bairros e o centro da cidade, com fácil acesso por meio de transporte coletivo, a escola recebe também um grande contingente de alunos procedentes de outros bairros mais periféricos, como Colônia do Marçal, Colônia do Giarola, Colônia do Bengo, Vila Santa Terezinha, Matosinhos, Vila Nossa Senhora de Fátima, Dom Bosco, São Geraldo, Araçá e até mesmo do recém-emancipado município de Santa Cruz de Minas, além de alunos oriundos dos distritos da zona rural de São João del-Rei, cujo transporte é garantido pelas Secretarias Municipais de Educação. Todos esses alunos, de procedências variadas e mais os pertencentes ao zoneamento próximo da escola, justificam a grande demanda atendida pela escola, considerados, no diagnóstico socioeconômico realizado, como pertencentes, em sua maioria, a famílias que contam com renda familiar variando entre um e três salários mínimos mensais, em que o nível de escolaridade máxima da grande maioria dos pais é o ensino fundamental completo, aparecendo como principais atividades profissionais dos pais: operários, balconistas, empregadas domésticas, pedreiros, mecânicos, pintores, manicures, artesãos e outros prestadores de serviços autônomos sem comprovação de renda².

A fundação da escola data de 1958, registrando já mais de 50 anos de serviços educacionais na comunidade. Funcionou em prédio cedido (ao lado das atuais instalações) durante muitos anos, em espaços adaptados e inadequados, por muitas vezes invadido pelas enchentes do rio das Mortes. Somente em 2001, foi construído o novo e atual prédio, em dois pavimentos, por iniciativa da SEE/MG, que garantiu à comunidade escolar mobiliário novo, dependências mais confortáveis com 20 salas de aulas amplas e arejadas, sala dos professores com banheiros (masculino e feminino), sala de supervisão pedagógica, sala da direção, secretaria, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de multimídia, banheiros para alunos nos dois andares, cozinha, refeitório, duas quadras esportivas (uma coberta e uma sem cobertura), além de pátios internos pavimentados e uma extensa área verde aos fundos. Na entrada da escola e nos acessos aos banheiros, foram construídas rampas para deficientes.

² Fonte dos dados de caracterização da escola e do público atendido: Proposta Político-pedagógica da Escola Estadual Dr. Garcia de Lima.

Mesmo com toda essa infraestrutura em termos de espaço físico, a comunidade escolar tem reivindicado a ampliação de mais salas, para atender especialmente às atividades dos projetos pedagógicos de enriquecimento do currículo, e também a construção de um auditório para a realização de reuniões e eventos escolares, considerando que o atendimento da escola cresceu muito nos últimos dez anos.

A direção da escola é auxiliada em sua gestão por um Colegiado composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (funcionários, professores, pais e alunos), eleitos democraticamente por meio de votação direta nas chapas concorrentes, tendo como presidente o diretor da instituição escolar, que se constitui membro nato por força da legislação do Estado. Cabe ao Colegiado a complexa tarefa de assessorar a direção da escola em suas decisões administrativas e pedagógicas, informando, analisando e discutindo sobre as ocorrências escolares mais importantes, para, então, votar a decisão mais pertinente para cada caso e também para conferir e aprovar as prestações de contas do movimento financeiro da escola. O Colegiado reúne-se periodicamente na escola, por meio de convocação oficial de seus membros titulares e suplentes, e/ou eventualmente, em razão de alguma convocação extraordinária necessária. Na opinião dos diretores, o Colegiado é sempre presente e atuante, participando também de todas as programações, festas e eventos culturais promovidos pela escola, e favorece a realização de uma gestão mais democrática e participativa, por meio das decisões colegiadas que contemplam as críticas e propostas de todos os segmentos representados, possibilitando, assim, uma satisfação maior de toda a comunidade escolar.

Para facilitar o processo ensino-aprendizagem e o enriquecimento dos conteúdos curriculares, a escola dispõe de um acervo de instrumentos didáticos e equipamentos eletrônicos, constantes em seu inventário patrimonial de bens permanentes e de consumo disponibilizados aos professores e alunos, incluindo: computadores, aparelhos de som, televisores, aparelhos de videocassete, DVDs, retroprojetores, *data-show*, caixas acústicas, microfones, filmadora, máquina

fotográfica digital, além de um acervo bibliográfico com mais de oito mil títulos catalogados de livros das literaturas brasileira e estrangeira (embora já se faça necessária uma renovação do acervo de literatura infanto-juvenil), um “Banco do Livro Didático” (para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio), material de referência, como enciclopédias, dicionários, atlas geográficos, mapas, globos terrestres, fitas de vídeo, CDs e DVDs relacionados aos conteúdos disciplinares, paradidáticos e periódicos (jornais e revistas por assinaturas), que se encontram arquivados e organizados para empréstimo na biblioteca da escola. Segundo as bibliotecárias responsáveis e a direção, o grande desafio é garantir a preservação desse patrimônio, observando-se, de maneira geral, o pouco cuidado dos usuários com tudo aquilo que é considerado bem público. Para tanto, a escola tem investido em campanhas e projetos para a conscientização de todos.

Em seu Projeto Político-pedagógico, destacam-se como principais metas a serem alcançadas:

- 1ª) a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas oficiais, observando-se especialmente a média da escola no IDEB³ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), indicador recentemente introduzido pelo MEC para sintetizar a qualidade educacional de uma escola, município ou sistema educacional, que combina, em um único número, a medida de desempenho dos alunos obtida por meio da Prova Brasil e o percentual de aprovação;
- 2ª) a melhoria das práticas pedagógicas dos professores por meio de investimentos permanentes na formação continuada dos docentes via, especialmente, a capacitação em serviço; e
- 3ª) a conquista de mais parcerias com a sociedade civil organizada, visando a uma melhor inserção social dos alunos atendidos.

Algumas iniciativas já efetivam essa busca de parcerias, como as estabelecidas com as universidades locais (federal e particular), possibilitando propostas de

³ Encontramos em Souza (2007) detalhamentos de como são calculados os indicadores do IDEB e uma análise sobre a questão da formação de professores para a educação básica em dez anos da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – promulgada em dezembro de 1996).

monitorias, reforço escolar e projetos de extensão com os estagiários, além de palestras e cursos com os docentes universitários; com a Polícia Militar, especialmente pela implementação do PROERD, um programa educativo de prevenção contra as drogas, desenvolvido por policiais militares em sala de aula; com o SEBRAE, oferecendo oficinas profissionalizantes em diversas áreas para toda a comunidade; com academias e clubes esportivos do bairro, para a oferta de modalidades esportivas, como karatê, judô, capoeira, ginástica olímpica e futebol para os alunos mais carentes; com voluntários da comunidade, que coordenam grupos de dança e teatro; com as igrejas católica e evangélica, para a catequese das crianças e coordenação dos grupos de jovens; e com algumas empresas locais, para as primeiras iniciativas de estágios profissionalizantes para alunos do Ensino Médio e a oportunidade do primeiro emprego para os alunos que precisam conciliar o trabalho diurno com o estudo noturno, inserindo-se, assim, no mercado de trabalho.

Outras questões também são priorizadas no contexto observado, como: a oferta de uma merenda diária de qualidade aos alunos, com cardápio balanceado que inclui refeições e lanches; a limpeza dos espaços escolares, garantindo a docentes e discentes ambientes agradáveis, organizados e favoráveis à aprendizagem; o acesso das famílias à escola, para acompanhamento da vida escolar de seus filhos, com a realização bimestral de reuniões de pais e também por meio de encontros individuais por solicitação da escola ou da família; o desenvolvimento de ações orientadas pela SRE; o assessoramento pedagógico ao corpo docente por meio do acompanhamento diário da equipe de supervisão e das reuniões pedagógicas de Módulo II destinadas ao planejamento e estudos; e a programação de eventos que incentivem a presença e participação dos pais e da comunidade em geral na escola.

A escola foi contemplada, a partir de 2007, com o Projeto “Escola em Tempo Integral”, uma experiência inovadora na rede estadual, financiada pela SEE/MG, atendendo inicialmente a quatro turmas, em caráter experimental, de alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais e dos finais. O público alvo para

participação no projeto são os alunos mais carentes, cujos históricos de vida se encaixam no grupo de crianças que vivem em situação social de risco. Os alunos, então contemplados, são atendidos em mais um segundo tempo de atividades extraturno, com propostas de reforço escolar, assessoramento nas tarefas diárias do turno regular de estudos, desenvolvimento de pré-requisitos necessários (nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática) às novas aprendizagens nas quais apresentam defasagem, além de atividades esportivas, artes, momentos de convivência grupal, cuidados higiênicos como o banho e escovação dos dentes, alimentação complementar (almoço e lanche), visando a melhorar a qualidade de vida, elevar a autoestima, promover a socialização e melhorar o rendimento escolar, minimizando, assim, os riscos aos quais ficariam expostos sem o acompanhamento de suas famílias, limitadas pela própria condição social de vida.

A participação dos alunos indicados e convidados para o projeto fica condicionada à aprovação dos pais. Apesar de todos os esforços da equipe da escola e das adaptações possíveis para desenvolvimento do projeto, falta ainda infraestrutura de espaço físico, material e recursos humanos, não garantidos pelo Estado, para um trabalho mais adequado de acordo com os objetivos propostos para um projeto de escola em tempo integral.

Foi no contexto dessa escola pública estadual, cuja enturmação dos alunos segue regularmente o critério de enturmação heterogênea por idade, que se formou, em 2007, uma turma de alunos agrupados especialmente em razão de suas necessidades específicas de aprendizagem, por decisão administrativa e pedagógica da equipe de direção e supervisão escolar, apoiada pela Superintendência Regional de Ensino. O objetivo era oferecer a esses alunos uma proposta pedagógica mais adaptada às suas reais necessidades e interesses, respeitando seus níveis de desenvolvimento e garantindo-lhes uma assistência mais individualizada e direcionada às suas dificuldades de aprendizagem.

Essa decisão política da escola foi totalmente oposta às antigas práticas escolares em que se agrupavam, em classes chamadas de “especiais”, alunos com dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho escolar, que apresentavam problemas de disciplina, com históricos de reprovação, deixando-os à mercê de professores muitas vezes iniciantes na carreira, pouco experientes e ainda submetidos a propostas pedagógicas ineficientes, desestimulantes, sem nenhuma expectativa de rendimento, levando-os fatalmente à consolidação do fracasso escolar e ao inevitável futuro abandono da escola.

Para reverter essa situação, a escola adotou medidas imprescindíveis: a redução do número de alunos da referida turma para garantir-lhes uma assistência maior e a definição de um perfil profissional ideal para o professor que assumiria esse desafio, capaz de desenvolver uma prática pedagógica que atendesse às demandas educacionais apresentadas por esses sujeitos.

Então, foi exatamente nesse *locus* de intenso movimento pelo fluxo de uma numerosa e diversificada comunidade escolar, mediado pelas contradições comuns à maioria das escolas públicas brasileiras, que se desenvolveu a prática pedagógica da professora, objeto de estudo desta pesquisa, assumindo o desafio de trabalhar por dois anos consecutivos com um mesmo grupo de alunos que apresentavam necessidades específicas de aprendizagem, visando a garantir-lhes o “passaporte” para o prosseguimento nos estudos e contrariando, assim, a probabilidade de uma possível evasão escolar.

Conhecer, portanto, além do contexto da escola, o perfil profissional da professora e as caracterizações dessa turma: quem eram esses alunos, como chegaram a esse agrupamento, quais eram suas necessidades específicas de aprendizagem; por serem os atores principais protagonizadores da prática pedagógica a ser investigada, tornaram-se também importantes prerrogativas deste trabalho de pesquisa.

2.3.2 A professora

A professora Rosária⁴, protagonista de uma prática pedagógica considerada bem-sucedida, desenvolvida com alunos que apresentavam grau acentuado de dificuldade de aprendizagem e problemas de disciplina, aliados aos seus históricos de vulnerabilidade social, se dispôs prontamente a participar desta pesquisa colaborativa, com o objetivo de refletir melhor sobre o seu saber-fazer pedagógico, compreender suas ações e redefini-las para tentar favorecer ainda mais o sucesso escolar de seus alunos.

Com base em seus depoimentos nas entrevistas gravadas, memórias das conversas e na sua autobiografia, quando a docente registrou uma síntese dos percursos mais significativos de sua vida pessoal e profissional, foi-nos possível esboçar um perfil dessa professora, buscando compreender o seu modo de “ser” e de “agir” em razão de suas escolhas ao longo da sua história de vida.

Rosária tem 42 anos de idade e 20 anos de experiência na profissão docente, todos eles trabalhados na mesma instituição escolar, *locus* desta investigação. É casada, tem um relacionamento harmonioso com seu marido, que também é professor e com quem tem um filho de nove anos de idade. Vive com eles e os seus pais já mais idosos, todos juntos numa mesma casa, para garantir-lhes os cuidados necessários, a companhia e a atenção constantes. Rosária possui hábitos de vida muito simples, traduzidos claramente no seu jeito discreto de se vestir e também na organização do ambiente familiar. Dispõe de um espaço reservado no terraço coberto da casa, para estudar e trabalhar no planejamento de suas aulas, correção das atividades dos alunos e acompanhamento das tarefas escolares do filho, local também gentilmente disponibilizado para nossas conversas e gravação das entrevistas durante a pesquisa. Revela em sua fala,

⁴ Mesmo sendo recomendável em estudos de natureza qualitativa a adoção de nomes fictícios para os sujeitos investigados, visando a garantir-lhes a privacidade e o sigilo ético, optamos nesta pesquisa pela utilização dos nomes reais dos atores sociais envolvidos e da escola, com as respectivas autorizações, considerando o foco da investigação nos aspectos positivos da prática pedagógica da docente e nas condições institucionais de ensino que podem servir de referência para outras realidades educacionais.

calma e sempre em tom baixo, muita serenidade para lidar com as pessoas e com as situações em geral e deixa transparecer, nitidamente, em suas expressões e atitudes, uma autêntica religiosidade, que se configura como uma das marcas de sua personalidade e conduta.

Vinculado a esse perfil de mãe, esposa e filha cuidadosa, identificamos também o perfil de uma profissional da educação, muito dedicada, amante do seu trabalho, preocupada com as questões educativas e devidamente qualificada para exercer a atividade docente, como vai nos mostrar sua trajetória acadêmica, foco maior de nosso interesse para este estudo. Sua primeira opção pelo Curso Normal foi motivada pelo seu gosto em trabalhar com crianças. Vivenciou inicialmente algumas experiências no magistério por meio de contratos temporários para substituição na rede estadual de ensino, conciliados com o emprego fixo de vendedora em uma loja comercial. A partir de sua aprovação no concurso público estadual, assumiu exclusivamente o cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na mesma escola onde atua até hoje e com a qual estabeleceu, nestes anos, vínculos profissionais sólidos.

Buscando maior instrumentalização para sua prática pedagógica, constantemente desafiada pelas diferentes realidades encontradas em sala de aula a cada novo ano e para as quais somente o magistério não mais lhe oferecia respostas, ingressou na faculdade e cursou Pedagogia com habilitações em Supervisão Escolar e Matérias Pedagógicas. Sempre interessada em aprender mais, em aprimorar sua prática por meio de leituras, participações em cursos de capacitação oferecidos pelo sistema e, principalmente, em fundamentar seus conhecimentos sobre alfabetização para favorecer melhor a aprendizagem e o avanço escolar de seus alunos, a professora Rosária avançou ainda mais em sua trajetória acadêmica, fazendo um curso de especialização em nível de pós-graduação na área de Alfabetização. Ao escrever sua autobiografia, também reflete sobre seus percursos:

[...] E em busca de 'aprender a fazer diferente', candidatei-me à prova de seleção para o Curso de 'Especialização em Alfabetização' pela UFSJ. Fui aprovada e

cursei as disciplinas durante os anos de 1995 e 1996. Minha monografia foi desenvolvida sobre o tema: Formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na época, trabalhei com duas escolas públicas que ofereciam o Curso de Magistério pelo último ano. [...] Com o curso de Especialização, aprofundei meus conhecimentos na área de alfabetização, o que permitiu que eu avançasse ainda mais na minha prática pedagógica.

(AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA)

A docente mostra nesse relato o investimento pessoal em sua qualificação profissional, via formação acadêmica, para buscar, em sua atuação na sala de aula, um constante diálogo com a teoria. Essa dedicação à função docente e o compromisso em buscar, permanentemente, novos conhecimentos que permitiriam a renovação de suas práticas pedagógicas atribuíram-lhe, ao longo dos anos em sua carreira profissional, a consideração pelos colegas de trabalho, pelos próprios alunos e seus respectivos pais, de ser uma “boa professora”, capaz de conquistar resultados positivos em termos cognitivos e afetivos, mesmo trabalhando com grupos de alunos com dificuldades de aprendizagens e que apresentavam, aliados a esse fator, comprometimentos emocionais e problemas de disciplina expressos, muitas vezes, em atitudes agressivas nos relacionamentos com os outros.

A avaliação positiva de sua atuação como professora pela comunidade escolar onde sempre atuou foi associada ao perfil traçado pela direção da escola para escolher a professora que deveria assumir uma turma em 2007, que reunia alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Para esse desafio, a escola definiu que precisava de uma docente com formação teórica consistente, principalmente sobre os fundamentos da alfabetização, com experiência em práticas pedagógicas diversificadas, criativa em seus planejamentos, afetiva no relacionamento com os alunos, com habilidade para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e, acima de tudo, com disposição para assumir essa difícil missão.

Foi, então, nesse perfil que se encaixou a professora Rosária, convidada e convencida pela direção da escola para assumir mais esse desafio profissional

em sua carreira, especialmente por ser considerada uma professora com compromissos éticos com a profissão e com histórico de bons resultados em seus trabalhos anteriores. Sua escolha fez parte de uma opção política da escola, comprometida em criar uma resposta educacional consequente para uma situação complexa que tendia a ser cronificada como uma situação de fracasso escolar. É o que reforça o relato da professora:

[...] A escola, buscando uma solução para o problema, construiu o perfil da professora que deveria trabalhar com a turma em 2007, identificando esse perfil com a minha forma de atuação. Após ser consultada pela Equipe Pedagógica da Escola e da SRE, resolvi aceitar o desafio: trabalhar com os alunos de maneira diferenciada, porém adequando e sistematizando os objetivos do 3º e 4º anos.

(AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA)

É a própria professora Rosária quem detalha sobre sua forma de atuação, elencando características de sua ação docente, que corresponderam ao perfil profissional desejado pela direção da escola para trabalhar com um grupo de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, e destacando ser necessário:

[...] acreditar, em primeiro lugar, que os alunos são capazes de aprender (mesmo que num ritmo mais lento); tratá-los com afetividade e firmeza com relação às regras combinadas com o grupo; partir o trabalho de um diagnóstico preciso das capacidades já desenvolvidas pelos alunos; estabelecer objetivos e metas proporcionais aos limites do grupo e apresentar propostas diversificadas de atividades que motivem a participação dos alunos, a interação com os colegas, a cooperação, estimulem o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, da sensibilidade, da reflexão crítica e, conseqüentemente, favoreçam a construção de conhecimentos significativos para suas vidas e a elevação de suas autoestimas.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/10)

Essa é, portanto, a perspectiva que a professora Rosária sempre procurou adotar em suas práticas pedagógicas e que seria fundamental no momento em que estava diante de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

2.3.3 Os alunos

O histórico de formação dessa turma, que justificou uma proposta diferenciada de prática pedagógica desenvolvida pela professora Rosária nos anos de 2007 e 2008, centro de interesse desta pesquisa, teve início no ano de 2005, quando a escola recebeu um número considerável de crianças oriundas de outras instituições escolares para ingressarem no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental (a 1ª série na nomenclatura antiga), trazendo, em suas transferências, já o histórico de uma reprovação. Com elas, formou uma turma, que se distinguia das demais pela origem dos alunos (não haviam cursado o 1º ano na escola). A professora Rosária conta como surgiu a turma:

[...] Olha, essa turma foi o seguinte: eram alunos que vieram de outras escolas para a nossa escola; eles não cursaram o 1º ano na nossa escola. Quando chegaram aos sete anos, foram encaminhados para o 2º ano ou a 1ª série antiga (uma complicação de nomenclaturas). Bom, aí depois de um ano de trabalho se percebeu que a turma não conseguia avançar. Alguns desses alunos então formaram uma turma com 23 alunos dentro de um critério de homogeneidade em termos de dificuldades de aprendizagem.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

Em suas declarações, a professora Rosária explica que, durante o primeiro ano de trabalho, uma outra professora responsável pela turma identificou um significativo grupo de crianças com sérios comprometimentos de aprendizagem e comportamento, que cognitivamente não conseguiram avançar quase nada, principalmente com relação à alfabetização. Mesmo com muito esforço, seu trabalho atingiu apenas os objetivos de socialização inicial. Embora regulada pelo sistema de “progressão continuada” adotado pelo Estado, a escola optou pela retenção da turma ao final desse primeiro ano na escola, autorizada e apoiada pela SRE, que acompanhou o trabalho e entendeu a especificidade do grupo e a necessidade de uma ação pedagógica mais diferenciada.

Assumiu, então, a turma em 2006 uma segunda professora, para repetir com eles (um grupo de 23 alunos) novamente a proposta programática do 2º ano de escolaridade, buscando recuperar, especialmente, os objetivos cognitivos não

alcançados nos anos anteriores, relacionados diretamente à aprendizagem da leitura e da escrita e ao domínio dos fatos fundamentais das quatro operações matemáticas básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). As dificuldades foram muitas, evidenciadas principalmente com relação: à agressividade quase incontrolável no relacionamento entre os alunos, culminando em indisciplinas; à defasagem idade-série, que gerava desinteresse pelas propostas de atividades; à baixa autoestima, observada nos alunos em razão das reprovações consecutivas; e à falta de empenho das famílias, para o acompanhamento da vida escolar dos filhos, entre outras questões.

Tudo isso contribuiu para mais um ano letivo de pouco e insatisfatório rendimento na aprendizagem, o que justificaria mais uma retenção da turma em sua totalidade por não ser considerada apta para prosseguimento nos estudos. Faltava-lhe a consolidação dos fundamentos da alfabetização (leitura, escrita e domínio das operações básicas matemáticas), pré-requisitos essenciais para as aprendizagens futuras. Porém, de acordo com o sistema de progressão continuada adotado, não seria possível justificar mais uma retenção, e a escola, então, decidiu promover a turma para a 3ª série (ou 4º ano de escolaridade), com o propósito de submetê-la a uma proposta pedagógica diferenciada, tanto com relação às anteriores a que foi submetida como também às desenvolvidas com as outras turmas regulares do mesmo nível de escolarização, entendendo a necessidade de uma adequação maior da prática pedagógica à realidade desses alunos. A professora justifica as decisões tomadas:

[...] Nós percebemos o seguinte: quando eles chegaram ao 3º ano, eles já estavam com histórico de dois anos de reprovação e não poderiam ficar retidos mais. [...] Autoestima baixíssima! [...] Sim. Chegaram à 3ª série, mas em nível de 1º ano, caminhando para uma 2ª série (algo assim), quando eu assumi a turma. Foi proposto que eu assumisse. Aí, entrou a questão de perfil, porque, pela minha experiência, pelo tipo de trabalho que eu faço, pelos resultados do meu trabalho, então eles consideraram tudo isso e me ofereceram a turma como desafio. E o que eu fiz: na tentativa de estar primeiro, claro, colaborando com a turma, que era meu objetivo, eu também tentei fazer com que a escola olhasse para essa turma com outros olhos, com outro jeito.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

Foi, então, na forma de um desafio profissional que a professora Rosária assumiu, em 2007, a responsabilidade de trabalhar com essa referida turma, caracterizada por uma trajetória escolar marcada pelo insucesso, porém determinada em tentar mudar essa realidade, adotando, para isso, uma prática pedagógica diferenciada, que se estendeu por dois anos consecutivos.

Mas quem eram e como eram esses alunos assumidos “de coração” pela professora Rosária no início de 2007?

O quadro de cronificação estava já configurado no contexto escolar, uma vez que esses alunos eram vistos por todas as professoras como indisciplinados, aqueles que não aprendiam, que ainda não sabiam ler e, por isso, de certa forma, eram rejeitados (ninguém queria trabalhar com eles). Era preciso reverter esse quadro. Para isso, seria necessário que uma professora assumisse a tarefa de trabalhar com esse grupo composto de 23 alunos, sendo dez meninos e 13 meninas, variando numa faixa etária entre 12 e 15 anos, com problemas de relacionamento interpessoal, com extrema dificuldade de concentração nas atividades escolares propostas e visivelmente carentes afetivamente. Tanto a escola como a professora Rosária entenderam, concretamente, a urgente necessidade de se fazer algo mais por eles, que não se limitasse à simples transmissão de conteúdos curriculares, mas priorizasse também o desenvolvimento de valores, essenciais para uma boa convivência social.

Essa seria sua proposta inicial de trabalho, considerando o perfil da turma e suas reais necessidades. Pois, de acordo com Zeichner (2008), é fundamental que o professor conheça a realidade de seus alunos, para saber tomar decisões acertadas em suas práticas cotidianas, que ampliem as oportunidades para a construção de conhecimentos significativos para suas vidas.

Pesquisando, então, em suas fichas de caracterização socioeconômica, identificamos que todos moravam no zoneamento próximo da escola e eram procedentes de famílias de baixo nível de instrução e renda. Alguns alunos viviam

em situação bastante precária, até mesmo de saneamento básico e condições mínimas de higiene, convivendo bem próximos ao mundo da marginalidade (tráfico de drogas, alcoolismo, furtos e manuseio de armas), além de viverem expostos a inúmeras outras dificuldades, consequências socialmente determinadas pelos seus contextos familiares, caracterizados por lares desestruturados, nos quais os pais ou responsáveis substitutos (avós, tias, irmãos, madrastas, padrastos ou outros) não conseguem formular um futuro educacional para seus filhos.

Encontrar, portanto, um espaço real para que a aprendizagem se efetivasse mesmo diante desse contexto adverso era o grande desafio pedagógico que se impunha à professora Rosária e à escola. Passou-se, então, a acreditar que essa realidade não poderia ser o resultado de uma condenação natural, em que nada teria a se fazer por essas meninas e meninos.

Analisando a composição da turma e o perfil individual dos alunos, observamos algumas ocorrências que despertaram nossa atenção, como o fato de que apenas três alunos desse grupo eram negros, característica que, de certa forma, contraria uma realidade encontrada em outros contextos educacionais, nos quais há maior concentração de casos de dificuldade de aprendizagem entre crianças de cor negra, oriundas geralmente de famílias pobres que vivem em ambientes de pouca estimulação cultural.

Outras ocorrências que foram pauta de discussões e reflexões nas conversas com a professora após as aulas observadas ilustram também o perfil da turma e dos alunos:

Um aluno especificamente, que sempre apresentava problemas de comportamento (agressividade nas relações com os colegas), chegou a levar até mesmo uma arma de fogo para a escola, que foi descoberta pela professora e entregue à direção para as providências cabíveis junto ao Conselho Tutelar local, estando inclusive envolvido em processo criminal, no qual os pais foram responsabilizados. Outro aluno também se destacava no grupo pela sua condição de 'inclusão', pois veio transferido de uma APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), considerada como escola 'especial', para inclusão na escola 'regular', sendo

portador de comprometimentos emocionais e neurológicos (diagnosticados por laudos médico e psicológico arquivados em sua pasta individual) que alteraram seu raciocínio, fala e o desenvolvimento cognitivo e motor. Era o mais velho da turma em idade cronológica (15 anos) e também o maior em estatura, o que o fazia pensar que podia dominar todos os colegas pelo tamanho e força física, ocasionando muitos conflitos. Integrou-se também à turma, por meio de transferência, um aluno de oito anos, procedente dos Estados Unidos, aumentando ainda mais a complexidade do desafio profissional enfrentado pela professora Rosária. Isso porque o referido aluno era também personagem de uma história de abandono pela mãe brasileira, que vive em outro país, trouxe-o a passeio e deixou-o aos cuidados da avó para buscar alguns documentos e nunca mais voltou ou deu notícias; falava pouquíssimas palavras em português e escrevia apenas em inglês, com muitos comprometimentos ortográficos (com sinais de não ter sido alfabetizado por lá). Por não conseguir acompanhar as atividades propostas, ficava disperso o tempo todo, distraindo outros colegas em suas tentativas de interação. Para minimizar as dificuldades, foi necessário o suporte de monitores em sala de aula, estagiários do Curso de Letras da UFSJ, que se revezaram durante o ano, assentados sempre ao seu lado, assessorando-o como tradutores e orientadores individuais de suas atividades, elaboradas separadamente pela professora Rosária, a fim de facilitar a sua alfabetização e não prejudicar a dinâmica de trabalho coletivo com toda a turma.

(MEMÓRIAS DE CONVERSAS COM A PROFESSORA EM 20/10/08)

As ocorrências destacadas nos registros de memórias das conversas com a professora revelam a complexidade das realidades enfrentadas pela docente no dia a dia da sala de aula, para conseguir envolver no processo ensino-aprendizagem alunos de tão diferentes níveis de desenvolvimento, marcados por conturbadas histórias de vidas e movidos por interesses e necessidades diversas, o que reforçava a necessária adoção de práticas de ensino diversificadas.

Um apoio institucional para ajudar a minimizar essas dificuldades foi o “Projeto Escola em Tempo Integral”, oferecido pelo sistema estadual e adotado pela escola a partir de 2007, direcionado para a formação de hábitos, atitudes, convivência, aprendizagem de valores, desenvolvimento de habilidades e talentos, e a oferta de reforço escolar, ampliando o tempo de permanência na escola daqueles alunos que supostamente viviam em situação social de risco. Do total de 23 alunos da turma, apenas dez participaram. Na opinião da professora, teria sido interessante a participação de todos, considerando as características da turma, mas não foi observado muito interesse por parte das famílias, que muitas vezes acabavam deixando-os soltos pelas ruas, ou alguns até mesmo já

envolvidos em pequenos trabalhos remunerados, como: vendedor de picolés, catador de papelão ou esterco animal, lavador de carros ou outras atividades, para ajudar na renda familiar, tirando deles a oportunidade de permanecerem na escola o dia todo. Assim, ela se pronuncia sobre a questão:

[...] Então, a escola em tempo integral foi oferecida a todos. Eu ofereci a todos, nós oferecemos, porque era meu sonho que todos participassem. Porque era uma forma de eles não ficarem nas ruas. [...] Ter um suporte. [...] Para você ver, tem um garoto (esse caso eu até já coloquei para as meninas da escola que trabalham com o Projeto Tempo Integral), o que faltava para ele era ter alguém que olhasse os cadernos, que o acompanhasse. A partir do momento em que ele foi para o Projeto Tempo Integral, que uma professora começou a disponibilizar um tempinho para olhar a tarefa, o menino deslanchou, não me deu mais problema; Quer dizer que em casa ele nunca trouxe tarefa, por quê? Aí você descobre: será que é por que ele não queria fazer? Não! Ele não tinha alguém ali do ladinho dele para dizer: olha, vamos ver essa tarefa! É o que a professora do tempo integral fazia. Ela não fazia a tarefa por ele, nunca! Mas acompanhava, orientava. Pronto! Olha que coisa simples! [...] Dos 23 alunos, nós fizemos a proposta para todos e apenas dez alunos participaram. E nesses dez alunos percebi muitos avanços! [...] E eu acredito que o meu resultado conseguiu ser melhor com essa ajuda, porque a gente não trabalha sozinho, de jeito nenhum, e também sozinhos eles não conseguem!

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/08)

Indiscutivelmente, esses alunos, carentes de atenção, cuidados e afeto, seriam mais beneficiados, ficando na escola em tempo integral, como desejou a professora, sob a orientação de profissionais da educação imbuídos dos objetivos do projeto e, por isso, comprometidos em oferecer-lhes uma assistência mais individualizada, atendendo-lhes em suas principais dificuldades e necessidades.

De um modo geral, todos os alunos da turma, vitimados por suas histórias de vida e pelas experiências anteriores de fracasso escolar, apresentavam inicialmente características semelhantes: fichas individuais repletas de ocorrências disciplinares, pouca motivação para os estudos, medo de “errar”, dificuldade para compartilhar regras, aceitar limites, saber ouvir e lidar com o outro, expressar sua opinião ou dúvida, trabalhar cooperativamente em grupos, cuidar bem do próprio corpo, do seu material escolar e do patrimônio da escola, concentrar-se nas atividades propostas, refletir sobre suas ações, receber manifestações de carinho

e afeto, tratar com cordialidade as pessoas e acreditar ser capaz de aprender. Essa era, portanto, a caracterização geral da referida turma.



Fotografia 1 – Turma da professora Rosária (2007/2008).



Fotografia 2 – Turma da professora Rosária (2007/2008).



Fotografia 3 – Os alunos reunidos na sala de aula.

CAPÍTULO III

CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PRÁTICA

O esforço para a compreensão das racionalidades que definem e justificam o saber-fazer de um professor em sala de aula, caracterizando sua prática pedagógica, passa necessariamente pela observação e análise de suas ações e pela conseqüente reflexão sobre elas, mediadas pelo contexto em que se realizam, podendo, assim, contribuir, certamente, para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Alguns aspectos mais recorrentes da prática pedagógica observada destacaram-se nesta pesquisa como dimensões fundamentais para a superação das dificuldades encontradas pela professora na realidade de sua sala de aula, como: a possibilidade de reflexão sobre a prática oportunizada no espaço escolar, a afetividade sempre presente nas relações interpessoais dos atores sociais envolvidos, a opção por uma prática diversificada de trabalho dentro da sala de aula e por uma perspectiva de avaliação diagnóstica, que elegemos como operadores de análise neste estudo. São exatamente esses aspectos que nos apontaram as categorias de análise por meio das quais pretendemos mostrar e discutir as diferentes dimensões da realidade investigada.

Este capítulo, portanto, se destina às primeiras análises dos dados da presente pesquisa, como proposta de interpretação da realidade observada para uma melhor compreensão da prática pedagógica investigada, focalizando especialmente as condições de emergência da nova prática com destaque para a dimensão institucional como espaço de reflexão sobre a prática e a gestão das relações interpessoais, analisando a afetividade que marca as relações da professora com sua comunidade escolar. Os dados serão analisados à luz do referencial teórico discutido no estudo e mediados pelas reflexões conjuntas realizadas de forma colaborativa entre a professora e a pesquisadora.

3.1 A dimensão institucional: espaço para reflexão individual e coletiva sobre a prática

De acordo com Alarcão (2005), que discute a ideia de professores reflexivos em uma escola também reflexiva, é importante que a instituição escolar, espaço onde se desenvolvem as práticas pedagógicas, se organize de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas, pois se trata de uma comunidade educativa e “é neste local de trabalho que o professor junto com seus colegas constrói a sua profissionalização docente” (p. 44). Isso também, segundo a autora, porque a escola, ao formular sua proposta político-pedagógica, tem que pensar em sua missão e no modo como vai se organizar para cumpri-la.

Considerando o caso específico investigado nesta pesquisa, em que a escolha da docente para trabalhar com o referido grupo de alunos que apresentavam necessidades específicas de aprendizagem fez parte de uma decisão política da escola, visando à busca de soluções ou respostas favoráveis ao sucesso escolar desses educandos, faz-se pertinente, pois, uma análise da dimensão desse contexto institucional, no sentido de identificar de que forma essa escola oportuniza aos professores momentos para reflexões individual e coletiva sobre suas práticas.

A primeira medida adotada pela escola para oportunizar aos professores esses momentos de reflexão sobre a prática foi a criação dos TI e TC – Tempo Individual e Tempo Coletivo de Planejamentos –, que vamos analisar a seguir.

3.1.1 TI e TC – Tempo Individual e Tempo Coletivo de Planejamentos

Observamos, na organização do tempo escolar no contexto investigado, um espaço semanal embutido na carga horária obrigatória cumprida pelo professor na escola, pensado exclusivamente para a reflexão sobre a prática, culminando em ações de planejamentos individual e coletivo, em momentos de estudos e

discussões pedagógicas entre os pares, uma iniciativa específica dessa escola. Foi exatamente nesse espaço de tempo que realizamos as primeiras conversas e reflexões com a professora Rosária sobre a sua prática. Trata-se do que a escola chama de TI – Tempo Individual de Planejamento – e de TC – Tempo Coletivo de Planejamento –, propiciados pelos horários das aulas especializadas de Educação Física, Ensino Religioso e Musicalização, que integram o quadro curricular, ministradas por outros professores especialistas nos referidos conteúdos. O horário é organizado de tal forma que as professoras que trabalham com as turmas do mesmo ano de escolaridade têm a oportunidade, uma vez por semana, de se encontrarem para planejar conjuntamente suas propostas de atividades, discutirem dificuldades, avaliarem os avanços, socializarem experiências e/ou em tempo livre individual, atualizarem os registros da vida escolar dos alunos, elaborarem materiais didáticos, pesquisarem novas fontes de informações e reorganizarem o espaço da sala de aula, objetivando refletir sobre a prática pedagógica e aprimorá-la em prol de um processo ensino-aprendizagem mais interessante, prazeroso e eficiente.

Além dos TI e TC, são realizadas, periodicamente na escola, as reuniões pedagógicas do Módulo II, também destinadas para momentos de reflexão e estudos coordenados pela supervisora pedagógica, que caracterizam oportunidades de formação continuada em serviço, previstas no calendário escolar, em horário extraturno, complementando a carga horária de 24 horas semanais de trabalho que deve ser cumprida pelo professor da educação básica pertencente à rede pública estadual de ensino. Analisando criticamente essa questão, a professora, assim, se pronuncia:

[...] Hoje, há uma preocupação mais sistemática, mais pontual com a formação continuada. Parece que o Estado acordou para essa situação. Mas o que eu vejo é que não conseguiram ainda, vamos dizer, convencer, entendeu? Eles oferecem a formação continuada de uma forma impositiva. [...] Já começamos por aí, sem nenhuma 'moeda de troca' para o professor. Sem nenhum incentivo, muito menos financeiro. Por exemplo: nós temos a questão dos módulos, dos horários de estudo, de encontro com a companheira; acho que tudo deveria ser aproveitado para a questão da formação. [...] Essa reflexão em cima do que a gente está fazendo na sala de aula é muito séria. Eu não quero fazer de meus alunos cobaias, de jeito nenhum. Laboratório na minha sala, não! Eu quero fazer coisas que eu tenha

certeza de que vão dar certo, que sejam boas para eles, que sejam legais para a vida deles. [...] Então, aí, a necessidade de o professor saber mais, a questão da qualidade da informação, precisa ter essa bagagem para entender melhor e conhecer melhor. Voltando à questão do Estado: a forma como a coisa é colocada deixa muito a desejar. Muitas vezes é o que percebo. É oferecido um material bellissimo, riquíssimo, cheio de coisas legais e ficam engavetados, entendeu? Porque não se consegue fazer a ponte, fazer chegar esse material ao professor de um jeito que ele goste e que utilize em sala de aula. Porque no momento que o professor gosta, ele vai aplicar aquilo de algum jeito.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

O discurso da professora aponta para questões de ordem estrutural do sistema de ensino no qual trabalha, com relação à política de formação continuada do professor, questionando o caráter impositivo das propostas oferecidas, muitas vezes desconectadas das realidades encontradas em sala de aula e, por isso, pouco aplicadas. Mas também destaca a importância da reflexão sobre o saber-fazer do professor em sala de aula e a necessidade de o professor procurar saber sempre mais para entender melhor a realidade trabalhada, enfatizando que os momentos coletivos institucionais (módulos, horários de estudos e encontros com a companheira) devam ser realmente direcionados para a formação do docente com vistas à sua profissionalização.

Essa ideia é reforçada em Nóvoa (1995), que defende uma perspectiva crítico-reflexiva na formação docente, estimulando os professores no desenvolvimento da autonomia profissional e da sua autoformação, baseadas no princípio de que o aprender contínuo é essencial ao professor e deve se concentrar em dois pilares: o próprio professor como agente e a escola como o lugar ideal para o crescimento profissional.

Também Utsumi (2005) ressalta a importância da reflexão do professor sobre a prática para desenvolver novas maneiras de pensar, compreender, agir e equacionar problemas, adquirindo maior conscientização pessoal e profissional. Argumenta, ainda, a autora que os professores que refletem na ação e sobre a ação, como procura sempre fazer a professora Rosária, estão envolvidos num processo investigativo não só tentando compreender a si próprios, mas também

procurando melhorar o seu ensino, entendendo que, pela reflexão, eles obtêm uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão trabalhando para não ficarem excluídos das principais discussões sobre as finalidades do ensino e da educação.

A partir dessa conscientização profissional, a professora Rosária e suas colegas de trabalho aderem à proposta de reagrupamento periódico dos alunos, visando a atendê-los em suas necessidades específicas de aprendizagem, por meio do projeto detalhado na sequência do texto.

3.1.2 O Projeto de Reenturmação Semanal

Podemos destacar nesta análise da dimensão institucional o contexto ideológico do “Projeto de Reenturmação” adotado uma vez por semana pela escola, que, por meio da flexibilização do funcionamento das turmas, reagrupadas em razão das necessidades de certas aprendizagens específicas (especialmente evidenciadas nos conteúdos de Português e Matemática), procura minimizar as diferenças, oportunizando ao aluno superar mais facilmente suas dificuldades, que podem ser diretamente trabalhadas pelo professor, respeitando melhor seu ritmo e estágio de desenvolvimento dentro de um grupo mais homogêneo. Sua implantação na escola, via orientação da Superintendência Regional de Ensino, objetivou, de certa forma, também resolver uma dificuldade frequentemente apontada pelos professores: desenvolver propostas diversificadas de trabalho em turmas numerosas e heterogêneas, para tentar atender às diferenças observadas em sala de aula. Assim, a professora Rosária analisa essa experiência na escola e com a sua turma:

[...] Você percebe, por exemplo, quando a escola organiza o Projeto de Reenturmação semanal, em que meus meninos são distribuídos nos outros grupos, que na verdade acontece uma repetição de minha prática diferenciada diária. [...] Acaba sendo, apesar de que o foco é outro. Eles ficam em situações diferentes, em atividades diferentes. Mas o que acontece? Eles são divididos em três grupos: os que estão numa situação de mais avanço, os que estão num nível intermediário e os que estão com baixo desenvolvimento. [...] Dentro de Língua Portuguesa e

Matemática, eu trabalho com os alunos com baixo desenvolvimento, que não avançaram. E as minhas outras duas colegas trabalham com os grupos intermediário e avançado. Elas têm outro foco, porém com esse caráter também mais lúdico. [...] É o momento legal! Eles gostam muito. E eles se sentem integrados com os outros alunos. Você entendeu? Eu acho que foram bons para eles esses dois anos, para eles tirarem essa imagem, esse rótulo de turma especial, de turma que não aprendia, de turma difícil. [...] Porque agora eles dão conta de acompanhar em todos os grupos. E aí, quando eles vão para as outras turmas e conseguem mostrar serviço, conseguem mostrar um bom comportamento, porque isso antes não era legal, eles não conseguiam. Hoje, eles já conseguem: um bom comportamento, uma boa participação, uma boa análise da situação, uma boa resposta para as questões. [...] Esse, então, é o maior indicador para mim de que a prática foi bem-sucedida!

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

O relato da professora nos permite fazer algumas considerações importantes: mesmo dentro do critério de homogeneidade adotado pela escola para formação da referida turma, baseado nas necessidades específicas de aprendizagem dos alunos a partir do trabalho desenvolvido, novas diferenças foram surgindo em termos de rendimento escolar, justificando a participação da turma no Projeto de Reenturmação semanal junto com as outras turmas do mesmo ano de escolaridade, o que nos sugere que a ideia de homogeneidade em educação é quase sempre utópica; as propostas de atividades desenvolvidas pelas professoras com seus respectivos grupos (avançados, intermediários e com dificuldades) foram inspiradas na prática pedagógica diária desenvolvida pela professora investigada, que tinha como rotina o trabalho diversificado em sala de aula, priorizando o aspecto lúdico como motivador de aprendizagens significativas. Isso nos sinaliza que a prática da professora Rosária apresentava-se como referência para as outras professoras, mostrando, assim, em que medida a sua prática refletia uma política da escola e era também compartilhada por outras professoras; a reenturmação dos alunos possibilitou uma integração maior de todas as turmas, quando se realizaram trocas de conhecimentos, de vivências e experiências que enriqueceram o processo educativo, estimulou o desenvolvimento da autonomia, neutralizou preconceitos e favoreceu o bom desempenho dos alunos nas atividades adequadamente planejadas de acordo com as características de cada grupo.

A tarefa de planejamento das atividades do Projeto de Reenturmação, realizada coletivamente pelas professoras do mesmo ano de escolaridade, oportunizou a essas docentes momentos interativos e de reflexão sobre suas práticas em sala de aula e a socialização de boas experiências pedagógicas que poderiam ser repetidas com os respectivos grupos, visando a atender as necessidades específicas de aprendizagem de seus alunos.

De acordo com a análise da professora, o desempenho favorável de seus alunos, tanto em termos de comportamento e relacionamento com os outros como em termos de rendimento nas atividades propostas durante a experiência de reenturmação, seja no grupo para fixação de conteúdos (nível intermediário), ou no grupo para enriquecimento do currículo (nível avançado), ou mesmo no grupo para introdução de conteúdos (nível com dificuldades), era um indicativo para ela de que sua prática estava sendo bem-sucedida.

Essa experiência institucional se aproxima na literatura pesquisada dos estudos de Crahay (2007), que, ao propor trabalhar grupos com necessidades específicas de aprendizagem em se tratando de pensar qual a pedagogia mais adequada para alunos em dificuldade escolar, elenca alguns aspectos sobre a flexibilização das classes para reenturmação periódica que também se aplicam à realidade investigada. São os seguintes:

- 1º) o tempo passado pelo aluno em grupos homogêneos (apenas uma vez por semana) é nitidamente inferior ao tempo passado em classes heterogêneas, conseqüentemente, o grupo com o qual a criança mais se identifica é o último;
- 2º) a constituição dos grupos homogêneos repousa sobre a avaliação de uma competência ou necessidade específica temporária, e não mais sobre uma aptidão geral definitiva (os “fracos”, os “fortes”); e
- 3º) os grupos são flexíveis e por isso podem ser constantemente reorganizados em função dos progressos dos alunos.

O desenvolvimento desse projeto na escola foi acompanhado pela pesquisadora,

que registrou as seguintes observações em seu diário de campo:

[...] Acompanhei nesta 6ª feira o Projeto de 'Reenturmação Semanal' desenvolvido pela escola, que consiste em reagrupar, uma vez por semana, os alunos de cada ano de escolaridade, adotando como critério: Grupo 01 (alunos avançados), Grupo 02 (alunos intermediários) e Grupo 03 (alunos com dificuldades) com relação aos objetivos de ensino propostos. De acordo com as explicações da professora, cada grupo composto por alunos de todas as turmas fica sob a responsabilidade de uma das três professoras que atuam neste ano de escolarização. São propostas atividades de enriquecimento para os avançados, de fixação para os intermediários e introdutórios ou de pré-requisitos para os com dificuldade de aprendizagem. O planejamento das atividades é feito a partir do diagnóstico de cada grupo, construído pelas professoras regentes, priorizando propostas mais lúdicas, em grupos, explorando especialmente os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. A professora Rosária ficou responsável pelo grupo de alunos com mais dificuldades, adotando, mesmo com os alunos visitantes, as mesmas estratégias metodológicas adotadas com sua turma. Acompanhei o início de seu trabalho com o grupo, em que ela desenvolveu uma 'oficina de produção de texto' a partir de gravuras (sem conexão lógica inicial), em que cada aluno (um por vez) virava uma gravura, iniciava a criação oral de uma história com aquele elemento ilustrado e o colega dava sequência, inserindo o elemento de sua gravura na história iniciada pelo outro. Os 12 alunos sob sua orientação foram divididos em três grupos de quatro alunos. O quarto aluno de cada grupo criava o fim da história, que depois deveria ser registrada por escrito, na sequência correta dos fatos, individualmente por cada aluno. A professora assessorou individualmente todos os alunos com dúvidas ortográficas na atividade escrita. Na oportunidade, visitei também as outras duas turmas sob a responsabilidade das outras professoras do 5º ano, onde se encontravam agrupados outros alunos da professora Rosária. O grupo intermediário trabalhava com um jogo – 'bingo de operações matemáticas' – e o grupo avançado assistia ao filme 'Deu a louca em Chapeuzinho Vermelho'. Observei suas participações desinibidas e com bom desempenho mesmo diante de um grupo novo e sob a orientação de outra professora.

(NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA: 14/11/08)

As atividades planejadas para o Projeto de Reenturmação priorizavam o caráter lúdico como motivação para a aprendizagem e favoreciam a interação grupal, possibilitando intervenções e assessoramentos da professora aos alunos que manifestavam alguma dificuldade nos desafios propostos.

Recuperando as memórias dos diálogos estabelecidos entre a professora e a pesquisadora nas oportunidades de conversas informais e/ou entrevistas refletindo sobre a prática pedagógica desenvolvida e observada durante a investigação, destacamos algumas considerações importantes a partir da problematização de questões. Assim se estabeleceu o diálogo:

Pesquisadora: Professora, em sua opinião, em quais aspectos seus alunos são beneficiados com a participação em um projeto como este?

Professora: Acho muito positivo o contato de meus alunos com os alunos das outras turmas, com padrões diferentes de comportamento, ritmos diferentes de aprendizagens, possibilitando-lhes trocas interessantes de informações e conhecimentos novos. Isso tem contribuído também para mudar a imagem dos meus alunos diante da escola: de 'alunos-problema' para 'alunos-referência', que são capazes de sugerir novas estratégias de trabalho e atividades, baseados em nossas experiências diversificadas em sala de aula, agindo com segurança e autonomia, sem considerar que não são mais registradas queixas comportamentais dos alunos que participam dos grupos intermediário e avançado. Certamente, eles se sentem mais valorizados e respeitados.

Pesquisadora: As atividades do Projeto priorizam uma proposta diversificada de trabalho numa abordagem mais lúdica. Como você analisa a sua prática e as das outras professoras?

Professora: Como nas escolas de um modo geral ainda são predominantes as práticas mais tradicionais de ensino, a prática do trabalho diversificado ainda é um grande desafio para as minhas colegas de trabalho e até mesmo para mim, que já procuro desenvolvê-la regularmente em sala de aula, porque exige da professora mais criatividade, dedicação e tempo para o planejamento e elaboração do material (jogos, textos complementares, seleção de livros, material para pesquisa, vídeos e outros), um bom manejo de sala para controlar a disciplina, participação de todos os alunos e a devida organização dos tempos e espaços dentro da sala de aula. A dificuldade ainda é maior quando trabalhamos com turmas numerosas e muito heterogêneas. Por isso, a reenturmação dos alunos no Projeto facilita mais o trabalho da professora. Acredito que estamos avançando e aperfeiçoando cada vez mais nossa prática.

(MEMÓRIAS DAS CONVERSAS: 17/11/08)

O diálogo entre a professora e a pesquisadora destacou o ponto mais forte da proposta de reenturmação, que é a interação entre os alunos de todas as turmas, e revelou a conscientização profissional da docente ao refletir sobre os benefícios de uma prática pedagógica mais diversificada e lúdica para favorecer a aprendizagem, especialmente daqueles alunos com mais dificuldades. O exercício dessa prática foi ainda considerado por ela como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, possibilitando aos professores o rompimento com as práticas mais tradicionais de ensino, ainda tão predominantes em nossas escolas, que dificultam a atualização e renovação das práticas pedagógicas a serem adotadas em sala de aula.

A preocupação da escola e da professora em encontrar alternativas pedagógicas

diferenciadas que atendessem a seus alunos em suas principais necessidades de aprendizagem não se limitou ao Projeto de Reenturmação Semanal. Estendeu-se a uma proposta de atendimento ao aluno em tempo integral, que amplia o seu período de permanência diária na escola, dando-lhe mais oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e social. É sobre isso que trata o item seguinte.

3.1.3 O Projeto Escola em Tempo Integral

Lembrando que o sucesso escolar está intimamente associado com a qualidade do ensino oferecido, conforme se posiciona Gatti (2008), e que esse padrão de qualidade depende de inúmeros fatores relacionados aos alunos, às suas famílias, ao trabalho dos professores, às questões institucionais da escola, inclusive ao sistema escolar ao qual essa instituição pertence, identificamos no contexto analisado uma iniciativa oferecida pelo sistema e acolhida pela escola, com o objetivo de apoiar o trabalho do professor em sala de aula e melhorar a qualidade de vida dos alunos que vivem em condições sociais menos favoráveis e, assim, melhorar também o rendimento escolar desses sujeitos. Estamos nos referindo ao “Projeto Escola em Tempo Integral”, implantado na escola a partir de 2007 em caráter experimental, inicialmente contemplando apenas quatro turmas, sendo duas formadas por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e duas formadas por alunos das séries finais também do Ensino Fundamental.

Para integrar-se ao projeto e ter a oportunidade de ampliar o seu tempo diário de permanência assistida na escola (dois turnos – manhã e tarde –, totalizando oito horas por dia), os alunos foram indicados pelos professores, considerando-se o perfil estabelecido para o público alvo (baixo rendimento escolar, problemas de disciplina, contexto familiar de risco), e convidados pela direção da escola, dependendo de autorização dos pais ou responsáveis para participação, aos quais foram apresentados os objetivos do projeto e a sua estrutura de funcionamento. Aos alunos atendidos eram oferecidas, num segundo turno de atividades, oportunidades de: reforço escolar, atividades esportivas, artes,

dinâmicas de convivência e integração grupal, orientações e cuidados para a higiene pessoal e complementação alimentar.

O referido projeto constituiu-se, então, num espaço para reflexão sobre as práticas escolares realizadas por meio do planejamento das propostas de intervenção pedagógica voltadas para os alunos atendidos em tempo integral, envolvendo as professoras do ensino regular e as professoras do tempo integral num trabalho em parceria de atendimento às diferentes necessidades apresentadas pelos educandos.

A adesão pela escola a esse projeto financiado pela SEE/MG, mesmo ciente das dificuldades inerentes à sua implantação sem a garantia prévia do sistema de todas as condições necessárias em termos de infraestrutura ideal (espaços físicos adequados, necessidade de mais recursos humanos e financeiros, entre outros), marcou o seu compromisso político em tentar melhorar a qualidade de vida de seus alunos e, conseqüentemente, favorecer um melhor rendimento escolar, uma das metas estabelecidas pela instituição em sua Proposta Político-pedagógica. Vamos conferir a fala da professora sobre essa ação institucional:

[...] O Projeto Escola em Tempo Integral é uma iniciativa muito boa. Porque como esses meninos precisam de carinho, de atenção, de colo, de gente sempre do lado para acompanhar, atender. Já almoçou? Já escovou dentes? Tem alguma dificuldade na tarefa de hoje? Sabe aquelas coisas básicas? Porque muitas vezes as mães trabalham de seis da manhã às dez da noite e não têm tempo. O tempo integral está tentando fazer isso. Não é problema da escola. Ela teve a iniciativa, mas ainda não tem a infraestrutura ideal de banheiros, refeitórios. Eles precisam de um espaço para relaxamento e não têm.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 27/07/09)

A fala da professora revelou a sua preocupação com a condição de vulnerabilidade social em que viviam seus alunos, evidenciando as realidades de seus contextos familiares, que exigiam que o Estado assumisse outras responsabilidades, transferindo para a instituição escolar as incumbências que seriam próprias das mães, como o acompanhamento das tarefas escolares, a orientação e os cuidados higiênicos básicos. A permanência desses alunos em tempo integral na escola tinha para eles um efeito de diminuição das

adversidades próprias de suas condições de vida socialmente determinadas, contribuindo para um melhor desempenho escolar. Mesmo uma avaliação positiva dessa iniciativa institucional admitiu, entretanto, questionamentos com relação à infraestrutura necessária e ideal para que esse tipo de proposta fosse adequadamente implementada. Ao ser problematizada essa questão, a professora refletiu sobre a falta das condições objetivas por parte da escola para a implementação desse projeto e sobre a inadequação das práticas escolares regulares para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem:

[...] A escola enquanto instituição ainda não está preparada para esse tipo de aluno. A estrutura que temos é para atender ao aluno que chamamos de 'normal', sem dificuldade de aprendizagem, com famílias que acompanham. [...] Em termos de estrutura, a nossa escola não está preparada para trabalhar com esses meninos. Por isso, é muito mais fácil punir do que procurar entender o que está acontecendo, pensar outras estratégias. É mais fácil dar uma advertência ou até transferência e afastar o problema. [...] Na minha prática (não estou falando mal da minha escola ou de qualquer outra escola), não é isso! Mas na estrutura de organização que temos, a professora recebe uma turma com 35 alunos, que é um absurdo, e ela tem que dar conta de tudo e de todos, dentro daquele espaço de tempo com todos os objetivos de ensino. Então, como você ainda vai atender à carência de família, carência de aluno. E é uma realidade comum em todas as escolas.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 27/07/09)

Pensando criticamente sobre a estrutura organizacional de sua escola e das instituições escolares em geral, a professora constatou que, muitas vezes, as dificuldades são agravadas por problemas disciplinares com os quais a escola não está sabendo lidar adequadamente e pela falta de acompanhamento das famílias, que podem levar alguns alunos, futuramente, à situação extrema da evasão escolar. Admitiu, inclusive, certa impotência e limitação do professor para trabalhar de maneira satisfatória com turmas numerosas e dar conta de tudo e de todos, garantindo-lhes os conteúdos básicos de ensino, procurando conhecer e respeitar seus históricos de vida, suas realidades, interesses e necessidades.

Pode-se observar na fala da docente, num esforço de desocultar o que não foi propriamente dito, de acordo com Bardin (1994), um incômodo com o fato de a escola ainda estar organizada para trabalhar somente com os “bons alunos”,

escudada por critérios excludentes que afastam os “alunos problemáticos”: por meio de advertências, suspensões, transferências, ao invés de procurar adaptar o ensino às suas diferentes realidades, e, ainda, pela inexistência, no contexto da escola pública, de uma equipe multidisciplinar (com psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, nutricionistas, médicos e outros) que pudesse atuar junto ao professor, visando a atender a todas as carências e necessidades de alunos com esse perfil.

No contexto desta investigação, todas essas questões são também pautas de discussões nas reuniões pedagógicas, consideradas espaços institucionais para reflexão coletiva sobre as práticas escolares, que serão analisadas na sequência.

3.1.4 As reuniões pedagógicas

No sistema estadual de ensino de Minas Gerais, cabe ao professor da educação básica cumprir uma carga horária semanal obrigatória de 24 h/s, sendo que são cumpridas 22h30min no Módulo I, correspondente ao total de horas na regência de classe, e o restante (1h30min por semana ou 6 horas ao mês) cumprido no Módulo II, destinado ao trabalho de planejamentos e estudos extraturno.

No contexto investigado, o Módulo II das professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental é organizado no calendário escolar em reuniões pedagógicas periódicas pautadas na discussão e planejamento das ações pedagógicas e em momentos de estudos que constituem as propostas oficiais de formação continuada do corpo docente da escola. Essas reuniões se caracterizam como mais um espaço institucional para reflexão coletiva dos professores sobre suas práticas e as questões institucionais, oportunizando a socialização de experiências, o acesso a novas informações e conhecimentos que permitem ressignificar o saber fazer do professor.

As reuniões que foram observadas oportunamente pela pesquisadora, no

decorrer do 2º semestre letivo de 2008, período também correspondente às observações em sala de aula da professora Rosária, tiveram como pautas: uma capacitação em Matemática ministrada por um professor da UFSJ (consolidando a parceria escola e universidade), com fundamentação teórico-prática em dois módulos consecutivos; o planejamento de atividades coletivas referentes às comemorações do aniversário da escola e da semana da criança; a avaliação geral do trabalho pedagógico desenvolvido em 2008 em seus aspectos positivos e negativos; e a discussão de propostas para enturmação dos alunos e distribuição de turmas para os professores em 2009.

Além dessas reuniões, a pesquisadora acompanhou também o “Conselho de Classe Final” da turma da professora Rosária, quando foram analisados, conjuntamente pela professora, pela supervisora pedagógica e pelo diretor, os resultados individuais de cada aluno, observando suas trajetórias, avanços e limitações, devidamente documentados e registrados pela docente, para que justificasse a decisão pela promoção escolar e/ou a retenção naquele mesmo ano de escolaridade, marcando o caráter reflexivo das principais decisões escolares. Sobre essas oportunidades institucionais de reflexão, a professora declara:

[...] Muita coisa precisa ainda ser repensada em termos de estrutura da escola. Coletivamente, temos tentado refletir por meio de nossos módulos, aperfeiçoamentos de estudos. Temos feito algumas discussões. Embora eu ache que nós estamos muito ainda na fase do choro, de lamúrias, de reclamar do que de agir, de ação. O que eu vejo nestes 20 anos de escola é que nós conseguimos avançar profissionalmente em alguns aspectos. Eu já vejo iniciativas diferentes, como as minhas, em algumas outras salas. Isso é muito bom! Mas talvez até em função do contexto social e político em que vivemos, ainda estamos na fase da reclamação, e não da ação. Talvez não tenhamos os instrumentos necessários para essa ação. Ainda estamos discutindo isso. Porque hoje o que você percebe é o professor cansado, desestimulado, e sempre com desafios novos, cada vez com mais exigências do sistema.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 27/07/09)

A professora revela nessa fala a sua insatisfação com a falta de uma política efetiva de valorização profissional dos professores e de melhoria das condições de trabalho nas escolas. Sua declaração reforça também a ideia de serem as reuniões pedagógicas um espaço explorado pelos professores da escola para

refletirem coletivamente sobre suas práticas e buscarem fundamentação teórica que orientem suas ações em sala de aula, além de oportunizar discussões sobre as ocorrências mais significativas do contexto escolar, envolvendo o corpo docente no acompanhamento, avaliação e replanejamento das propostas que compõem a Proposta Político-pedagógica da escola.

Observa a professora Rosária que alguns resultados positivos desse investimento na formação continuada dos professores já podem ser observados nas práticas realizadas pelas colegas docentes em suas salas de aulas, que, com frequência, se arriscam em propostas mais inovadoras e menos tradicionais, a exemplo do que normalmente acontece em sua sala de aula. Porém, afirma a professora Rosária ser esse espaço ainda muito utilizado também para desabaços, expressão de angústias e insatisfações com a profissão, que traduzem de certa forma o perfil de toda a categoria, marcada histórica e socialmente por uma desvalorização profissional, retardando, assim, com essa postura, o planejamento emergente de ações que realmente contribuam para a transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para o reconhecimento social do ofício de mestre. Um questionamento da docente deixa, entretanto, uma dúvida no ar: será que falta aos professores o preparo necessário para essa transformação tão almejada das práticas pedagógicas?

Vale ressaltar que o contexto institucional investigado contribui para uma prática reflexiva dos professores que integram o corpo docente da unidade escolar, abrindo espaços para encontros entre os pares, via reuniões pedagógicas, tempos coletivos para planejamentos, cursos internos para atualização de estudos, onde os professores têm liberdade de expressar suas opiniões, dúvidas, críticas e sugestões, com vistas à atualização e renovação de suas práticas pedagógicas. A postura participativa da professora Rosária, observada nesses espaços institucionais, mostrou como ela integrava em sua prática a reflexão sobre o seu próprio fazer pedagógico e também a reflexão coletiva da prática com seus pares.

No próximo item, daremos destaque ao apoio recebido, pela professora, da direção e equipe pedagógica (supervisora e colegas professoras), para refletir sobre suas ações docentes e desenvolver melhor seu trabalho.

3.1.5 O apoio da direção e da equipe pedagógica

Para desempenhar sua função docente, a professora Rosária sempre contou com o apoio da instituição onde trabalha, especialmente da direção da escola, que lhe confiou o desafio de trabalhar com um grupo de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, considerando o seu perfil profissional e por acreditar em seu trabalho. Sempre contou também com o apoio da supervisora pedagógica, que atende às turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, acompanhando e assessorando o trabalho das professoras. Procurou estabelecer com essa equipe relações profissionais harmoniosas, baseadas em confiança e respeito mútuos, liberdade para questionar situações, decisões, apresentar críticas ou sugestões, abertura para solicitar ajuda, autonomia para planejar sua prática em função da realidade de seus alunos. Assim, ela descreveu essas relações profissionais e também de amizade:

[...] A minha escola sempre me deu muito apoio, em termos de integração, de estar junto comigo, acompanhando o meu trabalho. A minha supervisora estava sempre junto também. Ela era aquele outro olhar de fora (que eu valorizava muito). Porque uma coisa é o seu olhar, de quem está dentro do contexto. Outra coisa é o olhar de quem está de fora observando. Materialmente, o que a escola podia ajudar tinha sempre o apoio da direção. Agora, que a nossa escola e nenhuma outra escola estão preparadas para atender às diferenças, é fato! Essa turma só existiu com 23 alunos, porque alguém da Superintendência que tem nome, poder e postura assumiu conosco. Senão, teria que seguir a lei com 35 alunos, independente das dificuldades e, então, na realidade desta turma, seria humanamente impossível fazer um trabalho como este, procurando atender às diferenças. Porque professor não é 'super-herói'! Tem também os seus limites.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 20/07/09)

É importante analisar, a partir do relato da professora, que a sua prática foi assumida como uma experiência pedagógica alternativa, apoiada pela própria Superintendência Regional de Ensino, enquanto órgão central representante do

Sistema Estadual de Ensino, que acompanha e assessora o trabalho das unidades escolares da rede, demonstrando não apenas o comprometimento da escola, mas também uma preocupação do sistema em encontrar soluções pedagógicas mais viáveis para as turmas em situação de fracasso escolar, que normalmente comprometem os resultados gerais das escolas nas avaliações sistêmicas.

Nessa busca por caminhos possíveis que levem os alunos ao sucesso escolar, constatamos, de acordo com as conclusões apontadas no Relatório do Seminário Internacional “Construindo caminhos para o sucesso escolar”, organizado por Gatti (2008), a opção de várias escolas por professores considerados bem-sucedidos em suas práticas pedagógicas, para assumirem tais turmas, observando que essas decisões influenciam decisivamente na elevação dos indicadores educacionais dessas escolas públicas em avaliações oficiais.

Desenvolver, entretanto, essa proposta diferenciada de trabalho só foi possível para a professora Rosária por contar com o apoio da direção da escola, que acreditava em sua capacidade profissional para o desempenho dessa desafiante tarefa docente e fornecia-lhe o respaldo necessário em termos materiais e institucionais para atender, especialmente, aos seus alunos; e, ainda, considerando a redução do número de alunos da turma, endossada pela SRE e justificada pela caracterização dos alunos e pela necessidade de atender a eles mais individualmente em suas diferenças, mesmo em contraposição ao que determinava a legislação do Estado.

Em seu relato, a professora Rosária também destacou a importante colaboração das iniciativas de acompanhamento e assessoramento pedagógicos realizados pela supervisora pedagógica da escola, sempre presente em sua sala de aula pelo espaço por ela mesma concedido, para participar mais de perto do processo ensino-aprendizagem e auxiliá-la na avaliação de suas ações didáticas.

Com as colegas professoras que atuavam no mesmo nível de ensino, encontrava

o espaço necessário para discutir as questões da prática pedagógica, ampliando a compreensão do seu saber-fazer em sala de aula, socializando experiências, compartilhando dúvidas, planejando ações conjuntas e vivenciando o exercício da reflexão coletiva. A professora comentou também sobre esse trabalho em parceria com suas colegas na instituição:

[...] Em nossa prática, é comum estarmos sempre juntas, trocando ideias, socializando experiências, conversando, planejando juntas sempre que possível. Nestes dois anos (2007 e 2008), por exemplo, eu não tive muita condição de planejar junto por causa da especificidade da turma, mas sempre que eu podia sugerir algumas coisas para minhas colegas e elas também me davam um retorno, era muito bom! Eu sempre procurei ouvir a colega: o que deu certo que você já trabalhou, o que foi legal, o que não foi? Acho isso fundamental! [...] Como eu fui desafiada em 2007 para aceitar essa turma, eu fui buscar com as professoras que trabalharam nos anos anteriores com eles o que deu certo e o que não deu. O que já tinha sido tentado com eles? Porque você não pode jogar tudo pela janela e começar do zero. Nem ficar repetindo uma coisa que não deu certo!

(ENTREVISTA GRAVADA EM 20/07/09)

As oportunidades de encontros com os pares, dentro da carga horária do turno de trabalho do professor na escola, concretizadas nos TI e TC (Tempos Individuais e Coletivos para encontros de estudos e planejamentos dos professores), constituem medidas institucionais em apoio ao trabalho docente, observadas especificamente no contexto investigado como uma iniciativa inovadora no sentido de favorecer relações mais interativas entre os professores e enriquecer as práticas pedagógicas por meio da reflexão coletiva sobre suas ações.

A professora afirmou, em seu comentário, ser uma prática habitual na escola o trabalho coletivo de planejamento e que, mesmo considerando a especificidade de sua turma com a qual permaneceu dois anos consecutivos, foi fundamental para ela a oportunidade de se inteirar do trabalho realizado com esses alunos, por suas colegas nos anos anteriores, para, a partir desse diagnóstico, planejar e desenvolver uma prática diferenciada.

Portanto, um ambiente favorável de trabalho, enriquecido por relações profissionais amistosas e fortalecido por uma proposta político-pedagógica coerente com as reais necessidades dos alunos, é também possível, mesmo na

realidade da escola pública brasileira, ainda repleta de contradições, mas que tem procurado caminhar em direção a uma educação de qualidade para todos, contando, para isso, com o trabalho competente e dedicado de muitos profissionais da educação que se esforçam na implementação de práticas pedagógicas comprometidas com o sucesso escolar do aluno e, conseqüentemente, para a almejada valorização do trabalho docente e o fortalecimento das instituições públicas de ensino.

Além de todos os espaços institucionais para reflexão sobre a prática já analisados, buscamos, por meio da proposta de uma pesquisa colaborativa que visou a investigar sobre a prática pedagógica diferenciada desenvolvida com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, propiciar à docente outras oportunidades de reflexão conjunta com a pesquisadora, sobre as quais trataremos abaixo.

3.1.6 As oportunidades de reflexão conjunta com a pesquisadora

Constituíram-se como importantes oportunidades para esta reflexão sobre a prática os momentos planejados pela pesquisadora de conversas informais com a professora Rosária, após as aulas observadas e as entrevistas gravadas, que caracterizaram, de acordo com a concepção de Schön (1995), momentos de “reflexão sobre a ação”, pautados na problematização dos episódios mais significativos ocorridos na prática observada, buscando compreender as razões de agir da docente que favoreceram uma prática pedagógica que tinha como principal objetivo alcançar o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Afirma-nos Zibetti (2007), interessada em investigar de que forma os professores transformam em práticas pedagógicas as diferentes experiências vividas ao longo da carreira profissional, que o diálogo com as colegas e com os pesquisadores é um excelente espaço para reflexão e ocupa lugar de destaque na constituição dos

saberes e/ou conhecimentos docentes, porque permite que o professor amplie sua compreensão das questões pedagógicas, conheça outras práticas e compartilhe dúvidas ou novas experiências com as parceiras num ambiente de trabalho cooperativo.

O depoimento da professora acerca dessa oportunidade de participar de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa, no sentido de pensar sobre suas ações pedagógicas, mediada pelas observações da pesquisadora e, ao refletir, tornar-se também pesquisadora de sua própria prática, expressa sua consciência profissional no exercício do magistério e marca o caráter colaborativo desta pesquisa:

[...] É um prazer estar participando deste trabalho, porque eu considero muito importante o profissional repensar a própria prática, porque, além de estar colaborando com vocês pesquisadores na área da educação, eu também estou repensando minha prática nestes 20 anos de profissão. [...] Refletindo agora, pensando como a gente vai caminhando a cada ano, cada ano é um ano novo, diferente. Mas eu estou sempre buscando, colocando toda minha bagagem de estudos, de socializações, de reflexão, dentro da sala de aula, tentando fazer diferente nesse sentido, principalmente por estar trabalhando com uma turma mais difícil. [...] Porque, mesmo na própria escola, quando você é desafiada nesse sentido, você tem um respaldo. A escola espera algo a mais de você. Então, você acaba se comprometendo a crescer junto com a turma.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

Nessa fala, a docente sintetizou o princípio colaborativo da pesquisa desenvolvida, caracterizando o esforço coletivo de reflexão entre a professora e a pesquisadora, como uma “via de mão dupla”, em que uma observava e problematizava e a outra refletia e reelaborava sua prática, construindo juntas novos conhecimentos. Em sua análise, a professora admitiu a necessária renovação das práticas pedagógicas em razão dos novos desafios que se apresentam a cada ano, com cada nova turma, e considerou a reflexão sobre o saber-fazer em sala de aula uma importante oportunidade de crescimento profissional.

Um diálogo entre professora e pesquisadora ilustra essa dinâmica que foi comum durante a pesquisa:

Pesquisadora: *A enturmação de seus alunos decidida conjuntamente pela direção e equipe pedagógica da escola, apoiadas pela SRE, foi a solução adotada para tentar resolver o problema de fracasso escolar desses meninos. Em sua opinião, esse tipo de enturmação homogênea seria a solução para os problemas de aprendizagem na escola?*

Professora: *Não! Eu acho que o caminho deve estar no professor. Entendeu? Depende da sua prática em sala de aula. Porque eu acho que é o jeito que o professor vai olhar para esse aluno e lidar com ele que pode favorecer a aprendizagem. Porque, infelizmente, essas turmas ficam muito pesadas. Ao mesmo tempo em que é satisfatório, que é gostoso, que vale a pena ver os resultados do trabalho, elas ficam pesadas, porque todos os problemas ficam acumulados numa única turma. Têm muitos professores que não encaram isso. As turmas heterogêneas exigem um trabalho mais diversificado, mas favorecem trocas mais significativas entre os alunos. E alunos com dificuldades de aprendizagem não vão deixar de existir e de aparecer sempre nas escolas.*

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

A professora enfatizou, nesse diálogo com a pesquisadora, sua posição contrária à enturmação homogênea, especialmente quando são reunidos numa mesma turma somente alunos com dificuldades de aprendizagem e, possivelmente, outros comprometimentos, considerando o acúmulo de problemas, que, quase sempre, se tornam uma carga muito pesada para o professor, especialmente para os mais despreparados e inexperientes, mesmo entendendo que essa decisão, no caso da turma com a qual trabalhou em 2007 e 2008, foi uma solução que deu certo, principalmente em razão da prática pedagógica diferenciada que foi planejada e desenvolvida com o objetivo de atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e das condições institucionais favoráveis. Assim sendo, defendeu o critério de enturmação heterogênea, atribuindo ao professor a responsabilidade de desenvolver em sala de aula práticas diversificadas de ensino que ofereçam aos alunos variadas oportunidades de aprendizagem, respeitando suas capacidades, limitações, interesses e ritmos.

Procedemos, portanto, à análise da dimensão institucional, na qual se realizou a prática de uma professora consciente dos dilemas e desafios da profissão docente por ela assumidos e da importância da reflexão sobre a prática, dos

conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e continuada e da socialização e trocas de experiências oportunizadas em seu espaço de trabalho como instrumentos a serem mobilizados na sala de aula em prol da aprendizagem dos alunos. Essas condições levam, conseqüentemente, a práticas pedagógicas de sucesso, lembrando o que Tardif (2000) chama de “epistemologia da prática profissional”, ou seja, o movimento em que o professor aciona todo o conjunto de seus conhecimentos, experiências e vivências para realizar sua prática docente e que, no caso específico da professora Rosária, foi acumulado ao longo de 20 anos de experiências em sua carreira profissional.

Considerando as condições de emergência da nova prática, em que discutimos inicialmente os principais aspectos da dimensão institucional, prosseguiremos em nossa análise, destacando a dimensão da gestão das relações estabelecidas na sala de aula pelos atores sociais que protagonizam a prática pedagógica em questão.

3.2 A gestão das relações em sala de aula

Comumente, históricos de alunos com dificuldades de aprendizagem, reprovações consecutivas e que vivem em condição de vulnerabilidade social são atrelados a problemas de indisciplina, gerando agressividade nas relações interpessoais, pouca motivação para os estudos e baixa autoestima de acordo com as conclusões apontadas por Abramovay (2003) num estudo em que destaca experiências bem-sucedidas em escolas públicas brasileiras, com o objetivo de neutralizar ocorrências de violência escolar e de discriminação de qualquer natureza. Sugere a pesquisa que essa perspectiva de problemas escolares e pedagógicos, entretanto, pode ser passível de solução por meio da adoção de práticas pedagógicas mais consistentes, efetivamente adaptadas às realidades a serem transformadas. Também o estabelecimento de relações interpessoais mais afetivas e amistosas entre os atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem pode favorecer o sucesso escolar desses sujeitos.

Nesse sentido, vamos analisar, nos próximos itens, a gestão das relações interpessoais entre alunos e alunos, a professora e os alunos no contexto da sala de aula e, ainda, a interação com as famílias consideradas parceiras nessa tarefa educativa.

3.2.1 A afetividade como dimensão da superação

O perfil inicial do grupo de alunos recebidos pela professora Rosária em 2007 desafiou a docente para repensar sua prática pedagógica e eleger, na gestão das relações interpessoais na sala de aula, a afetividade como elemento indispensável para superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Ela comenta sobre a complexidade de seu desafio profissional:

[...] meu maior desafio foi mostrar para eles que ali nós seríamos uma turma de amigos e que entre amigos existem regras, existem combinados – eu não posso invadir, eu não posso prejudicar o meu amigo, eu não posso invadir o espaço dele, entendeu? Eu tenho que respeitar. Essa questão foi muito desafiadora porque você trabalhar com o menino, ou com o aluno que tem um déficit de aprendizagem não é fácil, mas eu ainda acho mais fácil do que você trabalhar com o aluno que, além do déficit de aprendizagem, ele tem também problemas de comportamento.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 27/07/09)

Em sua fala, a docente mostra que procurou basear suas relações iniciais com os alunos nos princípios da amizade e do respeito, estabelecendo com eles regras de convivência social, para afetivamente conseguir conquistar o grupo e estabelecer um clima de confiança que favorecesse o desenvolvimento de sua proposta educativa. Vencer essa primeira barreira da falta de motivação para os estudos, da dificuldade de concentração, da indisciplina, exigiu da professora muita paciência, dedicação, abertura para o diálogo, no sentido de abrir realmente o coração para acolher e amar como fazem as mães mesmo diante das maiores limitações ou falhas de um filho.

Alves-Mazzotti (2008) discute essa questão do “sentido da dedicação” na profissão docente, ajudando-nos na compreensão de que alguns fatores, como a idade das crianças (correspondente à faixa etária nas séries iniciais do ensino fundamental) e o tempo de permanência delas com a professora, aliados à carência e ao desamparo, desempenham papel fundamental na produção do sentido de dedicação, associado à maternidade, ao cuidar, ao proteger. Analisando por essa perspectiva, vejamos como a professora Rosária descreve suas primeiras abordagens com a turma:

[...] Eu procurei colocar muito nesse sentido assim: primeiro, que sala de aula é aquele lugar de amigos, é um lugar seguro, é um lugar que você pode dar a sua opinião, é um lugar de respeito, para eles se sentirem seguros [...] Um dia, nós elaboramos: o que seria legal de acontecer na nossa sala? Em outras palavras, quais seriam as regras? Mas eu não quis colocar assim de cara ‘regras’. O que seria bom que acontecesse? Seria bom se todo mundo respeitasse, seria bom se a gente fizesse atividades bacanas. Então, eu fui tentando puxar com eles essas coisas, para ver o que eles gostavam, quais as expectativas deles, para eu poder entender. Aí, foi o que eu fiz, e é o que eu sempre falo muito com eles e o que eu faço com todos os meus alunos. Eu amo vocês de paixão! E quando a gente é apaixonada, a gente não quer que as pessoas façam coisas erradas e vão pro buraco. Eu amo vocês de paixão! Eu sempre usava isso com eles. Porque é uma turma que sentia essa carência de abraço, de beijo, de atenção, de toque. Então, minha relação com eles, minha proposta só deu certo por causa desse início, que foi um início em que a gente conseguiu costurar muita coisa, eu queria fortalecer o grupo.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 27/07/09)

O eixo central colocado pela docente foi a questão dos limites e das consequências das atitudes dos alunos numa convivência grupal. O amor a que se referiu em seu depoimento não compactua com uma postura permissiva da educadora sem o estabelecimento de regras, mas, ao contrário, refere-se a uma orientação equilibrada que conjuga tratamento carinhoso e firmeza de posicionamentos ao mesmo tempo, propondo à turma atividades desafiadoras, instigantes, interessantes, que conseguissem envolver e motivar os alunos para os estudos e que conferissem à docente um manejo competente de classe.

Oportunamente, refletindo junto à pesquisadora, a professora sintetiza em suas palavras as características da turma que justificaram a necessidade de uma

postura mais carinhosa e reflexiva nas relações com seus alunos:

[...] Eles percebiam que eram diferentes. Então, quando eu assumi a 3ª série (4º ano) com eles, eu tentei dar uma roupagem nova, procurei trabalhar com eles de forma diferente para que eles se sentissem parte da escola e não aquele grupo que era o grupo que ninguém queria, o grupo que ficava fazendo trabalhos 'atrasados' na concepção deles. Discriminados! [...] Procurei inicialmente trabalhar mais a questão dos valores, para mudar um pouco a imagem deles: de agressivos para comportados, educados. [...] Porque, dois anos que eles passaram na escola, eles receberam uma carga de repressão: tem que fazer assim, tem que ser assim, faça isso, não faça isso! Sem muita reflexão. Eles ficaram [...] como eu vou dizer, 'domesticados', acho que é a palavra certa.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

A fala da professora explicita que desfazer um quadro de discriminação sentida pelos alunos e veiculado no contexto escolar e, além disso, habituar os alunos a refletirem sobre suas ações e possíveis consequências delas, ao invés de somente receberem punições e represálias pelas faltas cometidas, eram exigências prioritárias naquele contexto. Então, o desafio que se impunha à professora diante dessa realidade era, necessariamente, de uma prática pedagógica diferenciada, baseada não só na recuperação dos conhecimentos defasados, mas, sobretudo, ancorada em relações de afetividade entre docente e discentes, estabelecendo o respeito e a confiança essenciais que devem alicerçar os processos educativos. Assim, a professora Rosária explica sua relação com os seus alunos:

[...] Então, como eu fiz? Comecei a trabalhar com eles não a questão de ter piedade, dó deles (não é isso!), mas a questão de que eles eram alunos da escola, precisavam avançar e eu estava ali para ajudar. Então, eu me coloquei muito como amiga, com os limites, é claro, com as regras, com os combinados. E nesse período, para você ver, eram casos de meninos com fichas de advertência na Secretaria 'quilométricas' e que, graças a Deus, durante esses dois anos, eu não precisei alterar nada. Eles continuaram com as fichas quilométricas dos anos anteriores, não do meu trabalho. E sempre lembrando: gente, nós estamos aqui este ano, vamos trabalhar, nós estamos juntos, nós vamos conseguir avançar. Quer dizer, tentei! Acredito que consegui legal mudar esse lado deles, acho que devido à minha formação, meu jeito, meu perfil, tudo, consegui avançar nesse sentido de socialização do grupo, de trabalhar muito com eles em círculo, em grupos sempre, em duplas. Eles quase nunca trabalhavam individualmente. É claro que, quando necessário, tinham momentos de atividades individuais, mas eles mesmos pediam para trabalhar com o colega.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09).

Consciente de que atitudes “piegas” em função dos históricos de vida de seus alunos não iriam favorecer o crescimento deles nos aspectos cognitivos, emocionais e relacionais, a professora demonstra em seu depoimento que apostou nas vantagens de relações fortalecidas pela afetividade e regidas pela amizade, companheirismo, respeito às regras e aos outros, usando sempre uma linguagem clara e simples, com palavras de incentivo para estimular o grupo a avançar nas aprendizagens, principalmente na questão da socialização. Com ênfase nas atividades coletivas e em grupos, criou em sala de aula o espaço ideal para as práticas dialógicas, tanto nos momentos de construção de novos conhecimentos como em situações de resolução de conflitos. Sobre os laços afetivos de amizade e confiança estabelecidos em suas relações, a professora revela:

[...] Os meninos tinham muita liberdade de me procurar para conversar não só sobre questões escolares, pedagógicas, mas sobre as pessoais também. [...] E continuam até hoje. Eles já foram lá para o 6º ano (5ª série) e continuam chegando, me procurando como se eu fosse um porto seguro. Qualquer coisa, qualquer dificuldade, eles me procuram.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

A abertura encontrada pelos alunos para procurar a professora, durante o período de trabalho juntos (2007-2008) e mesmo depois, já cursando as séries finais do Ensino Fundamental, buscando aconselhamentos e orientações diversas, reforça o clima de confiança e amizade que a docente conseguiu estabelecer com esse grupo de alunos e que, certamente, contribuiu em grande escala para o sucesso das propostas pedagógicas desenvolvidas. Pois, retomando as proposições de Freire (2002), é fundamental que o professor queira bem os seus educandos e tenha disponibilidade para o diálogo, possibilitando-lhes espaços para apresentarem suas dúvidas e questões, discutirem diferentes pontos de vistas, expressarem opiniões, relatarem novidades, num ambiente de interatividade, para que realmente a prática educativa aconteça.

Durante o período de observação na escola da prática da professora investigada, foram testemunhadas várias cenas em que a docente conversava individualmente com um aluno, por exemplo, no banco do pátio durante o recreio, em função de algum problema detectado; ou permanecia com alguns alunos em sala, durante o horário de aulas especializadas (Educação Física, Ensino Religioso e/ou Musicalização), fixando algum conteúdo, reavaliando ou auxiliando numa tarefa não cumprida; ou mesmo permanecendo em sala após o sinal de final do turno, dando atenção a algum aluno que solicitou uma conversa particular e/ou alguma explicação mais detalhada de uma questão que tenha ficado em dúvida. Todos esses procedimentos demonstram a disponibilidade e a atenção dispensadas pela professora para com seus alunos, buscando dar-lhes uma assistência mais individualizada, ampliando o tempo de atendimento escolar, sempre necessário para alunos com dificuldades de aprendizagem. Vejamos o registro de um episódio ilustrativo dessa postura da docente testemunhado pela pesquisadora:

Data: 29/10/08 (4ª feira)

Após o sinal e saída dos alunos, o aluno 'Francisco' pediu a ajuda e atenção da professora para entender uma situação real de uma compra feita pela mãe envolvendo 'juros' de 5%. O conteúdo 'juros' foi trabalhado em matemática durante o mês (informou-me a professora). A professora forneceu as explicações com paciência e conferiu os cálculos feitos pelo aluno, que estavam corretos. O aluno concluiu que a mãe não fez bom negócio e iria alertá-la. Rosária aproveitou a oportunidade para aconselhar o aluno sobre seu comportamento em casa (a partir de queixas apresentadas pela mãe), pois, na escola, ele estava cada vez melhor. Ele ouviu com atenção. Mostrou-se satisfeito com as explicações matemáticas, agradeceu, comprometeu-se em melhorar as atitudes com a mãe em casa e despediu-se, saindo em disparada para alcançar os colegas no portão da escola.

(NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA)

O episódio registrado pela pesquisadora é um indicativo da relação de proximidade e amizade da professora com seus alunos e suas respectivas famílias, permitindo extrapolar as aprendizagens em sala de aula para situações reais vividas em seus cotidianos e ainda auxiliar na questão da formação de hábitos e atitudes em parceria com os pais.

Até aqui, tratamos de compreender como a professora se preocupou em estabelecer uma relação de confiança com os seus alunos para favorecer a

prática pedagógica. No próximo segmento do texto, procuraremos entender como se deram as relações entre os próprios alunos no contexto da sala de aula.

3.2.2 Criando possibilidades de diálogo entre os alunos

Apostando nos benefícios da interação “alunos e alunos”, em que as trocas são mais efetivas por se processarem numa mesma linguagem e em níveis próximos de desenvolvimento cognitivo e na eficácia das práticas dialógicas para resolução de conflitos, conscientização das responsabilidades e motivação para estudar, a professora investigada procurava conduzir sua ação pedagógica sem perder de vista a diversidade da turma, suas diferentes origens e vivências sociais e culturais, suas necessidades e anseios. Essa postura ética, que permite ao docente estabelecer relações flexíveis e de afetividade com seus alunos, aqui neste estudo identificada, remete-nos à concepção do “bom professor”, discutida por Cunha (1997), e também à de “professores com práticas culturalmente relevantes”, investigadas por Ladson-Billings (2008), que incentivam a participação dos alunos em atividades coletivas e estudos cooperativos, que trabalham criticamente com os conteúdos, que acreditam que todos os alunos podem ser bem-sucedidos, que têm grande respeito pelos outros, que encaram o magistério como uma arte e que procuram ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para avançarem em suas trajetórias escolares.

A professora Rosária destaca em sua fala os avanços alcançados com sua turma em termos de socialização por criar em sua sala de aula um ambiente favorável ao diálogo:

[...] Porque, apesar de que no primeiro ano de trabalho foram apenas alguns avanços, mas foram significativos: eu já conseguia fazer a turma assentar em círculo, em grupo, sem um agredir o outro, sem falar palavrões com o outro. Isso foi um avanço. Eu consegui, por exemplo, dos 23 alunos, que pelos menos uns 15 cumprissem as tarefas na íntegra, cumprissem uma atividade, fossem até a minha mesa para expressar uma dúvida, perguntar, mostrando interesse em aprender.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

Conseguir neutralizar a agressividade sempre presente nas relações entre os alunos da referida turma e que era a queixa recorrente dos professores que antecederam o trabalho da professora Rosária foi o mais significativo resultado do primeiro ano de suas intervenções pedagógicas quando foram priorizadas as atividades em duplas, trios, pequenos e grandes grupos, em rodas, contribuindo para o exercício do diálogo, das trocas entre os pares, das atitudes colaborativas (alunos mais avançados orientando colegas com mais dificuldades) e para a livre expressão de todos os alunos, participando ativamente das atividades propostas e manifestando opiniões, dúvidas e curiosidades. A rotina dessas práticas favoreceu o processo de socialização da turma, ajudando na mudança de seu perfil e a uma aproximação maior entre alunos e alunos, professora e alunos.

Fiel ao papel de pesquisadora, a quem cabe a função de problematizar a realidade investigada, objetivando oportunizar um repensar das ações e decisões tomadas durante o processo ensino-aprendizagem, indaguei a professora sobre como ela procedia em situações de conflitos em sala de aula:

[...] Mas o que acontecia, por eu estar há mais tempo com eles, com o olhar nessa perspectiva de que eles não eram tão difíceis assim como algumas pessoas acreditavam que eles fossem, eu acho que esse meu olhar ajudou muito. Então, desde o início, os combinados sempre conversados, discutidos sempre, o tempo todo. Essa possibilidade de eles terem acesso à professora, conforme eu falava para eles: porque amigo não é aquele que só diz sim, mas aquele que também diz não! [...] Então, sempre que possível, eu trabalhava com os combinados construídos com eles, a fim de que nossa sala ficasse um 'céu', um lugar legal! Quando os conflitos apareciam, eu parava o trabalho, voltava com eles aos combinados para resolvermos juntos o problema. Se não dávamos conta, então solicitava ajuda à escola.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

É mais uma vez observável no discurso da professora a opção pelo diálogo e reflexão permanentes com os alunos em todas as situações de conflitos, lembrando-lhes os combinados por eles mesmos elaborados e procurando conscientizá-los da importância de um ambiente tranquilo e saudável para os estudos. Essa postura é convergente com uma das principais conclusões dos estudos de Abramovay (2003), que apontam a eficácia da opção por práticas

dialógicas no enfrentamento de situações adversas e resolução de conflitos, consideradas como mecanismos de prevenção para evitar punições mais severas. Vale ressaltar que não foram observadas na docente atitudes e/ou decisões autoritárias, ou abuso de sua autoridade como professora, devolvendo sempre ao grupo a responsabilidade de pensar o problema e a solução mais viável, sem perder de vista as regras estabelecidas e a dimensão institucional, pela condição hierárquica e como instância de apoio ao trabalho do professor em sala de aula. Um episódio presenciado pela pesquisadora na sala de aula da professora Rosária exemplifica e reforça essas afirmativas:

[...] Hoje, foi necessária a intervenção da professora Rosária para resolver um conflito dentro de sala de aula logo após o horário de recreio. Envolveram-se em uma discussão verbal o aluno César com a aluna Larissa. Motivo: a menina acusava o colega de ter cercado um aluno menor da Fase Introdutória, que fazia a recreação no mesmo horário e espaço da turma do 5º ano, para tomar-lhe o lanche comprado na cantina da escola. César, o aluno infrator, negava a acusação e ao mesmo tempo se divertia com o apoio de alguns colegas mais próximos. Com a aproximação da professora Rosária, todos se acomodaram em seus lugares, interrompendo a confusão. Então, ela propôs o esclarecimento dos fatos: quem gostaria de falar primeiro? Foi Larissa quem pediu para falar, afirmando ter testemunhado a infração. Diante das evidências, o aluno César admitiu ter ficado com o lanche, mas que não tinha tomado do menino, e, sim, ganhado dele. A professora questionou: por que será então que o menino ficou chorando? Vamos refletir sobre a sua atitude? Quais são os nossos combinados? Onde ficou o respeito pelo outro? A partir desses questionamentos, a professora sugeriu a reflexão de toda a turma e propostas para reparar o erro do colega. Foi o próprio César quem propôs se desculpar com o menino e pagar-lhe outro lanche no dia seguinte, comprometendo-se em não agir mais assim. A professora apoiou a decisão e apresentou outra proposta coletiva para a turma: a criação do grupo de 'Anjos da Guarda do recreio', formado pelos alunos da turma, devidamente identificados com crachás nominais, para ajudarem na organização do recreio, coordenando brincadeiras, orientando crianças menores para não correr, não jogar lixo no chão do pátio, não deixar a torneira do bebedouro aberta etc. A turma aderiu à proposta, que possivelmente iria contribuir para minimizar os eventuais problemas.

(NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA: 23/09/08)

Esse episódio é um exemplo real de como aconteciam as coisas em sala de aula e ilustra a postura da educadora comprometida não só com o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, mas também com a formação moral, discutindo com a turma valores essenciais à convivência social. Adotando a prática dialógica para resolução de conflitos, possibilitou a reflexão crítica e consciente sobre o episódio,

orientando e conduzindo à aplicação da “sanção por reciprocidade”, ou seja, à reposição do lanche ao menino, conforme sugere Piaget (1994) em suas propostas educativas, discutindo a questão do juízo moral na criança. Dessa forma, nada foi imposto, não foi aplicado nenhum tipo de castigo sem relação direta com a infração cometida, como ainda é muito comum acontecer nas escolas (exemplos: cópias, ficar sem recreio, não participar da aula de educação física e outros). Importante também analisar a sensibilidade e a criatividade da professora, aproveitando o episódio e a reflexão sobre ele para lançar a proposta de um recreio mais organizado e menos agitado, atribuindo responsabilidades e envolvendo os próprios alunos na coordenação das atividades.

Outros depoimentos da docente falando sobre as atividades rotineiras no dia a dia da sala de aula marcam também a presença de momentos reflexivos dialogados, avaliando com os alunos as ações desenvolvidas:

[...] Eu tinha o hábito de avaliar com eles ao final de cada atividade. Como foi, se deu certo, se não deu, por que, o que poderia ter colaborado para ser melhor. [...] Isso eu acho que é importante também. Porque, quando você percebe que eles vão se envolvendo, alguns conseguem ter um envolvimento muito maior e outros nem tanto. Então, assim, quando você faz essa avaliação, você também está refletindo com eles. Porque, eu parto do princípio de que tudo deles, principalmente com esse tipo de clientela, eles precisam estar pensando para falar, para escrever, para poder ter uma relação com o outro. Então, nos momentos de planejamento e nos momentos de avaliação das atividades, eu estava buscando isso. Sabe? Esse era um momento de construção deles. É isso que a gente tinha que estar priorizando, porque era um grupo que precisava disso, era um grupo que precisava falar e ser ouvido.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

A professora utilizava os momentos de planejamento coletivo, ao apresentar a agenda do dia ou roteiro de atividades aos alunos, e os momentos de avaliação das atividades desenvolvidas como oportunidades diárias de estabelecer o diálogo com a turma, procurando ouvir as vozes de todos os alunos, estimulando um maior envolvimento e participação deles no processo ensino-aprendizagem, buscando desenvolver a capacidade de reflexão, raciocínio, estruturação do pensamento para expressão das ideias com coerência, por entender serem esses

momentos privilegiados para a construção de conhecimentos e para o exercício da fala e da escuta tão importantes no estabelecimento de relações com o outro.

Além de estimular o diálogo e a participação dos alunos em sala de aula, a professora preocupava-se também em estabelecer uma boa interação com as famílias, consideradas, por ela, importantes parceiras para o alcance de seus objetivos educacionais. Na sequência do texto, tentaremos mostrar como a docente procedia para sensibilizar e envolver os pais no processo educativo.

3.2.3 Buscando trabalhar em parceria com as famílias

Conforme observa Gatti (2008), o sucesso escolar está associado tanto à qualidade do ensino oferecido, incluindo as práticas pedagógicas dos professores e o contexto escolar, como também depende de vários fatores relacionados aos alunos e suas famílias. Os reflexos positivos do acompanhamento por parte dos pais na vida escolar dos filhos e da participação e colaboração dos mesmos na gestão colegiada e democrática da escola são apontados também nas conclusões das pesquisas organizadas por Abramovay (2003) como caminhos possíveis que levam à construção de histórias bem-sucedidas.

Estabelecer essa parceria com as famílias, no sentido de conquistá-las para um trabalho educativo conjunto entre professora e pais e aproximá-los do ambiente escolar como um espaço de formação também para eles, foi uma das metas perseguidas pela professora Rosária e/ou estratégias adotadas por ela, conhecendo a realidade em que viviam seus alunos:

[...] Eu tinha sempre essa preocupação de mostrar para eles que existia outro caminho, o caminho da não-violência, o caminho da paz, do respeito pelo outro. Porque, se você pegasse todos os históricos (eu acho que a gente podia estar garantindo, assim, 100% da turma), tinha casos de violência familiar, tinha casos de problemas sérios entre pais e filhos, entre irmãos. Então, é uma situação muito complicada e isso refletia muito dentro da escola e principalmente dentro da sala de aula.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

O diagnóstico dos contextos familiares em que viviam seus alunos indicava uma triste estatística de problemas relacionados à violência e à falta de estruturas emocional e material que atingiam a turma quase que em sua totalidade, segundo a avaliação da professora, e cujos efeitos eram vistos nitidamente refletidos em sala de aula. Por isso, a necessidade de aproximação dessas famílias para uma melhor compreensão de suas realidades e a tentativa de estabelecer propostas de um trabalho educativo em parceria entre professora e pais ou responsáveis, visando a sensibilizá-los e a conscientizá-los da importância do acompanhamento da vida escolar dos filhos como estratégia para o sucesso escolar. Assim, a professora Rosária descreve o seu relacionamento com os pais dos alunos:

[...] Então, nessa perspectiva, eu conseguia ter um bom relacionamento com os alunos e com as famílias. Sabe! Claro que eu não conseguia muitas vezes o apoio que eu gostaria de ter em questões escolares, porque a maioria se tratava de famílias muito problemáticas, mas eu conseguia chegar para conversar. [...] Quando eu solicitava a presença deles, eles compareciam. [...] Nas minhas reuniões de pais, eu contava com as presenças de quase todos, com exceção de dois ou três pais, às vezes, por problemas pessoais. Mas as reuniões eram participativas. Eles frequentavam. Muitas vezes, eles não me davam assim aquela resposta que eu queria que fosse de chegar junto ao aluno: está fazendo a atividade? Estar mostrando mais interesse em acompanhar os estudos dos filhos...

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

A presença quase que integral dos pais nas reuniões realizadas já era um grande avanço. Mostrava o interesse e o envolvimento deles na vida escolar dos filhos, mesmo que de forma limitada, de acordo com suas possibilidades. Desmistificava mais um preconceito socialmente difundido: de que pais pertencentes às camadas mais desfavorecidas da sociedade geralmente não acompanham os estudos dos filhos.

As reuniões de pais realizadas bimestralmente e previstas no calendário escolar foram oportunidades oficiais de encontros periódicos com os pais, com o objetivo de mostrar-lhes os avanços significativos alcançados pela turma naquele período de trabalho. Para isso, as reuniões eram sempre planejadas com a participação dos alunos, fazendo alguma apresentação (jogral, peça teatral, dramatização,

exposição de trabalhos, coral, dança etc.) relacionada aos conteúdos estudados, o que motivava a presença dos pais.

Além de informar sobre os projetos de estudo e trabalhos desenvolvidos em sala de aula, a professora apresentava e discutia os resultados do trabalho no bimestre (em termos de objetivos alcançados, em desenvolvimento e não alcançados), solicitava sempre a ajuda dos pais para acompanharem as tarefas e garantirem a organização do material escolar e a frequência e pontualidade dos filhos e incluía sempre em sua pauta um momento formativo para os pais, com a leitura e a reflexão coletivas de um texto relacionado à educação e formação das crianças. Os casos mais específicos relacionados a rendimento insatisfatório e/ou queixas de comportamento eram tratados individualmente, com os pais interessados, convidados para conversas reservadas, após o término do momento coletivo da reunião, para evitar constrangimentos.

Esse contexto de interação com as famílias foi também observado e comprovado pela pesquisadora, que teve oportunidade de acompanhar uma reunião de pais realizada em 03/10/08, para análise dos resultados do 3º bimestre letivo, autorizada e convidada pela professora Rosária.

Na oportunidade, foi possível constatar um clima de relações amistosas entre professora e pais, que apoiavam e valorizavam o trabalho da docente, embora se declarassem, em sua maioria, despreparados para orientarem possíveis dificuldades apresentadas pelos filhos e com pouco tempo disponível para dar-lhes atenção nos estudos em casa, uma realidade comum a muitos brasileiros, com baixo nível de escolaridade, pertencentes às camadas populares mais desfavorecidas da sociedade, cujos filhos estudam em escolas públicas e que, em função do trabalho para sustento de suas famílias, precisam permanecer fora de casa o dia todo e não conseguem acompanhar a vida escolar das crianças. Porém, lidar com essas adversidades exige do educador sensibilidade e postura ética, como nos lembra Freire (2002). E isso é o que demonstra a professora em seus posicionamentos e depoimentos:

[...] Muitas vezes, os pais não gostam muito de ir à escola para reuniões porque costumam ouvir muita falação, muitas reclamações sobre os filhos. Então, eu procurava ouvi-los mais, porque precisamos desenvolver mais a nossa escuta. Sempre perguntava primeiro: como está 'fulano' em casa? O que está achando do seu desenvolvimento? Aqui, na escola, ele está se desenvolvendo gradativamente nos seguintes aspectos: [...] Então, procurava destacar os aspectos positivos primeiro, sempre tem alguma coisa boa, para depois solicitar ajuda no que precisava melhorar.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 20/07/09)

Essa postura adotada pela docente diante dos pais, abrindo espaço para suas falas, levando-os a uma reflexão conjunta sobre os percursos escolares dos filhos, permeados de avanços e também dificuldades, mas, sobretudo, de valorização daquilo que cada criança possuía de melhor, incentivava a participação dos mesmos nas reuniões escolares, momentos institucionais oficiais de interação com as famílias e ainda de oportunidades informativas sobre a complexa tarefa de educar. Consciente de sua responsabilidade como educadora, ela pondera:

[...] Pela questão de estar com essa turma, com os problemas e as questões que as famílias ofereciam, eu tinha que ter um olhar mais paciente, mais calmo, mais tranquilo. Porque eu sabia o seguinte: que eles estavam comigo ali só aquele tempo. [...] O restante do dia com as famílias! [...] Então, eu tinha que estar ganhando essas famílias. E isso, graças a Deus, eu consegui. Porque, ao final do ano, nós tivemos um resultado legal e esse relacionamento continuou. Hoje, passam por mim, me cumprimentam, conversam.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

Seu posicionamento demonstra o entendimento de que principalmente as crianças marcadas por históricos familiares tão complicados merecem receber da escola, e de maneira especial do professor, um tratamento afetivo e de respeito à sua condição de vulnerabilidade, procurando oferecer-lhes, no tempo de atendimento escolar, que é sempre inferior ao tempo de convívio com a família, as informações, os conhecimentos e os valores essenciais que possam auxiliá-las na transformação de suas realidades.

Os laços de afetividade que marcaram as relações entre professora e alunos, professora e pais, ajudaram a consolidar o sentimento de confiança que é observável nas relações de amizade. Como observa Ladson-Billings (2008), os professores que usam métodos de ensino culturalmente relevantes e, por isso, possibilitam aos alunos serem bem-sucedidos, normalmente conseguem estabelecer relações mais afetivas, flexíveis, humanamente justas, que se estendem também às interações fora da sala de aula e dentro da comunidade. É o que nos mostram mais algumas declarações da professora Rosária:

[...] Nestes dois anos de trabalho com essa turma, foram os meus aniversários mais comemorados na escola. Com todas as dificuldades deles, principalmente financeira, as mães conseguiram se organizar (não todas, é claro!) e fizeram festa de verdade. Isso é uma demonstração de carinho, de reconhecimento do meu trabalho. Conseguiram fazer com que todos os alunos participassem. Foi o máximo!

(ENTREVISTA GRAVADA EM 20/07/09)

A iniciativa das mães, com muita simplicidade, mas, sobretudo, com muito carinho, foi demonstrativo para a professora da atenção, amizade e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido com seus filhos na escola, o que não é muito comum nas difíceis relações entre esses atores sociais, geralmente observadas nos contextos das escolas públicas onde uma cena com frequência se repete: cobranças por parte dos professores, de um lado, e descaso por parte das famílias, de outro lado; realidade, porém, não observada no contexto desta investigação.

Outra forma de abordagem ou tentativa de aproximação das famílias usada pela professora era a estratégia de envolver os pais por meio das propostas do “Para Casa”, sugerindo propositalmente a participação dos mesmos na execução da tarefa. As atividades propostas eram geralmente decorrentes dos projetos de estudos desenvolvidos em sala de aula e não exigiam dos familiares níveis aprofundados de conhecimentos sobre os temas em discussão, mas, simplesmente, relatos de suas vivências, opiniões, sugestões ou críticas, com o único objetivo de fazê-los participar, de alguma forma, do processo ensino-aprendizagem dos filhos. A proposta de tarefa a seguir, sugerida pela professora

ilustra essa afirmativa:

Quadro 3 – Proposta de tarefa “Para Casa”

PARA CASA:

Converse com seus familiares e também vizinhos sobre a rua onde você mora.
Investigue: é uma rua residencial ou comercial? É arborizada? Tem boa iluminação?
Tem coleta de lixo? Existe algum problema em sua rua (trânsito perigoso, barulho etc.)?
Quais as sugestões para melhoria de sua rua?

Anote em uma folha as informações mais importantes.

A partir desta pesquisa, faça uma adaptação na cantiga de roda:

“SE ESSA RUA, SE ESSA RUA FOSSE MINHA, EU MANDAVA...”

Complete o texto com as melhores propostas de melhoria para a sua rua.

Faça esta atividade em folha avulsa, ilustrando seu projeto e com a identificação do nome completo da rua e do bairro onde você mora.

Fonte: Caderno de Roteiros de Atividades – **06/11/08** (arquivo da professora).

Essa simples proposta de atividade destacada, elaborada pela professora, refletiu a sua intenção de trabalhar em parceria com as famílias, favorecendo a necessária aproximação entre pais e filhos, a reflexão crítica sobre a realidade em que viviam e interativas trocas de informações e conhecimentos em sala de aula a partir dos dados coletados na tarefa. Mais um indicativo de uma prática pedagógica criativa e diversificada, comprometida com as práticas sociais.

Outra estratégia usada pela professora e pela escola para o envolvimento dos pais nas práticas escolares foi o convite para a participação das famílias nas festas e eventos culturais promovidos pela instituição, justificados pelos projetos de estudos. Suas presenças, como expectadores e/ou auxiliares das professoras, valorizam o desempenho dos filhos nas apresentações organizadas e reforçam a interação família e escola. São exemplos dessas ocorrências que sempre fazem parte do calendário oficial da escola: Festa de Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Festa da Família, Aniversário da Escola, Semana da Criança, Feira Cultural anual e excursões pedagógicas, entre outras.



Fotografias 4 e 5 – Participação da turma nas Festas da Família e de Páscoa.

Assim, procuramos retratar como foram estabelecidas as relações interpessoais entre os principais atores que participam da prática pedagógica que investigamos.

A realidade observada evidenciou reflexos positivos de uma boa interação entre professora, alunos e pais, acolhidos em um ambiente institucional favorável, para um melhor desenvolvimento cognitivo e emocional de alunos, com dificuldades de aprendizagem, que estão buscando o sucesso escolar.

CAPÍTULO IV

DIMENSÕES CENTRAIS DA NOVA PRÁTICA: A PROPOSTA DO TRABALHO DIVERSIFICADO E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Neste capítulo, serão analisadas as dimensões que consideramos centrais da prática pedagógica desenvolvida pela professora em sala de aula, focalizando especialmente a proposta do trabalho diversificado em grupos e a opção da docente por uma modalidade de avaliação diagnóstica⁵, como decisões pedagógicas prioritárias para favorecerem a aprendizagem e o avanço escolar de seus alunos.

4.1 O planejamento do trabalho diversificado

Conhecer como a professora planejava suas aulas para desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, criteriosamente pensada para resolver os problemas de dificuldades de aprendizagem de seus alunos, foi a intenção principal que norteou o olhar da pesquisadora durante as observações em sala de aula e as investigações dos registros nos cadernos de planejamentos diários da docente.

A análise dessa prática pedagógica, portanto, compreende o entendimento das estratégias metodológicas escolhidas pela professora, dos recursos didáticos utilizados, dos critérios para seleção de conteúdos, da organização dos tempos e dos espaços, registrados em seus planejamentos da prática educativa e concretizados em episódios significativos observados nas aulas.

Serão analisados neste estudo apenas alguns fragmentos dos dados produzidos

⁵ De acordo com Hoffmann (1991, 1993) e Luckesi (1986), a concepção de avaliação diagnóstica consiste em analisar como o aluno está pensando naquele momento, que distância ainda o separa do objetivo de ensino proposto, possibilitando ao professor planejar as estratégias mais adequadas para levá-lo à aprendizagem final. Esses autores defendem uma perspectiva construtivista da avaliação concebida como acompanhamento efetivo do desenvolvimento do educando, coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais.

durante a pesquisa por meio de observação, de entrevistas, de conversas e da análise documental do material disponibilizado pela docente, pertencente ao seu arquivo pessoal.

Ao todo, foram disponibilizados e analisados dez cadernos de registros de planejamentos, sendo cinco referentes ao trabalho desenvolvido no ano de 2007 e cinco referentes ao trabalho em 2008, com o mesmo grupo de alunos, contendo roteiros de atividades que abrangem os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, cuidadosamente organizados, que compilam diferentes opções de práticas pedagógicas desenvolvidas nos referidos anos letivos.



Fotografia 6 – Arquivo dos cadernos de planejamentos diários da professora (anos 2007/2008).



Fotografia 7 – Em detalhe, roteiros de atividades lúdicas.

Analisando esses cadernos de registros dos roteiros diários de atividades e buscando compreender as razões que justificavam sua ação docente, constatamos a dedicação, criatividade, seriedade e comprometimento da professora para planejar suas aulas, função inerente ao ofício de mestre que, segundo Gatti (2007), exige conhecimento e competência.

Nos planejamentos analisados, esses conhecimentos eram refletidos em vários aspectos observados: a utilização de vários livros didáticos das etapas de ensino correspondentes aos anos de escolaridade dos alunos e também não-correspondentes, adaptando, modificando e recriando atividades variadas de acordo com seus níveis de aprendizagem; o cuidado na elaboração de atividades suplementares (geralmente mimeografadas) para consolidação das aprendizagens; a exploração de diversos portadores de textos, como listas, anúncios, propagandas, jornais, revistas, livros de literatura infantil, de poesias, etc., para trabalhar a função social da leitura e da escrita; a utilização de jogos didáticos envolvendo conhecimentos de Matemática e Língua Portuguesa, principalmente para a prática do trabalho diversificado em sala de aula, marcando sua opção pelas atividades lúdicas; o respeito às etapas de evolução do pensamento da criança, partindo sempre das atividades corporais, seguidas pela

manipulação do material concreto, para chegar à simbolização e aos registros; e a valorização de tudo que é produzido pelo aluno, culminando em exposições, montagem de murais, álbuns, apresentações para os pais e/ou para as outras turmas da escola, entre outras características de seu trabalho.

Essa habilidade para planejar a prática pedagógica, observada nos registros da professora, conduz à ideia de uma prática reflexiva, com sentido, com intencionalidade, de acordo com as lógicas das práticas docentes discutidas por Franco (2008), por estar comprometida com a transformação das condições de opressão geradas pelo insucesso escolar e com as perspectivas de uma educação inclusiva, democrática, participativa.

Em oportunidades de reflexão conjunta com a pesquisadora, a docente falou sobre suas escolhas no planejamento da prática diária:

[...] Eu usava algum material referente à série que eles estavam, sempre aprofundando, sempre puxando de acordo com os meus objetivos, que era alfabetização mesmo, dentro desta linha de ler e entender o que estava lendo, de ler e conseguir produzir um texto em cima daquilo, trabalhar os gêneros textuais todos que fossem possíveis trabalhar. [...] Com essa turma, só o livro didático era insuficiente. Era insuficiente porque o livro didático já está programado, elaborado, para uma clientela que já está naquele nível, naquele padrão. E com esse tipo de turma, não! O que acontece: você usa o livro didático? Claro que usa. É um suporte. Mas não é o único. Você está sempre fazendo as suas intervenções e aí, na hora do meu planejamento, o livro didático podia ser até o fio condutor (entendeu?) daquele projeto, naquele dia, naquela hora, daquele objetivo. Mas eu estava sempre colocando mais alguma coisa, ou antes de entrar com o livro didático, ou após a leitura do livro didático. O trabalho nunca morria com o livro didático. Nunca se resumia só nele.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

A fala da docente refletindo sobre suas decisões no planejamento da prática pedagógica especialmente pensada para aquele grupo específico de alunos mostrou a sua competência para um uso inteligente e flexível do livro didático em sala de aula, explorando apenas as atividades que se adaptavam ao seu projeto diferenciado de trabalho, visando a atender às necessidades da turma. Nesse sentido, o livro didático foi utilizado pela professora como um apoio, um suporte, uma complementação de informações, sem a rigidez de tê-lo como a única

referência textual utilizada de “fio a pavo” como se fosse uma “camisa de força” engessando as possibilidades de acesso dos alunos a diferentes portadores de texto que tanto ajudam na compreensão pela criança da função social da leitura e da escrita.

Considerando as características específicas de seu grupo de alunos, o planejamento da professora priorizava atividades diversificadas e lúdicas, explorando jogos, histórias, músicas, poesias e outros diferentes portadores de textos, trabalhados frequentemente em duplas e/ou em pequenos grupos que possibilitavam uma interação maior entre os alunos, trocas significativas de conhecimentos e mais envolvimento da turma nas propostas de trabalhos norteadas pelos projetos de estudo.





Fotografias 8 e 9 – Projeto “Visitando a Biblioteca”.

Por meio do Projeto “Visitando a Biblioteca”, por exemplo, com módulos semanais de atendimento com a professora para ensino e uso da biblioteca (bibliotecária do turno da tarde), os alunos tinham acesso a um variado acervo de literatura infantil, visando a despertar e a incentivar o gosto pela leitura. Além disso, tinham a oportunidade de participar de uma ciranda semanal de leitura, em que podiam escolher um livrinho e levar para ler em casa, registrando o título lido em seus “passaportes de leituras”.

Certamente, essa opção de trabalhar também em espaços diferentes da sala de aula, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos para exploração de outros ambientes educativos, e mesmo dentro da própria sala, em organizações espaciais diferentes das tradicionais filas de carteiras, uma atrás da outra, que não possibilitam as interações entre os alunos e as atitudes solidárias e cooperativas nos momentos de construção dos conhecimentos, eram decisões importantes da professora no planejamento de sua prática pedagógica diversificada.



Fotografias 10 e 11 – Atividades diversificadas em grupos na sala de aula.

A proposta do trabalho diversificado em grupos consistia basicamente na realização de diferentes atividades a partir de um mesmo eixo temático, desenvolvidas ao mesmo tempo pelos grupos de alunos, porém planejadas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada grupo, facilitando as intervenções mais individualizadas da professora com aqueles alunos que precisavam ser desafiados cognitivamente para avançarem em suas aprendizagens, enquanto os outros trabalhavam autonomamente.

O desafio de trabalhar com um grupo de alunos que apresentavam necessidades específicas de aprendizagem, conforme observa Crahay (2007), e no caso específico desta investigação, cujos alunos ainda não tinham alcançado a hipótese alfabética⁶ de nossa língua para o domínio da leitura e da escrita, embora posicionados pelo sistema escolar no 4º ano de escolaridade (em 2007) e no 5º ano de escolaridade (em 2008), exigiu da professora Rosária o planejamento de uma prática pedagógica diversificada, baseada em um diagnóstico inicial preciso, que definia o que os alunos já sabiam e o que eles precisavam realmente saber, para se desenvolverem cognitivamente e avançarem em suas trajetórias escolares.

Interrogando a professora sobre como planejava sua prática, ela relatou:

[...] Bom! Meu trabalho começou em 2007. Quando eu recebi a turma, quando eu fui convidada para trabalhar com a turma, uma turma que ninguém à primeira vista gostaria de trabalhar. Eu resolvi fazer um trabalho diferenciado, da seguinte maneira: colocar primeiro as questões de planejamento (o conteúdo a ser trabalhado em 2007, por exemplo, e o conteúdo a ser trabalho depois em 2008, foi na mesma linha), em cima de pontos essenciais, de acordo com a vivência dos meninos, o que eles sabiam e o que eles não sabiam, o que eles precisavam aprender. Um diagnóstico com eles nesse sentido. [...] Eu me esqueci temporariamente de que eles estavam na época na 3ª série (ou 4º ano) e, no ano passado, em 2008, na 4ª série (ou 5º ano). Eu me esqueci disso. Eles não estavam ali numa série na qual eu tinha um conteúdo pré-estabelecido, fixo, não! Era o que eles precisavam saber. [...] Eu montei um planejamento de todos os conteúdos, mas priorizando a alfabetização tanto da Matemática quanto da Língua Portuguesa,

⁶ De acordo com os estudos de Ferreiro (1993) e Teberosky e Cardoso (1990), na aprendizagem da leitura e da escrita, a criança elabora algumas hipóteses iniciais sobre como funciona nosso sistema linguístico, passando pelas hipóteses: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, até chegar à hipótese alfabética, em que descobre o princípio alfabético de nossa escrita, base de formação das nossas palavras. Essa teoria fundamenta as propostas construtivistas de alfabetização.

tanto de Geografia como de História, de Ciências, aquela alfabetização inicial desses conteúdos. O que era preciso que o meu aluno aprendesse, soubesse, principalmente para aplicar na vida dele, ou seja, tentando ainda fazer essa ponte: o que fosse significativo para ele.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09).

Em razão do perfil da turma, a professora relatou que priorizou no planejamento de sua prática os conteúdos relacionados às principais necessidades de seus alunos sem se preocupar com os conteúdos curriculares pré-estabelecidos para o ano de escolaridade oficial em que estavam posicionados no sistema escolar. Por isso, procurou se “esquecer” temporariamente dessas séries ou anos de escolaridade e procurou priorizar as atividades de alfabetização, seu principal objetivo cognitivo e pedagógico. Os relatos da professora evidenciaram a importância que teve o diagnóstico inicial para o planejamento com sucesso de sua prática pedagógica e confirmaram a autonomia da docente para definir os conteúdos de estudos relacionados às vivências de seus alunos, com foco na alfabetização, principal entrave para o avanço escolar dos mesmos, além da preocupação em motivá-los com aprendizagens significativas para suas vidas.

Freire (2002), ao discutir sobre os saberes necessários à prática educativa, confirma a importância de conhecer a realidade em que se vai trabalhar, lembrando que ensinar exige do professor, sobretudo, respeito aos saberes dos educandos, ponto ideal de partida para qualquer nova aprendizagem. Essa postura favorece ainda o desenvolvimento de propostas de ensino culturalmente relevantes, conforme também observa Ladson-Billings (2008), em que se reconhece a identidade cultural do aluno, valorizando suas experiências, oportunizando a expressão de suas ideias e opiniões, incitando o seu olhar crítico para a realidade circundante e despertando, assim, seu interesse para aprender e superar limitações.

São explicitados também, no discurso da professora, os objetivos de ensino que nortearam sua prática:

[...] foi um trabalho ao longo de 2007 voltado para as coisas que eles precisavam realmente estar avançando, em questão de leitura, de produção escrita, de

interpretação, de operações matemáticas, ler e resolver situações problemas, desafios matemáticos básicos, trabalhar o próprio corpo [...] foi uma base. [...] em 2008, além de continuar aprofundando na questão do uso social da leitura e da escrita, trabalhando com eles todos os gêneros textuais possíveis (para que serve, onde vou encontrar, como é produzido), procurei avançar também com relação ao conteúdo, para que eles não se sentissem tão discriminados com relação às outras turmas.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

Em sua fala, a professora reforçou a concentração de sua prática na questão da alfabetização, visando a garantir aos alunos a competência linguística para escrever, ler e interpretar como aprendizagem essencial para a compreensão dos demais conteúdos curriculares trabalhados na escola, inclusive dos conceitos matemáticos básicos presentes nas situações problemas e/ou dos desafios propostos, em que os alunos trabalham a ideia da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão, envolvendo os fatos fundamentais de cada operação, como pré-requisitos para aprendizagens mais avançadas.

Com relação à rotina diária de trabalho na sala de aula da professora Rosária, observamos, como prática recorrente, o registro, no canto esquerdo do quadro-de-giz, do “Planejamento do dia”, informando aos alunos, em forma de roteiro, a proposta de trabalho do dia para ser discutida e desenvolvida com a turma:

Quadro 4 – Planejamento do dia registrado no quadro-de-giz

Data: 16/09/08 (3ª feira)

- Prece (Oração Inicial);
- Correção da tarefa;
- PROERD (Lição 02: “Drogas”);
- Matemática (frações);
- Merenda e Recreio;
- Artes (datas comemorativas);
- Educação Física.

Obs.: (Roteiro da **aula 01** observada pela pesquisadora).

Fonte: Caderno de Roteiros de Atividades/2008 (arquivo da professora).

Esse procedimento rigorosamente adotado todos os dias e problematizado pela pesquisadora nas conversas realizadas após as aulas observadas foi por ela justificado com a seguinte argumentação:

[...] Procuo motivá-los desde o momento em que apresento o planejamento do dia no quadro, tentando conscientizá-los da importância de se aproveitar ao máximo o tempo destinado para os estudos, lembrando-lhes: precisamos recuperar o tempo perdido! Então, cada atividade cumprida vai sendo riscada com o giz e ao final do dia sempre avaliamos o que foi bom, o que precisa melhorar, porque ficamos 'atrasados' naquele dia, ou estamos de parabéns porque conseguimos cumprir toda a programação do dia. Assim, eles também se responsabilizam junto comigo pelo trabalho, sendo que o meu planejamento é bastante flexível e pode ser alterado em função de qualquer outro interesse manifestado pela turma que seja pertinente, ou por necessidade de um tempo maior para fixação de um conteúdo estudado que gerou dificuldade, ou por uma simples sugestão deles para se inverter a ordem das atividades sem, é claro, desviar-me dos objetivos de ensino propostos.

(MEMÓRIAS DAS CONVERSAS – 6º ENCONTRO: 30/10/08)

A argumentação da professora demonstra a importância de um planejamento flexível da prática pedagógica, comprometido com as reais necessidades e interesses dos alunos e de uma postura progressista do educador, mostrando-se sempre aberto ao diálogo, preparado para lidar com as incertezas que a prática imediata pode lhe apresentar, disposto a inovar, ousar novas estratégias metodológicas ainda não experimentadas, criar situações desafiadoras que estimulem o envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem, buscando resultados mais favoráveis. Possibilitar a participação dos alunos na definição das propostas diárias de trabalho foi uma das estratégias adotadas pela professora para torná-los também responsáveis pelo cumprimento do planejamento do dia, procurando aproveitar ao máximo o tempo de estudos na escola.

Considerando esses pressupostos que orientaram o planejamento da prática pedagógica da professora, passaremos a analisar as estratégias metodológicas adotadas em sala de aula e alguns episódios significativos que foram observados, buscando compreender com mais detalhes o saber-fazer da docente.

4.1.1 Estratégias metodológicas e episódios significativos da prática

As observações em sala de aula possibilitaram à pesquisadora conhecer mais de perto a prática pedagógica da professora, para tentar identificar suas estratégias de trabalho, os recursos didáticos mais utilizados, a forma de organização dos tempos e espaços disponíveis para a ação educativa e também a postura da docente diante de seus alunos, revelando a sua concepção de aprendizagem.

Sobre as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula, a professora esclarece:

[...] O que aconteceu: eu trabalhava com os mesmos conteúdos, os mesmos objetivos? Sim. Às vezes, até com o mesmo material, mas com outro direcionamento. Eram trabalhos em grupos. Aí, eu priorizei muito os trabalhos em grupos por acreditar que ninguém aprende sozinho. Você sempre aprende em companhia de alguém, trocando ideias e a turma aceitou isso muito bem. Isso para mim foi um ganho, porque, de alunos que antes não podiam se olhar, porque virava uma confusão, eles começaram a se assentar juntos, a questionar, a preferir essa modalidade de trabalho.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

Ao esclarecer sobre a dinâmica de trabalho adotada em sala de aula, a professora enfatizou em sua fala a concepção de aprendizagem pela qual norteia sua prática, privilegiando o aspecto interativo por meio de atividades desenvolvidas em grupos. Essa perspectiva de aprendizagem encontra fundamentos em Vygotsky (1989), que concebe a aprendizagem como um processo sempre mediado pela interação com o outro dentro de um contexto sociocultural. No caso específico da sala de aula como espaço de interações, as intervenções do professor e as trocas com as outras crianças são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. A opção da professora por atividades em grupos, lúdicas, interativas, provocativas do diálogo, do raciocínio, das trocas entre os pares, da participação ativa dos aprendizes, da curiosidade para novas descobertas, de acordo com o relato da professora, contribuiu muito para o avanço cognitivo e social da turma, que aceitou bem a estratégia metodológica de trabalho e passou posteriormente a preferi-la com relação às propostas de atividades individuais.

Alguns episódios significativos e atividades observadas ilustram a proposta metodológica do trabalho diversificado em grupos, adotada pela docente em suas aulas na maior parte do tempo. Optamos por analisar algumas atividades das aulas observadas (conforme cronograma informado no Capítulo II, que tratou da metodologia de pesquisa), selecionadas pela pesquisadora e consideradas interessantes pelo aspecto lúdico, pela perspectiva de funcionarem como desafios cognitivos que exigiam o raciocínio do aluno para sua resolução e pela possibilidade de estimular a interação grupal e as trocas de conhecimentos, priorizando fundamentalmente o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos e o raciocínio lógico matemático, principais objetivos de ensino a serem trabalhados com a turma, de acordo com o planejamento pensado pela professora para sua turma.

No diário de campo da pesquisadora encontramos, o seguinte registro do detalhamento de uma atividade de Língua Portuguesa (fragmento da **AULA 04**):

Atividade de Português: Leitura compartilhada de história (atividade bastante apreciada pelo grupo, com participação e envolvimento de todos). Procedimentos: alunos organizados em duplas; utilização de exemplares iguais da história 'A cigarra e a formiga', pertencentes à biblioteca da escola, com grandes ilustrações e pequenos textos; sequência da leitura oral garantida pelos leitores mais fluentes que sinalizavam o pedido de participação levantando a mão e por alguns convidados e incentivados pela professora, para automatizarem a leitura e/ou não se distraírem; proposta do reconto oral da história, cumprida por um grupo voluntário de três alunos, observando a sequência lógica (início, meio e fim da história). Após o recreio, organização da turma em grupos (de quatro ou três alunos) para a proposta do Trabalho Diversificado relacionado à leitura compartilhada. Visível agitação e barulho para organização dos grupos e necessidade de intervenção da professora, mais uma vez relembrando regras, porém sempre em tom de voz bem baixo para forçá-los a fazerem silêncio e conseguirem ouvi-la. Distribuição das atividades diversificadas para cada grupo: ordenar fatos e reescrevê-los na sequência certa; reescrever início e meio da história e criar um final diferente; ilustrar as partes da história, criando uma legenda escrita para cada cena; reescrever toda a história original; escrever opiniões pessoais sobre personagens e a história. Durante o trabalho em grupos, a professora deu assistência individualizada para dois grupos com maior dificuldade. Os outros trabalharam com autonomia sem ficarem solicitando a ajuda da professora. Os trabalhos foram realizados no tempo estabelecido (30 minutos) apenas por três grupos; os outros dois grupos precisaram de um pouco mais de tempo. Foi feita a apresentação de todos os grupos para a turma. Os alunos foram parabenizados pelas apresentações e os trabalhos foram recolhidos pela

professora, que anunciou que, no dia seguinte, iriam trabalhar na reescrita coletiva de um dos textos produzidos.

(NOTAS DO DÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA: 20/10/08)

Esse roteiro de atividades mostra o enfoque do planejamento da professora nos objetivos de leitura, interpretação e produção escrita, para garantir aos alunos o domínio da alfabetização, porém de maneira prazerosa, criativa, dinâmica, diversificada, incentivando a cooperação entre os colegas, com a expectativa de que todos participassem independente do nível de desenvolvimento na aprendizagem da leitura e da escrita, e que ajudassem uns aos outros, mediados pelas intervenções da docente.

A proposta do trabalho diversificado em pequenos grupos após a leitura compartilhada marcou a preocupação da docente em atender melhor aos seus alunos em suas diferenças, graduando o grau de dificuldades das atividades de acordo com as possibilidades de cada grupo. Solicitaram mais a sua ajuda e intervenção os grupos que trabalharam com a reescrita de partes da história e com a reescrita completa da história. Sua ajuda mais direcionada para esses grupos foi possível no momento, porque os outros grupos conseguiram trabalhar de forma independente e autônoma, uma das vantagens inquestionáveis da prática habitual do trabalho diversificado em sala de aula, demonstrada no episódio comentado.

Na sequência do texto, a fim de aprofundar na caracterização e análise do modelo de prática pedagógica diversificada adotada pela professora, destacamos mais três atividades que revelam não apenas as intencionalidades nelas presentes, mas as articulações com as demais atividades propostas que integravam uma totalidade significativa. São atividades que reforçam a preocupação da docente com a questão da alfabetização e letramento de seus alunos, condição essencial para avançarem nas aprendizagens dos demais conteúdos curriculares:

ATIVIDADE 01: Produção escrita (propaganda de um livro)

Procedimentos: Orientações coletivas sobre as informações que devem constar

numa propaganda, analisando anúncios de lojas, folhetos de supermercado e catálogos de editoras; Elaboração coletiva, registrada no quadro-de-giz, da propaganda de um livro conhecido e já lido por toda a turma, destacando: título, autor, editora, ideia central da história, preço, onde encontrar, ilustração da capa; Ação: escrever uma propaganda do livro que você leu hoje na 'Hora da leitura' (trabalho individual). Observação: As propagandas produzidas, depois de revisadas, serão afixadas no mural da sala, com o objetivo de incentivar novos leitores na próxima ciranda de leituras.

(ROTEIRO DE ATIVIDADES DO DIA **06/11/08**).

A atividade destacada ilustrou a intenção da professora de colocar seus alunos em contato com diferentes portadores de textos e gêneros textuais encontrados na realidade do dia a dia das pessoas, buscando relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita com as vivências das crianças. O produto final da atividade tinha uma função social, ou seja, por meio da propaganda do livro conseguir incentivar novos leitores. Oportunidades de leituras e escritas contextualizadas faziam sempre parte da rotina diária de trabalho da turma, como incentivo para formar "crianças leitoras" e "crianças produtoras de textos" que irão aprimorar essa habilidade no decorrer de suas trajetórias escolares, conforme orienta Jolibert (1994), estudiosa comprometida com um movimento de transformação das práticas escolares com relação a essas aprendizagens, no sentido de evitar propostas de atividades de leitura e escrita em que o aluno lê ou escreve somente para o professor corrigir.

ATIVIDADE 02: Trabalho diversificado em grupos com jogos de Língua Portuguesa

Procedimentos: Divisão da turma em grupos de quatro ou três alunos (por contagem sequenciada); Relembrar combinados com relação ao barulho e respeito ao colega; Distribuição dos jogos para os grupos: cruzadinha, caça-palavras, soletrando, dominó e memória; Ação: registrar no caderno as palavras encontradas no jogo e elaborar uma frase com cada palavra; socializar a leitura das frases no grupo; escolher a melhor frase com cada palavra e registrar numa folha avulsa para entregar como trabalho do grupo. Observação: Caixa de textos com leituras suplementares disponíveis para os grupos que concluírem a atividade antes do tempo previsto (30 minutos) até o sinal de término da aula. Durante o trabalho autônomo dos grupos, atendimento individual de dois alunos para discutir com eles suas reescritas de um outro texto trabalhado em aulas anteriores.

(ROTEIRO DE ATIVIDADES DO DIA **29/10/08**)

Também essa proposta de atividade destacada enfatizou o aspecto lúdico da

prática desenvolvida pela docente, utilizando jogos didáticos que exploravam nesse planejamento as habilidades de leitura e escrita com os alunos organizados em grupos, numa rotina já habitual para a turma, nos momentos de trabalho diversificado em sala de aula. Os jogos trabalhados desafiavam os alunos a pensarem sobre as suas hipóteses com relação à escrita e à leitura, estimulavam o trabalho autônomo dos grupos, possibilitando à professora, nesse tempo, trabalhar individualmente objetivos específicos com alunos com mais dificuldades.

ATIVIDADE 03: Reescrita coletiva de texto

Procedimentos: Afixar, no lado esquerdo do quadro-de-giz, cartaz em papel pardo com o texto original produzido pela aluna Letícia (título: 'A escola dos meus sonhos'), transcrito exatamente com todos os 'erros' ortográficos e gramaticais cometidos por ela (sem a sua identificação); Ação: fazer a leitura coletiva com a turma, analisando e destacando os problemas do texto apontados principalmente pelos alunos; Proceder a reescrita correta do texto no outro lado do quadro, com a colaboração e participação de toda a turma, copiando em seus cadernos; Comparar os dois textos, chamando a atenção para a qualidade do segundo texto reescrito; Dar crédito à autora, colocando seu nome ao final do texto reescrito. Observação: solicitar a autora para passar a limpo a sua produção que irá para o mural do pátio em homenagem ao aniversário da escola.

(ROTEIRO DE ATIVIDADES DO DIA 30/09/08)

O texto produzido pela aluna foi escolhido ao longo de uma atividade relacionada à data comemorativa do aniversário da escola, propiciando aos alunos, em etapas de trabalho anteriores, uma reflexão coletiva sobre a escola que eles têm e a escola que eles sonham e como cada um podia colaborar para melhorá-la, seguida da produção de texto individual sobre o tema discutido. A partir dos textos produzidos individualmente, a professora selecionou um texto com muitas possibilidades de intervenção para fazer a reescrita coletiva com a turma, de forma reflexiva e participativa, destacando os aspectos ortográficos, gramaticais e estruturais da produção escrita. A estratégia usada para correção do texto por uma reescrita coletiva mostrou como a docente concebe a questão do "erro", respeitando o pensamento do aluno e apresentando-lhe modelos como referência para novas produções, além de sinalizar o domínio dos fundamentos linguísticos que essa professora possui, mobilizando-os em sua prática pedagógica.

Importante salientar que as atividades observadas e destacadas pela pesquisadora em seu diário de campo exploram conteúdos curriculares de diversas áreas do conhecimento, além de mostrarem a variedade de estratégias metodológicas adotadas pela professora, determinada em desenvolver uma prática pedagógica diferenciada que pudesse favorecer a aprendizagem de seus alunos.

As atividades de Matemática comentadas a seguir registraram também o compromisso da educadora com o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, sempre conciliando com oportunidades para aprimorar a leitura, a escrita e a capacidade de interpretação numa abordagem interdisciplinar:

Fragmento da AULA 05:

A atividade de Matemática foi realizada desta vez em duplas (aproveitando as filas paralelas). Algumas trocas de lugares foram realizadas por solicitação da professora. A proposta de trabalho foi criar uma situação-problema, escrevendo o enunciado e a solução, que envolvesse ‘casos de divisão’, ou ‘casos de multiplicação’, ou ‘casos de frações’. Tempo para execução da tarefa: 20 minutos. Todas as duplas apresentaram seus problemas, que foram resolvidos também pela turma. Muitas duplas pediram a ajuda da professora e/ou da pesquisadora, que circularam pelos grupos enquanto trabalhavam.

(NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA: **29/10/08**)

Essa atividade planejada pela professora provocou bastante reflexão e interação nas duplas de trabalho, exigindo dos alunos a formulação da situação-problema em texto escrito e a resolução com registros das operações que explicassem o raciocínio seguido para se chegar à resposta. Esse simples e diferente direcionamento da atividade conseguiu escapar dos tradicionais “arme e efetue” ou “resolva o problema”, acionando muito mais conhecimentos dos alunos e alcançando os objetivos propostos de maneira mais eficiente e prazerosa. As solicitações de ajuda para a professora e a pesquisadora, presente em sala para observação participante, se concentraram nas duplas que optaram por “casos de divisão” e tiveram dúvidas com relação às situações de divisões inexatas (conteúdo trabalhado recentemente, ainda necessitando de maior orientação de ensino). Esclarecimentos orais lembrando divisores exatos foram suficientes

para sanar as dificuldades.

Mais um episódio significativo da prática diversificada observada revela de que forma a professora articulava o conteúdo a ser trabalhado com a atividade lúdica das crianças, mobilizando-as para o processo de aprendizagem:

Fragmento da AULA 06:

A atividade de Matemática que seria comum, se passada no quadro-de-giz para copiar ou retirada de um livro didático para resolução no caderno, ganhou motivação especial, aparecendo numa 'caixinha da sorte', contendo cinco envelopes (número correspondente ao de filas com carteiras), para um sorteio de desafios matemáticos. O procedimento foi simples: o 1º aluno de cada fila sorteou um envelope para sua fila, que continha filipetas iguais mimeografadas da atividade proposta para aquele grupo. As atividades eram: situação problema envolvendo duas ou mais operações; sentenças matemáticas com parênteses, colchetes e chaves; labirintos de operações; carta enigmática; e loteria de operações. O exercício podia ser discutido por todos os alunos da mesma fila, comparando resultados e raciocínios. Após o consenso do resultado final correto, o exercício foi apresentado no quadro por um representante de cada grupo, para toda a turma acompanhar e confirmar ou contestar o resultado.

(NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA: 06/11/08)

Também essa atividade desenvolvida pela professora marcou a sua opção pelo lúdico como tentativa de motivar os alunos para se envolverem no trabalho cognitivo, a fim de vencerem as dificuldades e avançarem em suas aprendizagens. A docente usou também de sua criatividade para fazer diferente, apresentando numa "caixinha da sorte" atividades comuns encontradas nos livros didáticos. A ênfase da atividade proposta foi observada principalmente nos procedimentos adotados: a possibilidade de os alunos da mesma fila interagirem e trocarem raciocínios e resultados e depois socializarem com toda a turma o desafio matemático resolvido, transformando a sala de aula num espaço interativo, onde não se predominava somente a voz da professora, mas também as vozes dos seus alunos.

Trataremos a seguir sobre os pressupostos que norteiam a prática pedagógica analisada e justificam os procedimentos e escolhas da professora em seu saber-fazer no dia a dia da sala de aula, transformando-a num espaço dinâmico

organizado para favorecer as aprendizagens significativas, onde são sempre valorizados os trabalhos dos alunos e existem muitas informações escritas espalhadas, que caracterizam esse contexto como um ambiente alfabetizador.

4.1.2 Pressupostos que embasaram a prática da professora

Planejar, necessariamente, uma prática diferenciada que efetivamente atendesse às necessidades específicas de aprendizagem daquele grupo de alunos foi a primeira decisão da professora diante do diagnóstico inicial encontrado. Práticas tradicionais de ensino, já por eles vivenciadas sem sucesso em seus históricos escolares anteriores, pouco ou nada ajudariam para vencerem suas dificuldades.

Assim sendo, embasada pelos princípios de uma educação mais progressista, conforme orienta Freire (2002), e por pressupostos socioconstrutivistas e interacionistas, segundo Vygotsky (1989), a docente procurou transformar a sua sala de aula em um espaço dinâmico para construção de conhecimentos, onde alunos e professora interagem bastante, tinham liberdade de movimentação e organização dos tempos e espaços de estudos para atividades variadas, dentro e fora da sala, em rodas, duplas, trios, grupos maiores, ou até mesmo em trabalhos individuais, sentiam-se encorajados para expressarem suas opiniões e sugestões, esclarecerem dúvidas e até mesmo se arriscarem a primeiro “errar” para depois “acertar” com compreensão dos fatos.

As atividades propostas aos alunos se distanciavam dos modelos de práticas de ensino reconhecidas como tradicionais e/ou do modelo “bancário” contestado por Freire (2002), justamente para oportunizá-los a experiências de aprendizagens mais significativas e diferentes das que vivenciaram em seus históricos anteriores de fracasso escolar. Nesse contexto, a professora tentava garantir aos alunos uma atenção mais individualizada, direcionada às suas dificuldades específicas, identificadas por meio de atividades diagnósticas aplicadas, e favorecida pelo número mais reduzido de alunos na turma (23) com relação às outras turmas com

média de 35 alunos.

Essas condições de ensino analisadas são consonantes com as conclusões apontadas nas pesquisas desenvolvidas por Crahay (2007), que investiga qual a melhor pedagogia para trabalhar com alunos em dificuldade escolar, afirmando que a redução do número de alunos por turma, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deve ser sempre uma prioridade. A prática analisada também reforça as dificuldades apontadas pelos professores que lecionam em turmas heterogêneas, com alunos em diferentes idades e níveis de aprendizagem, constatadas nos estudos de Ambrosetti (1999), embora contrarie uma outra constatação desse mesmo estudo, que afirma ser comum a criação de um “aluno padrão” para o planejamento da ação pedagógica, desconsiderando-se as necessidades diferenciadas de cada criança.

A negação a essa proposta ou tentativa de homogeneização é feita pela professora, por meio da implementação da prática do trabalho diversificado em sala de aula, como alternativa possível para tentar minimizar as diferenças e oferecer igualmente oportunidades de aprendizagens para todos, proporcionais aos seus níveis de desenvolvimento escolar.

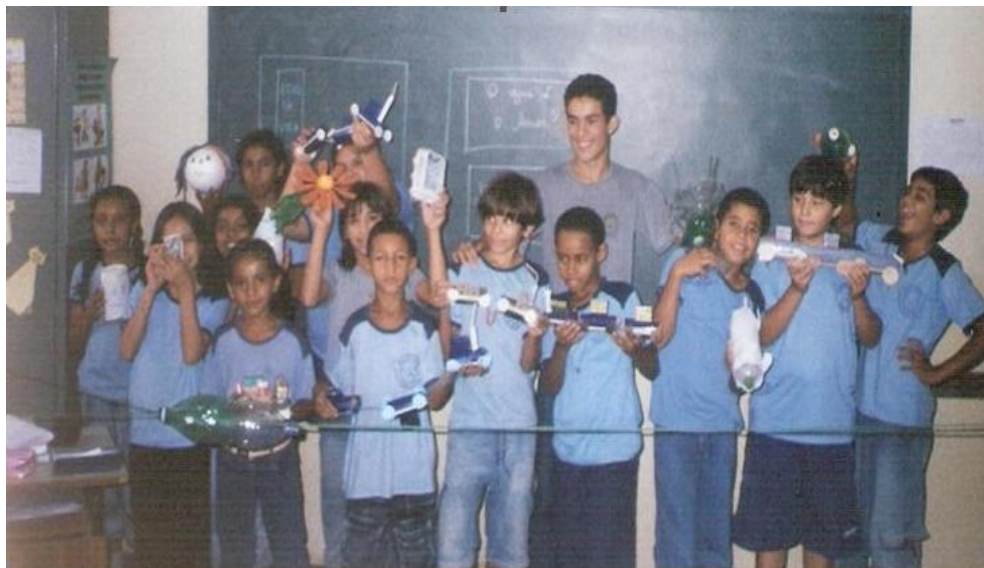
Outra característica presente na prática da professora Rosária era o seu compromisso em valorizar as produções dos alunos, dando-lhes sentido para investirem esforços nos projetos de estudos e trabalhos propostos. Ela explica:

[...] Porque essa preocupação eu também tinha com todas as minhas turmas. Tudo que a gente produzia, como eu dizia para eles, que era ‘bonito de se ver’, a gente mostrava. Eu pedia licença aos outros professores e eles passavam nas salas mostrando. A gente organizava murais, exposições e convidava as famílias, as outras turmas para visitarem. [...] Era uma forma de valorizar as produções deles. Eles gostavam e se sentiam orgulhosos. E, com isso, iam desenvolvendo a linguagem oral, melhorando a desenvoltura, elevando a autoestima.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

A prática de valorizar os trabalhos dos alunos, organizando exposições, painéis e murais, contribuiu muito para incentivar a participação e o envolvimento deles no

projeto pedagógico planejado especialmente para transformar experiências escolares negativas e frustrantes em experiências positivas e de sucesso, dando-lhes a chance de acreditar que eram capazes também de produzir e de aprender.



Fotografias 12 e 13 – Exposições de trabalhos “Oficinas de Literatura”.

Propostas lúdicas de oficinas de literatura para confecção de maquetes e personagens das histórias lidas, como culminância das atividades de leituras, ou ainda oficinas de Matemática e de outros conteúdos curriculares, consolidando os conceitos teóricos estudados, eram opções frequentes da professora e motivavam

a participação dos alunos. A valorização de seus desempenhos positivos, como a premiação com medalhas aos vencedores do Projeto Calculando, com a participação do diretor, da supervisora e de pais, contribuía, notoriamente, para a elevação da autoestima desses alunos.



Fotografias 14 e 15 – “Oficina de matemática sobre sólidos geométricos”.



Fotografias 16 e 17 – Entregas de medalhas do Projeto Calculando.

É importante pensar, neste momento, que as razões de ser e de fazer da docente em sua prática cotidiana estavam alicerçadas nas muitas experiências acumuladas em seus 20 anos de carreira, mas estavam também fundamentadas no suporte teórico adquirido ao longo de sua trajetória acadêmica, na qual conseguiu avançar até a especialização, possibilitando-lhe o contato com diferentes autores e estudiosos que discutem a questão da educação. Em entrevista com a pesquisadora, a professora revela os pressupostos que embasam sua prática:

Pesquisadora: *Seu avanço na trajetória acadêmica beneficiou sua prática? Quais são os fundamentos que norteiam sua prática? Que conhecimentos você mais mobiliza em sala de aula?*

Professora: *Com certeza, ampliou minha visão sobre alfabetização como processo*

e sobre práticas pedagógicas em sala de aula. Após 20 anos de sala de aula, com alguns cursos, muitas discussões com colegas e estudos por meio de leituras em revistas especializadas, a reflexão sobre a prática pedagógica acontece naturalmente. Os principais conhecimentos que utilizo em sala de aula baseiam-se nas teorias de Paulo Freire (respeito pelos alunos e seus saberes), em Emília Ferreiro (partir da realidade, daquilo que o aluno já sabe e avançar) e em Magda Soares (a busca de novas metodologias para os diferentes conteúdos), entre outros.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

Podemos considerar que a prática pedagógica analisada neste estudo foi protagonizada por uma professora devidamente qualificada para o exercício da função docente, que acumula formação teórica acadêmica consistente com significativa experiência na carreira profissional em 20 anos de exercício na função docente, investindo permanentemente em sua formação continuada por meio de leituras e de participações em cursos promovidos pelo sistema e/ou particulares. Há de se considerar, também, que a fundamentação teórica da docente sobre alfabetização influenciou decisivamente sua prática, oportunizando os alunos vencerem as etapas de apropriação das habilidades da leitura e da escrita para avançarem nas aprendizagens dos demais conteúdos curriculares e, assim, conseguirem a promoção escolar.

Portanto, as propostas de atividades desenvolvidas por ela no contexto de uma escola pública, ilustradas pelas atividades e episódios analisados e destacados em seus depoimentos, reforçam a sua opção por uma prática diversificada em sala de aula e evidenciam o seu compromisso em atender aos alunos em suas diferentes necessidades de aprendizagens, oferecendo-lhes sempre uma nova oportunidade ou um caminho diferente, ainda não experimentado, para a construção de conhecimentos significativos para suas vidas.

A análise da prática pedagógica desenvolvida pela professora inclui, ainda, o entendimento de como ela procedia a avaliação da aprendizagem de seus alunos. É sobre essa questão que trataremos na sequência do estudo.

4.2 As propostas avaliativas internas e externas

De acordo com as conclusões apontadas por Gatti (2008) em suas pesquisas sobre formação de professores, especificamente no relatório final sobre o curso de Pedagogia, a profissão docente deve credenciar o professor para exercer três funções básicas como profissional da educação: planejar a ação educativa (planejamento), executar a prática pedagógica (ensino) e avaliar a aprendizagem dos alunos (avaliação). Essas tarefas precisam ser pensadas tendo sempre como referência a realidade em que se vai trabalhar para melhor adequação e definição de conteúdos, procedimentos, estratégias metodológicas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos, como também orientam os bons manuais de didática.

O desafio de planejar e desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, especialmente pensada para alunos com necessidades específicas de aprendizagem, em defasagem “idade-série” ou ano de escolaridade, veio associado a outro desafio ainda maior para a professora: pensar propostas avaliativas também diversificadas, compatíveis com os níveis de desenvolvimento de seus alunos, objetivando o avanço progressivo deles nas etapas de ensino a partir dos resultados obtidos tanto nas avaliações internas como nas sistêmicas.

Buscaremos, então, conhecer a concepção de avaliação da docente que orientou a sua postura avaliativa no processo ensino-aprendizagem e as suas escolhas dos instrumentos avaliativos mais adequados à realidade de seus alunos.

4.2.1 Analisando a concepção de avaliação da docente

Segundo Crahay (2007), a organização frequente pelo professor de tarefas e atividades avaliativas à altura dos alunos se traduz por um índice menor de erros e favorece a aprendizagem da competência almejada. Também os alunos devem ser ajudados quando e onde encontram dificuldades, dando-lhes o tempo necessário para atingir o domínio das competências trabalhadas. As afirmativas

do autor reforçam a importância da avaliação contínua, processual e diagnóstica em benefício das aprendizagens, que, conforme pudemos verificar, corresponde à postura avaliativa adotada pela professora Rosária em sua prática.

No discurso da docente, podemos identificar sua concepção de avaliação, observando como é marcante a preocupação com tal questão:

[...] Então, o que mais me preocupava eram as questões de avaliação. Sempre avaliei. Tinha o meu caderno de registros com tudo. Conforme eu também fui avaliada, na minha avaliação de desempenho pela direção da escola, o diretor me fez a seguinte pergunta: como é o seu sistema de avaliação? Eu disse: olha! Eu trabalho o que preciso trabalhar, dentro do meu planejamento. Dentro das questões de conteúdo, eu avalio, reensino, avalio, reensino. Quantas vezes forem necessárias. Esse é o meu sistema. Nesses dois anos, foi assim que eu aprendi: estar sempre avaliando e reensinando, reavaliando o tempo todo e dando sempre mais uma chance.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

A professora marcou em seu depoimento a seriedade e o comprometimento com os registros das várias oportunidades de avaliações aplicadas aos alunos, revelando a sua aposta numa concepção diagnóstica de avaliação que admite o reensino e a reavaliação quantas vezes se fizerem necessárias até que todos os alunos atinjam os objetivos educacionais propostos. Referiu-se também à sua própria avaliação de desempenho profissional como uma oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, incluindo as formas como avaliava a aprendizagem de seus alunos. Por meio de propostas interdisciplinares e contextualizadas, ela buscava associar as situações estudadas em sala de aula com as questões avaliativas:

[...] Era uma proposta bem interdisciplinar! Se eu jogava, por exemplo, um texto em Matemática, era para a gente poder estar analisando aquele texto, os dados matemáticos dali. Entendeu? Então, desde a elaboração do instrumento de avaliação, tinha que ser diferente. Não podia ser assim: hoje é prova de Matemática e ponto final. Entendeu? Tinha que estar sempre puxando coisas para que eles pudessem estar fazendo essas associações das aulas que a gente trabalhava com aquele momento de avaliação. E sempre, em todos os momentos, todos! Isso foi uma prática nos dois anos em que eu trabalhei com essa turma. A questão do reensino é importante, porque muitas vezes você falha, você coloca todas as atividades, se dispõe a tudo e quando você avalia, você vê que não ficou legal ainda. Então, a prática de voltar, de reensinar, de uma outra maneira, porque

aquela maneira que você usou não foi legal, faz-se necessária. E você faz o reensino, faz a reavaliação de novo. Isso foi uma prática constante. Além de utilizar vários instrumentos, desde a participação deles até a prova, vamos dizer assim, individual, que aconteceu também em vários momentos, mas passando por trabalhos em grupos, trabalhos com a família, trabalhos em sala. Entendeu? Todos os momentos. E sempre ainda necessitando de reensino e de reavaliar.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

A docente reafirmou a sua opção por uma abordagem de avaliação diagnóstica, processual, contextualizada e condizente com o conteúdo trabalhado durante o processo ensino-aprendizagem, para identificar dificuldades e avanços dos alunos e, assim, replanejar sua ação pedagógica. Utilizava, para isso, instrumentos avaliativos diversificados, visando a criar mais oportunidades para os alunos demonstrarem que aprenderam, sem exigir-lhes apenas a memorização de conteúdos. Ela explica:

[...] Olha! Os instrumentos eram os mais diversificados também. Porque, como a gente partia do princípio que era uma proposta diferente, eu não podia me limitar a provas individuais e escritas somente. Não podia! Então, eu olhava desde a participação do aluno em sala de aula, a participação oral, aí, vamos, a participação no grupo, a atividade produzida pelo grupo (é lógico, você avaliava e aí a necessidade de você estar rodando os grupos), a participação da dupla (como é que foi: se foi um só, se foram os dois), ou se foram os três que ajudaram, tudo isso é avaliado. Eram diversos instrumentos. Trabalhava muito assim também com os gêneros textuais, os mais diferentes possíveis. [...] Os meus alunos fizeram até propaganda nas outras turmas que na nossa sala nós tínhamos provas em duplas, com consulta. Isso era uma novidade! Prova em que eles poderiam sair para perguntar alguém lá fora, fazer uma entrevista. Quer dizer, eles nunca iriam imaginar que eu estava avaliando aí o jeito de fazer a pergunta, de abordar as pessoas, os conhecimentos não-cognitivos, o retorno deles na questão de copiar a resposta da pessoa, no jeito de transcrever. Eu estava avaliando tudo. E para eles era uma forma superdiferente.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

Nessa fala, a professora expressa uma consciência sobre a necessidade de oferecer oportunidades também diversificadas de avaliação para seu grupo específico de alunos, valorizando desde a participação deles nas atividades propostas até seus desempenhos individuais orais e escritos e o grau de colaboração nas avaliativas realizadas em grupos como tentativas de valorizar todas as formas de expressão dos alunos que sinalizassem novas aprendizagens e avanços cognitivos. A adoção de modalidades avaliativas, por exemplo, em

duplas, com consulta ao material e ao colega, era um diferencial da prática investigada e figurava como novidade num contexto escolar em que ainda é predominante a prática tradicional da opção de avaliação individual, escrita e sem consulta, que não favorece o bom desempenho de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

Comprometida com essa modalidade de avaliação, a docente tinha mais possibilidades para acompanhar o passo a passo do desenvolvimento de seus alunos e tomar decisões mais acertadas sobre o planejamento de sua prática: de onde partir? O que priorizar em termos de conteúdos? Como e até aonde avançar? Orientada pelos resultados da avaliação diagnóstica adotada, a professora tomou importantes decisões sobre o futuro escolar de seus alunos. É o que vamos abordar a seguir.

4.2.2 Decisões norteadas pela avaliação diagnóstica

Com base no diagnóstico inicial da turma, a professora desenvolveu sua proposta de trabalho em 2007, priorizando, paralelamente à questão da alfabetização, o cultivo dos valores e a consequente elevação de suas “autoestimas” a partir dos pequenos, mas significativos avanços cognitivos alcançados nesse ano letivo. Todos estavam alfabetizados ao final de 2007, porém ainda com pouca fluência na leitura, algumas dificuldades de interpretação, pouco domínio das convenções ortográficas, característica comum da fase inicial da alfabetização e também consequências prováveis das lacunas e/ou possíveis traumas que deixaram marcas em seus processos de aprendizagem. A professora procurava resolver essas dificuldades, direcionando todas as atividades para este objetivo (leitura, produção escrita e interpretação), até mesmo os desafios matemáticos e as propostas de artes. Porém, esse nível de rendimento, na avaliação da direção da escola, era, sim, significativo, mas não suficiente para promovê-los à 4ª série (ou 5º ano de escolaridade) em 2008.

Consideraram, então, as seguintes opções: ou a reprovação novamente de toda a turma, decisão veementemente contestada por Rosária, ou a promoção de todos eles, assumida também pela professora, disposta a dar continuidade em 2008 ao trabalho iniciado com a turma em 2007, com o desafio de consolidar as habilidades de leitura, escrita, interpretação, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e domínio das quatro operações básicas, além dos conhecimentos de Ciências Naturais, História e Geografia, a fim de capacitá-los com os conhecimentos mínimos necessários à conclusão da primeira etapa do Ensino Fundamental. A segunda opção foi conscientemente assumida pela professora Rosária:

[...] E ao final do primeiro ano de trabalho com eles (3ª série antiga, 4º ano hoje), a decisão de continuar com eles mais um ano veio novamente em forma de desafio, porque a proposta da escola era de segurá-los (reprovar todos na 3ª série). E isso eu não daria conta. Seria como jogar por terra todo um trabalho! [...] Porque, apesar de termos conseguido pequenos avanços, eles foram muito significativos, tanto em termos de aprendizagem como em termos de socialização. [...] E por tudo isso eu disse: não podemos reprovar. Seria como jogar um balde de água fria em todos, inclusive no meu trabalho também. [...] Aí, veio a proposta: então, você continua com a turma! E eu disse: eu continuo com a turma. Porque estava em jogo todo o trabalho que eu tinha feito e todo o esforço daqueles meninos e meninas para melhorar e aprender.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

A decisão de promover todos os alunos para o 5º ano de escolaridade e de dar continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior foi baseada na concepção de avaliação diagnóstica adotada em sua prática, considerando a análise de todos os percursos e avanços alcançados pelos alunos, e não apenas na apuração de resultados quantitativos e/ou na mera constatação de objetivos alcançados e não-alcançados no limite de tempo de apenas um ano letivo. Estavam em jogo a valorização de um trabalho pedagógico diferenciado e o esforço de alunos empenhados em mudanças qualitativas.

Nesse contexto, a promoção funcionou como incentivo e motivação para o avanço nas aprendizagens escolares, reforçando a tese defendida por Crahay (2007) de que a reprovação constitui um meio contraprodutivo de fazer frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Assim, constatamos, em 2008, por meio da observação da prática da professora em sala de aula, mudanças no cenário de condições adversas observadas inicialmente. A indisciplina, queixa das professoras anteriores que trabalharam com a turma, e a agressividade no relacionamento entre os alunos não eram mais problemas observáveis na turma. Os alunos já haviam atingido um nível desejável de concentração e envolvimento nas atividades propostas pela professora, além de uma boa interação grupal, baseada em regras disciplinares, ou, como eles diziam, em um “código de ética”, que foi discutido e elaborado pelo próprio grupo com a mediação da professora.

Os conflitos que surgiam ou algum desrespeito às regras combinadas eram resolvidos com muita serenidade pela professora, sem alterar o tom de voz, apenas lembrando ao “pequeno infrator” o combinado que foi esquecido. Era sempre o suficiente para o mesmo se desculpar e se comprometer em melhorar. Foram trabalhados com eles os mesmos conteúdos programáticos trabalhados com as outras turmas do mesmo ano de escolaridade, porém em níveis de aprofundamento diferenciados, por meio de estratégias metodológicas mais diversificadas e contextualizadas e procedimentos avaliativos proporcionais às suas capacidades e limitações.

Apesar de todos os avanços observáveis, havia uma preocupação da docente com relação ao desempenho de seus alunos nas avaliações oficiais. O texto prosseguirá na análise dessa questão.

4.2.3 A pressão das avaliações sistêmicas

Além das avaliações internas cuidadosamente elaboradas para diagnosticar o desenvolvimento da turma, nortear o planejamento de sua prática pedagógica e definir a progressão ou retenção escolar ao final do ano, seus alunos, posicionados pelo sistema escolar no 5º ano de escolaridade (ano 2008), foram

obrigatoriamente avaliados também pelo sistema, participando da avaliação externa oficial SIMAVE/PROEB nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática por meio dos mesmos instrumentos aplicados aos outros alunos pertencentes às turmas “regulares” de 5º ano da escola. Foi inevitável a preocupação da professora com relação aos desempenhos de seus alunos, considerando o nível diferenciado de aprofundamento dos conteúdos em sua proposta de trabalho. Ela se justifica:

[...] Mas eu sabia que eles passariam por vários momentos de avaliação externa, tanto dentro da própria escola como dentro do sistema da rede estadual. Então, o que mais me preocupava era isso. Porque o que acontece: quando se faz uma avaliação externa, você não olha a realidade da turma. Olha-se o contexto geral. [...] Pronto! Eles estavam no 5º ano e aí? Não! Porque o que acontecia: eu via que os meus alunos, esses alunos com quem eu trabalhava, em questão de conteúdo, eles não estavam ainda naquele nível das outras turmas. Entendeu? É claro que já tinham todo um suporte de experiências de vida! [...] Era isso que me preocupava, que, apesar da pressão das avaliações externas, eles não poderiam se sentir assim, desprezados, menosprezados nesse sentido. Eles tinham que ter o conteúdo! Então, eu avançava, avaliava, reensinava, reavaliava o tempo inteiro. Minhas colegas muitas vezes usavam apenas dois instrumentos de avaliação para um conteúdo. Geralmente, individual e por escrito! [...] Pronto! Eu usava cinco, seis, sete. E a minha coluna ia embora. Porque era o tempo inteiro, até a gente conseguir chegar a um resultado legal. E isso dá trabalho? Muito! Muito trabalho! Mas faz a diferença!

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

A professora justificou sua preocupação com relação ao conteúdo avaliado nessas provas oficiais, ciente das limitações de seus alunos para apropriação de conteúdos curriculares, mas igualmente segura com relação à capacidade neles desenvolvida para refletir, interpretar e fazer inferências. Isso porque, no contexto do sistema, não são consideradas as realidades específicas de cada turma avaliada, e, sim, o nível de conhecimento geral esperado para os alunos daquele ano de escolaridade, o que poderia comprometer o resultado geral da escola. Para evitar um possível sentimento de inferioridade desses alunos relacionado aos seus desempenhos nessas avaliações oficiais, a docente se empenhou num trabalho incansável de ensino/avaliação, reensino/reavaliação, utilizando inúmeros instrumentos avaliativos para diagnosticar os avanços na aprendizagem e garantir o domínio dos conteúdos mínimos necessários à progressão escolar. O

diferencial desse trabalho veio expresso nos resultados obtidos pela turma, demonstrando superação de dificuldades e apontando para a distinção de uma prática pedagógica bem-sucedida. A própria professora refletiu sobre a sua prática, analisando os resultados do trabalho desenvolvido:

[...] Eu analiso o resultado durante o ano todo, dos trabalhos que nós fizemos com eles, a evolução da própria turma com relação a ela mesma, porque eu nunca comparei essa turma com outra. Sempre com eles mesmos. Então, assim, eu acredito que a proposta foi legal, foi bem-sucedida por causa disso. Os resultados que nós colhemos em termos quantitativos, vamos dizer assim, eles foram melhorando a cada bimestre, a cada trimestre. Depois, o próprio Projeto de Reenturmação que começou em agosto, eles conseguiram dar conta, quer dizer, com um semestre trabalhado comigo apenas e depois no segundo semestre com as outras duas professoras, eles conseguiram dar conta. E aí já vêm os resultados das provas externas, as avaliações oficiais (o SIMAVE), que eles conseguiram dar conta também, conseguiram um resultado legal. A nossa preocupação, a minha preocupação específica de eles não darem conta devido à questão do conteúdo, de todos os conteúdos que eles não viram, eles conseguiram fazer bem. Então, eu associo isso à participação das famílias também, que, em 2007 e no ano passado, nós não tivemos quase nenhum problema entre escola e família e, em 2008, também não. Quer dizer, foi uma coisa legal. A família deu um retorno bacana, do jeito dela, com os limites dela, mas estavam sempre me procurando, sempre conversando. Claro, você não pode estar assim exigindo o ideal, mas, dentro do real, eles estavam acompanhando. Eu acho que foram muitos fatores que a gente pode ver que deu certo trabalhar desse jeito. Entendeu? Foi uma coisa que a escola me ajudou muito, a orientação dentro da escola, as conversas com as colegas. Eu acho que tudo isso ajuda demais, sempre!

(ENTREVISTA GRAVADA EM 13/07/09)

Em sua reflexão, a professora analisou a evolução da turma, comparando-a sempre com ela mesma e não com relação às outras, e atribuiu os resultados satisfatórios alcançados gradativamente ao longo dos dois anos consecutivos de trabalho, tanto nas avaliações internas como nas externas, como sendo resultantes de um somatório de forças oriundas do empenho dos próprios alunos, do apoio das famílias e da instituição escolar para viabilizarem uma prática pedagógica eficiente.

Essa constatação da docente é coincidente com as conclusões de Gatti (2008), que também destaca esses fatores como decisivos para elevação dos indicadores educacionais das escolas públicas em avaliações oficiais. Associado ainda a esses fatores, é importante considerar o trabalho dedicado e competente da

professora, empenhada em planejar e desenvolver uma prática pedagógica realmente diferenciada e comprometida com um grupo de alunos que apresentavam necessidades específicas de aprendizagem, concorrendo para o alcance desses resultados positivos que confirmamos a seguir.

4.2.4 Resultados que confirmam uma prática bem-sucedida

Os resultados oficiais da avaliação sistêmica SIMAVE/PROEB 2008 confirmam essas informações, destacando os resultados da escola (contexto desta investigação) em termos de médias comparadas. Apresentamos, para análise, os resultados na avaliação de Língua Portuguesa, que nos interessa, especialmente pelo foco do trabalho da professora nos objetivos de leitura, escrita e interpretação.

Quadro 5 – Resultados da E. E. Dr. Garcia de Lima: médias comparadas Simave/Proeb 2008⁷

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	5º ano EF	Brasil	176	-	-	-
Proeb/2008	5º ano EF	Minas Gerais	204,8	131160	116588	89
		SRE	213	1183	1089	92
		Seu Município	215	846	778	92
		Sua Escola	222,2	83	82	99

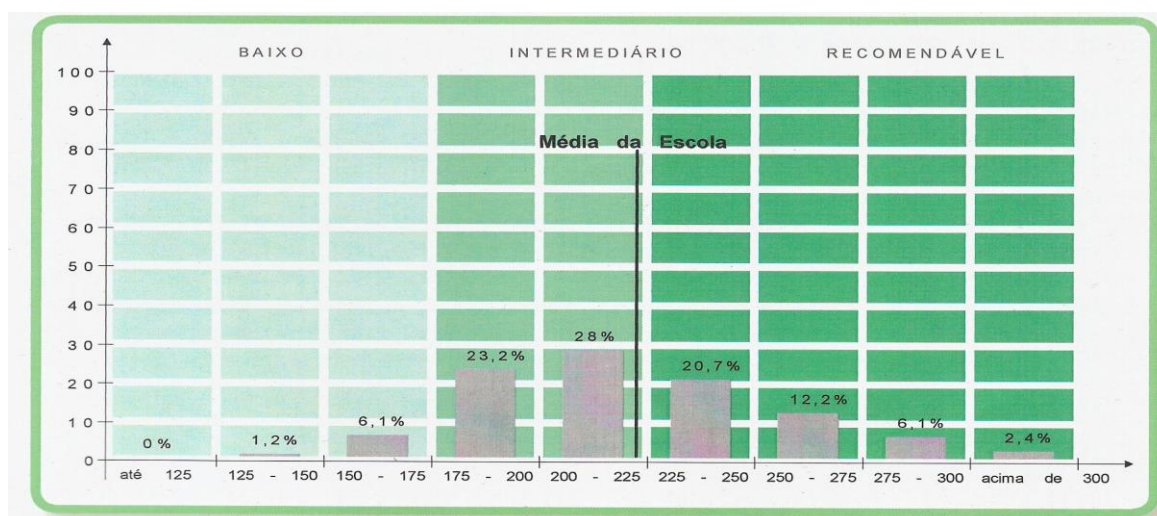
Fonte: Boletim Pedagógico Simave/Proeb 2008 – SEE/MG.

⁷ Importante ressaltar que a avaliação sistêmica Simave/Proeb não visa a avaliar individualmente um aluno, uma turma, uma professora, um especialista. Avalia os alunos que se encontram no 5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de uma referida escola. Por isso, não apresentamos resultados específicos da turma da professora Rosária, e, sim, da escola.

A comparação das médias registradas no Quadro 5 permite-nos interpretar a posição da escola investigada com relação ao município, à SRE, ao Estado e ao país. O desempenho dos alunos do 5º ano de escolaridade avaliados por esse instrumento oficial, nos quais se incluem os 23 alunos da professora Rosária, foi satisfatório, alcançando uma média de proficiência superior à média do município (calculada a partir dos resultados de todas as escolas), superior também à média da Superintendência Regional de Ensino (cujas jurisdição abrange 19 municípios da região) e ainda superior à média geral alcançada pelo estado de Minas Gerais (com centenas de municípios participantes) e de todos os estados do Brasil. Esse resultado mostrou que o grupo de alunos da professora Rosária, que correspondia a um percentual de 28% dos alunos avaliados, não comprometeu o resultado geral da escola, demonstrando domínio por parte desses alunos das habilidades de leitura, escrita e interpretação e evidenciou também o comprometimento da instituição em desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, sendo referência na região e contando para isso com o empenho de profissionais docentes motivados para desenvolver práticas inovadoras que visam ao sucesso escolar de todos os alunos.

O Gráfico 1 mostra o percentual de alunos da escola em cada nível de proficiência diagnosticado nessa avaliação oficial do Simave/Proeb 2008:

Gráfico 1 – Nível de proficiência dos alunos da escola



Fonte: Boletim Pedagógico Simave/Proeb 2008 – SEE/MG.

Os percentuais de alunos da escola posicionados nos níveis baixo, intermediário e recomendável suscitaram importantes reflexões por parte de toda a equipe pedagógica da escola (professores, supervisão pedagógica e direção), envolvendo também os pais, no sentido de identificar quem eram esses alunos, quais as características que determinavam os níveis de proficiência, que fatores contribuíram para esse resultado, como melhorar os índices de aproveitamento dos alunos para as próximas avaliações, visando a atingir as metas propostas. Uma análise da evolução dos resultados da escola nessa avaliação sistêmica em 2007 e 2008, nos conteúdos específicos de Português e Matemática, contribuiu para sinalizar caminhos possíveis para se repensar a prática pedagógica e buscar alcançar a meta desejada.

Quadro 6 – Evolução dos resultados da escola no Simave/Proeb

5º Ano de Escolaridade

Avaliações	2007	2008	Meta
Português	215,9	222,2	224
Matemática	221,7	240,4	226

Fonte: Relatório da Escola do PIP (Propostas de Intervenção Pedagógica) 2009.

Os dados mostram que houve significativa evolução nos resultados alcançados pelos alunos do 5º ano de escolaridade da escola, de 2007 para 2008, tanto em Português quanto em Matemática, observando que, em Matemática, a meta estabelecida para a escola foi alcançada e superada e, em Português, se aproximou bastante do resultado desejado. Vale ressaltar que os alunos que compõem a turma observada e acompanhada nesta investigação, caracterizada por dificuldades específicas de aprendizagem, especialmente nos conteúdos de Português e Matemática, fazem parte também dessa estatística e contribuíram para o resultado positivo da escola nessa avaliação sistêmica. O novo desafio pedagógico que se impôs aos professores diante da realidade diagnosticada foi investir em propostas de intervenção pedagógica que favoreçam o deslocamento

dos alunos com rendimento nos níveis baixo e intermediário para o nível recomendável nos dois conteúdos curriculares avaliados. Iniciativas nesse sentido estão sendo implementadas pela instituição por meio do Projeto de “Reenturmação Semanal”, do Projeto “Escola em Tempo Integral” e também pelas propostas de formação continuada em serviço, via reuniões pedagógicas do Módulo II, planejadas a partir das necessidades evidenciadas no contexto escolar.

Além dos resultados da avaliação sistêmica externa analisados, evidências concretas e objetivas de um trabalho pedagógico bem-sucedido, é importante destacar também o resultado final específico da referida turma, foco desta investigação, via observação da prática pedagógica diferenciada desenvolvida nos anos de 2007 e 2008.

O Conselho de Classe Final, realizado em 1º/12/08 com as participações do diretor da escola, da supervisora pedagógica e da professora (que permitiram também a presença da pesquisadora para observação e acompanhamento dos resultados), viabilizou uma reflexão sobre os percursos dos 23 alunos durante os dois anos de trabalho, analisando seus avanços e dificuldades devidamente registrados pela docente e possibilitou a decisão final de promover para o 6º ano de escolaridade um total de 20 alunos da turma e manter retidos apenas três alunos considerados inaptos para o prosseguimento de estudos na 2ª etapa do Ensino Fundamental; resultado expressivo para um grupo de alunos inicialmente desacreditado e fadado ao fracasso escolar, caso não fossem envolvidos em uma prática pedagógica diferenciada, especialmente planejada para atender às suas necessidades específicas de aprendizagem. É a própria professora quem analisa esse resultado:

[...] Foi um planejamento enxuto, básico para 3ª e 4ª séries (no caso 4º e 5º anos), mas que era o necessário para que eles conseguissem. Tivemos avanços? Tivemos, graças a Deus! Alguns não conseguiram mesmo: três, num grupo de 23 alunos, não deram conta mesmo. [...] Eles não deram conta basicamente do processo de alfabetização, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. E são meninos que talvez precisassem de um tempo maior, porque tudo que estava ao meu alcance, lógico, eu fiz. Acredito que no caso desses três alunos o que faltou mais foi o apoio da família. Eram meninos que faltavam muito. Famílias com muitas

dificuldades mesmo, de todos os sentidos. Todos os problemas acumulados. [...] A gente tentava chegar, tentava aproximar, tentava chamar, mas eram pessoas com bastante dificuldade, os próprios pais. Eu acredito que faltou também suporte psicológico, sabe! A gente não dá conta de tudo enquanto pedagoga. Mas quando a gente chega ao final e consegue, por exemplo, reenturmá-los em outras turmas, com outras colegas que trabalhavam diferente de mim, com grupos melhores em rendimento e eles acompanhavam e se destacavam nas oficinas, é muito bom! Então, a gente pensa: o caminho é este! Para mim, este é o maior indicador de que a prática foi bem-sucedida.

(ENTREVISTA GRAVADA EM 11/02/09)

A professora ressaltou os resultados positivos de seu trabalho pedagógico, planejado a partir das necessidades específicas de aprendizagem do seu grupo de alunos. Considerou em sua análise os esforços realizados pela escola, de maneira especial pela docente em sala de aula, para que todos os alunos da turma superassem suas dificuldades e pudessem avançar em suas trajetórias escolares. Porém, apesar do saldo positivo com 20 alunos promovidos, três deles não conseguiram devido a um somatório de questões que escapavam da governabilidade da professora e da escola. Esse resultado geral da turma e também o bom desempenho dos alunos no projeto institucional de “Reenturmação” foram indicadores precisos para a professora Rosária de que nessa experiência ela foi protagonizadora de uma prática pedagógica bem-sucedida, o que justifica a sua distinção como uma “boa professora” pela sua comunidade escolar.

Registros detalhados das inúmeras e diversificadas atividades avaliativas aplicadas aos alunos reforçam o compromisso da professora com o reensino e a reavaliação, quantas vezes se fizeram necessários, para favorecer a aprendizagem dos alunos, garantindo-lhes o domínio dos conhecimentos básicos para o avanço escolar. É o que ilustram as fotografias a seguir:

The photograph shows a stack of papers and a notebook with handwritten data. The notebook page is filled with columns of numbers and letters, likely representing student performance metrics. The handwriting is in black ink on lined paper.

This image provides a detailed view of the handwritten data tables. The tables are organized into columns with student names in the first column, followed by numerical scores and corresponding letter grades. The data is recorded for 22 students, with some rows highlighted in red ink.

Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
01. Alexandre	7,0	10,0	7,0	4,0	A	6,0	12,0	5,0	21,0	B													
02. Anelli	6,0	7,0	8,0	4,0	A	7,0	12,0	5,0	21,0	B													
03. Anjela	6,0	7,0	7,0	4,0	A	7,0	12,0	5,0	21,0	B													
04. Bianca	6,0	10,0	7,0	4,0	A	6,0	12,0	5,0	21,0	B													
05. Bianca	6,0	10,0	7,0	4,0	A	6,0	12,0	5,0	21,0	B													
06. Bianca	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
07. Bianca	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
08. Bianca	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
09. Bianca	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
10. Cristopher	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
11. Bianca	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
12. Felipe	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
13. Francisco	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
14. Guilherme	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
15. Ingrid	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
16. Joyce	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
17. Bianca	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
18. Leonardo	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
19. Letícia	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
20. Nova Maria	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
21. Nayara	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													
22. Tício	6,0	7,0	6,0	4,0	B	6,0	7,0	5,0	21,0	B													

Fotografias 18 e 19 – Em detalhe, registros das atividades avaliativas aplicadas.

Partindo do pressuposto de que todas as crianças são capazes de aprender, desde que trabalhadas com os recursos adequados e respeitados seus ritmos e tempos necessários para a consolidação das aprendizagens propostas, a docente investigada preocupou-se com os três alunos da turma que não conseguiram atingir os objetivos básicos da primeira etapa do Ensino Fundamental mesmo

trabalhados de maneira intensiva e diferenciada em dois anos consecutivos em sua sala de aula.

Nesse sentido, junto à direção da escola, pensando em medidas de continuidade para esses alunos, a professora Rosária convocou as famílias e orientou novamente quanto ao necessário e imprescindível acompanhamento da vida escolar dos filhos, garantindo a frequência às aulas, a participação no Projeto “Escola em Tempo Integral”, além de fazer os pedidos de encaminhamentos para avaliações médica e psicopedagógica (sem custos, em instituição parceira da escola – APAE de São João del-Rei), a fim de diagnosticar e tratar possíveis problemas que, certamente, poderão continuar comprometendo as aprendizagens futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate atual na literatura pertinente sobre educação tem focalizado diretamente os inúmeros desafios enfrentados nas realidades escolares, denunciando uma baixa qualidade educacional nas escolas brasileiras, expressa por problemas de indisciplina em salas de aulas, despreparo dos professores, condições precárias para realização do trabalho, desvalorização do profissional docente e baixo desempenho dos alunos nas avaliações oficiais, dentre outros.

Este trabalho de pesquisa, que buscou enfatizar uma prática pedagógica bem-sucedida, visou também a encaminhar esse debate para uma direção inversa à do fracasso escolar, procurando ressaltar alguns caminhos possíveis e efetivamente realizáveis no contexto da escola pública brasileira, ainda permeada de contradições em sua estrutura organizacional, mas abrindo perspectivas para um trabalho educativo de qualidade que favoreça os alunos das camadas mais populares da sociedade. De acordo com Dias-da-Silva (1994), essa posição é contrária à pesquisa tradicional, que, ao questionar as características negativas do trabalho pedagógico, apenas evoca o que não deve ser feito, sem, contudo, apontar saídas.

A prática pedagógica analisada neste estudo foi especialmente planejada pela professora Rosária em função do perfil dos seus alunos, agrupados a partir de necessidades específicas de aprendizagem, como um esforço de encontrar uma resposta pedagógica favorável ao avanço escolar dessa turma de meninos e meninas fadados ao fracasso, considerando suas histórias de vidas e as suas experiências escolares anteriores.

Patto (1993) alerta-nos que as explicações do fracasso escolar baseadas na teoria do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso escolar. Discutindo a respeito desses

determinantes intraescolares do fracasso escolar de crianças carentes, a autora afirma:

Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para a aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que na família aprendeu esses conceitos; mas não o é para as que vivem em ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes economicamente favorecidas, embora ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar (p. 121).

Esse alerta sobre as possibilidades de produção do fracasso escolar, via inadequação de currículos e de práticas que desconsideram as realidades socioculturais dos alunos pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade, reforça a ideia de se repensar a qualidade da educação desenvolvida especialmente nas escolas públicas brasileiras.

A realidade investigada nos mostrou a importância do planejamento de uma prática pedagógica diversificada para oportunizar a aprendizagem aos alunos de diferentes maneiras: o necessário conhecimento diagnóstico da realidade em que se vai trabalhar para uma melhor adequação do currículo escolar ao contexto de vivências dos alunos; a importância da reflexão individual e coletiva sobre a prática para possibilitar o replanejamento das ações, a escolha das melhores estratégias metodológicas e dos instrumentos de avaliação mais adequados; e, sobretudo, a importância do estabelecimento de relações afetivas entre os atores sociais que participam do processo ensino-aprendizagem, abrindo possibilidades ao diálogo e à efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar no cumprimento da tarefa educativa. Tudo isso, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos, especialmente daqueles que vivem em condições sociais mais vulneráveis.

Constatamos, ainda, em nossas análises, que a professora Rosária, devidamente credenciada para a função docente e cujo perfil profissional se encaixou às necessidades da turma que lhe foi confiada pela direção da escola, mostrou-se inteiramente aberta para assumir um novo desafio profissional, envolvendo-se de

“corpo e alma” na causa proposta, e revelou muita criatividade no planejamento de sua prática pedagógica, com marcas acentuadamente socioconstrutivistas e interacionistas, para possibilitar aos alunos oportunidades diversificadas, lúdicas e prazerosas de aprendizagens que não se limitaram aos restritos recursos do livro didático e/ou às cópias repetitivas e sem sentido do quadro-de-giz.

Observamos, como marca registrada destacada em seu perfil como professora, a docilidade e a afetividade visíveis no relacionamento sempre carinhoso com seus alunos, mas também pautado em limites estabelecidos, com muito diálogo, respeito, paciência, tranquilidade, atenção e amor. Essa conduta e postura ética se estendiam também nas relações com as colegas de trabalho, com os pais dos alunos e, em geral, com toda a comunidade escolar. Assim, era o seu jeito de “ser” e do seu “saber-fazer” pedagógico. Sempre com muita humildade e simplicidade, não se deixava afetar pela vaidade de ter sua prática considerada como bem-sucedida no contexto da escola, admitindo-se, muitas vezes, impotente diante de situações adversas que extrapolavam os limites de sua atuação e formação como professora. Então, recorria à ajuda de seus pares e/ou de outros especialistas para também aprender, buscar novas saídas e socializar experiências.

Assim sendo, sua prática se caracterizou como um espaço interativo de aprendizagens em sala de aula, onde existiam muitas informações escritas espalhadas pelas paredes e murais, livros didáticos e de literatura infantil e outros variados portadores de textos (como jornais, revistas, catálogos, folhetos de propagandas etc.), jogos didáticos que exploravam conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, tudo disponível para manuseio dos alunos, que se organizavam frequentemente em duplas ou pequenos grupos, para desenvolver propostas de atividades coletivas, nos quais os que sabiam mais ajudavam os que sabiam menos de forma cooperativa, sempre mediados pela presença e intervenções da professora que circulava o tempo todo pelos grupos, fornecendo as orientações necessárias.

Pôde-se constatar, portanto, na realidade imediata de sua prática, uma dinâmica de ações que estimularam a participação e o envolvimento dos alunos nos projetos de estudos, dando-lhes vez e voz para também expressarem suas dúvidas, opiniões, sugestões e/ou críticas, tornando-os efetivamente ativos no processo de construção dos conhecimentos e co-responsáveis pelos resultados favoráveis obtidos. Essa postura da docente remete-nos à ideia de professor reflexivo defendida por Perrenoud (2002), que considera o professor ou educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados ao pensar novas e diferentes estratégias metodológicas de ensino, podendo perder-se caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência.

Atentos ao nosso propósito de pesquisa que foi norteado por indagações acerca das implicações da formação docente sobre o saber-fazer da professora, de como ela planeja e desenvolve sua prática pedagógica e como ela integra a reflexão individual e coletiva em sua ação pedagógica, que correspondem aos objetivos principais deste estudo, buscamos encontrar as respostas no próprio movimento de “reflexão sobre a reflexão na ação” discutido por Schön (1995) e possibilitado pela perspectiva crítico-colaborativa proposta por Pimenta (2005), nossa opção para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, em oportunidades de reflexão conjunta e colaborativa entre a pesquisadora e a professora sobre a prática observada, a própria docente analisou as razões de seu saber-fazer pedagógico:

[...] Penso que minha prática é resultante de um conjunto de conhecimentos que foram adquiridos em minha formação inicial e continuada, copiados dos exemplos dos bons professores que tive, acumulados ao longo dos 20 anos de experiência docente, aprimorados na busca constante de inovações pedagógicas, na dedicação responsável pelo trabalho e especialmente no prazer de trabalhar com a educação de crianças. [...] É claro que existem dificuldades: a desvalorização profissional, especialmente a falta de incentivo salarial, muitas vezes a falta de acompanhamento das famílias, a falta de outros profissionais especializados nos quadros das escolas para auxiliarem o trabalho do professor, a falta de infraestrutura para a implementação ideal da proposta da Escola em Tempo Integral, a falta de uma proposta bem definida de formação continuada em serviço para os profissionais que atuam especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. [...] Mas penso que nada disso deva ser entrave para um trabalho competente que vise ao sucesso do aluno.

(MEMÓRIAS DAS CONVERSAS: 07/11/08)

A análise procedida pela docente sobre sua prática é convergente com as proposições de Tardif (2002), confirmando-nos o entendimento do saber ou conhecimento do professor como um saber plural e heterogêneo, oriundo de várias fontes, e também social, por ser interiorizado no contexto de uma socialização profissional e aprimorado ao longo de uma carreira compartilhada com seus colegas de trabalho. A reflexão da professora sobre o contexto organizacional no qual ocorre sua prática evidencia, de acordo com Pimenta (2008), a superação da identidade do professor apenas como reflexivo, preocupado somente com a sua própria prática, avançando para a dimensão de um intelectual crítico e reflexivo que considera o ensino como prática social concreta.

Retomando a discussão teórica que embasou este estudo, em que consideramos, de acordo com Tardif (2002), a pluralidade dos saberes e/ou conhecimentos utilizados pelos professores em sala de aula, podemos buscar compreender as racionalidades que justificaram o saber-fazer da professora investigada, admitindo as implicações dos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação acadêmica inicial e continuada, além das diferentes experiências acumuladas em 20 anos dedicados à profissão docente, todos eles vivenciados dentro do mesmo contexto escolar, que tem lhe possibilitado tempos e espaços reais para o planejamento e a reflexão individual e coletiva sobre a prática desenvolvida.

Assim sendo, as análises procedidas de uma prática diversificada, especialmente pensada e planejada para favorecer a aprendizagem de alunos em situação de fracasso escolar no contexto da escola pública brasileira, levam-nos realmente à ideia de que professores reflexivos que refletem na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, conforme sugere Schön (1995), buscando compreender suas ações e decisões pedagógicas, tornando-se pesquisadores de suas próprias práticas com vistas a alcançarem resultados cada vez mais eficientes, concorrem efetivamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas bem-sucedidas, principalmente se apoiados por condições institucionais favoráveis.

Nesse sentido, podemos considerar que a presente pesquisa registra sua contribuição para a polêmica e inesgotável discussão sobre práticas pedagógicas que visam a responder de maneira satisfatória aos desafios educativos do mundo contemporâneo. Pois bem sabemos que as soluções para a escola pública só serão evidenciadas com a implementação de políticas efetivas de transformação que privilegiarem a formação dos professores e a criação de dispositivos institucionais que garantam a emergência e sustentação de um trabalho coletivo na escola em diálogo com a comunidade escolar por meio da participação efetiva dos pais e da parceria com a universidade.

Cumpre-nos, entretanto, admitir com muita humildade e honestidade, que, por maior que tenha sido o nosso esforço de analisar com imparcialidade e com o rigor científico próprio das pesquisas acadêmicas os dados produzidos durante a investigação, foi inevitável não isentar este estudo do olhar particular da pesquisadora, que também faz parte do contexto investigado, que, muitas vezes, se via retratada na prática analisada, pois também foi protagonista de práticas pedagógicas bem-sucedidas em sua trajetória profissional, o que favoreceu o diálogo com a professora e que, como membro da comunidade escolar, também nutre o desejo incontido de ver transformada qualitativamente a realidade da escola pública. A prática analisada, entretanto, apontou possibilidades concretas para essa transformação almejada e conseguiu revelar faces do sucesso escolar para alunos com dificuldades e sem perspectivas de avanço.

Vale ressaltar que foi também decisiva para o sucesso escolar desse grupo de alunos a expectativa positiva da professora em suas capacidades de aprendizagem, evidenciando um conceito bastante explorado pela psicologia, popularmente conhecido como “efeito pigmalião”, que relaciona expectativas de desempenho com a performance das pessoas nas tarefas propostas. Assim, aconteceu na realidade investigada: expectativa positiva da professora Rosária, trabalho intenso e motivador, resultado também positivo e/ou desempenho favorável da maioria de seus alunos.

Mesmo diante desse balanço positivo do trabalho da docente, alguns aspectos dessa prática ainda figuravam como pontos “cegos”, obscuros ou angustiantes quando refletidos pela professora diante dos desafios da realidade cotidiana da sala de aula. A questão da avaliação, por exemplo, era permanentemente questionada por ela:

Já foram esgotadas todas as possibilidades de ensino e de verificação da aprendizagem? Como será o desempenho desses alunos quando submetidos a outros modelos avaliativos? O que faltou realmente para os três alunos que não conseguiram avançar com o grupo? Foi feito o possível, mas será que foi feito o necessário para todos?

Esses questionamentos expressam aspectos frustrantes da referida prática, que aproximam essa experiência investigada dos dilemas enfrentados diariamente por muitos professores em diferentes escolas no exercício do magistério, e mostram, ainda, possíveis limites da professora e da escola para lidarem com necessidades pedagógicas especiais.

Algumas questões, então, poderiam fomentar a manutenção deste debate: seria o modelo de prática analisado a única alternativa para resolver o problema? Que outras soluções pedagógicas poderiam ser adotadas? Qualquer perfil de professor seria capaz de trabalhar com esse tipo de desafio? Essa proposta pedagógica analisada seria aplicável com eficiência para qualquer tipo de aluno? Muitas também são as possibilidades de respostas, considerando o contexto onde se desenvolve o processo ensino-aprendizagem. Porém, coube-nos, neste estudo, a tarefa precípua de fazer um trabalho de análise das soluções já adotadas pela professora e pela escola para resolver o problema de dificuldades de aprendizagem e de avanço escolar do referido grupo de alunos, e não de apontar em caráter prescritivo tais soluções.

Faz-se, portanto, pertinente registrar algumas considerações finais que sintetizam o trabalho de análise realizado:

- ✓ o embasamento teórico da professora, proveniente de sua formação acadêmica inicial e continuada, implicou e contribuiu decisivamente para o planejamento de uma prática pedagógica mais diversificada e progressista, mostrando-nos as possíveis implicações da formação docente na prática pedagógica da professora;
- ✓ o perfil da professora Rosária, considerando sua qualificação profissional, suas experiências docentes, seu jeito afetivo de relacionar-se e sua disponibilidade para desenvolver uma prática diferenciada, caracterizou uma escolha assertiva da instituição para o enfrentamento do desafio pedagógico proposto;
- ✓ as condições institucionais favoráveis à reflexão individual e coletiva sobre a prática, oportunizando à professora tempos individuais e coletivos de planejamentos, estudos, socialização de experiências e discussões sobre os projetos pedagógicos desenvolvidos também favoreceram o sucesso do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ o cuidado especial da professora Rosária com seus alunos, traduzido em relações afetivas de carinho e respeito extensivos também às famílias, além da criatividade para reinventar o conhecimento, adaptando-o às reais necessidades da turma, foram elementos essenciais e motivadores para o envolvimento e participação ativa de todos na proposta educativa apresentada;
- ✓ a opção da docente por uma prática pedagógica diversificada, lúdica, com propostas de trabalhos coletivos e cooperativos, que favoreceram o diálogo, a interação grupal, as trocas de conhecimentos, sendo planejada e norteada por uma avaliação diagnóstica processual e contínua, oportunizou aos alunos diferentes formas para a construção de novos conhecimentos significativos para suas vidas e, conseqüentemente, para possibilitar o avanço em suas trajetórias escolares.

A prática pedagógica analisada no presente estudo, portanto, aproxima-se do ideário de educação progressista e libertária defendido por Paulo Freire, por ter oferecido aos alunos assistidos as ferramentas cognitivas (especialmente a

consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita como passaporte para outras aprendizagens e como possibilidade para ler e interpretar o mundo que os rodeia), além das emocionais e relacionais, necessárias a uma participação ativa, crítica e consciente na sociedade, buscando sempre uma melhor qualidade de vida.

Firmes no propósito de uma pesquisa colaborativa, em que a professora investigada também refletiu e pesquisou sobre a sua própria prática, e endossando a posição defendida por Pimenta (2005), que considera justo que o sujeito tenha conhecimento das observações do pesquisador, podendo questionar, intervir e/ou complementar suas conclusões, julgamos relevante registrar as considerações da docente Rosária, avaliando as contribuições da pesquisa para o repensar de sua ação pedagógica:

Foi muito gratificante participar de um trabalho de pesquisa que me permitiu refletir sobre minha prática pedagógica e ver retratada minha experiência profissional de forma organizada e, principalmente, valorizada. Ao ver registrada a reflexão sobre minha prática neste estudo, destacando quatro dimensões analisadas como fundamentais para o sucesso dos alunos, considero dois aspectos importantes: as relações afetivas com os alunos e o processo avaliativo. Percebo que esses momentos foram realizados com tanta naturalidade, que, somente ao vê-los registrados e comentados, pude constatar sua profundidade e as implicações tão positivas no processo ensino-aprendizagem. É um 'olhar de fora' da sala de aula que muito colabora para identificar sucessos e dificuldades e, ainda, apontar novas possibilidades de trabalho. Com certeza, o meu trabalho desenvolvido em 2007/2008 foi aqui apresentado e analisado com seriedade e competência, objetivando mostrar que, quando um 'Professor-Educador deseja, envolve-se e tem o apoio da Instituição, muitas coisas interessantes podem acontecer em sala de aula.

Assim, procedemos à análise de uma prática pedagógica bem-sucedida, desenvolvida por uma profissional docente competente e, por isso, considerada “boa professora” pelos seus alunos, pais e pares, no contexto de uma escola pública, que também se revelou política e pedagogicamente comprometida com a oferta de uma educação de qualidade, para oportunizar, inclusive e especialmente aos alunos mais desfavorecidos socialmente, o sucesso escolar.

Revelar, pois, a caracterização dessa prática, possível de ser repetida por outros professores em diferentes realidades, como uma perspectiva para se buscar a qualidade no ensino público brasileiro, é, neste momento, nossa maior contribuição por meio deste trabalho de pesquisa. Porque, acreditamos que a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas para todos os alunos em função de suas necessidades específicas implicaria, conseqüentemente, um melhor aproveitamento escolar para os estudantes que buscam na escola pública o acesso à educação e ao patrimônio cultural de nossa sociedade.

Importante, ainda, se faz ressaltar a necessidade de procurar sempre garantir ao professor boas condições institucionais de trabalho, para que possa acionar todos os seus conhecimentos e experiências no planejamento e desenvolvimento de boas práticas pedagógicas.

Finalmente, mobilizados e inquietados pela experiência da investigação que não se esgota no ponto final dessas considerações, continuamos nos indagamos: que mudanças ou contribuições reais esta pesquisa trouxe para o contexto investigado e os sujeitos envolvidos? Apresentamos possíveis respostas, propositalmente de forma interrogativa, por não sermos detentores de verdades absolutas e para que a reflexão seja um processo permanente em nossa formação como educadores. Então, a presente pesquisa espera ter contribuído para:

- o reconhecimento e a valorização do trabalho docente?
- A valorização da instituição pública de ensino?
- Uma conscientização profissional e ética maior dos profissionais da educação envolvidos?
- Um despertar para o compromisso com o sucesso, e não com o fracasso escolar dos alunos?
- O apontamento de possibilidades concretas de práticas pedagógicas diversificadas e significativas que favoreçam o avanço dos alunos em suas trajetórias escolares?

- A reflexão sobre necessários e emergentes investimentos em políticas públicas que priorizem a melhoria das condições institucionais para o trabalho docente e a qualidade das propostas de formação inicial e continuada dos professores, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica?

Considerando algumas possibilidades de futuros desdobramentos deste estudo, apontamos, por exemplo, na direção de projetos de pesquisa de médio e/ou longo prazo que visem a investigar o prosseguimento nos estudos e desempenho dos alunos egressos dessa experiência de prática pedagógica diferenciada; ou o acompanhamento da prática dessa professora bem-sucedida em outros tipos de contextos e desafios pedagógicos na sequência de sua trajetória profissional; ou ainda, a efetivação da proposta de formação continuada das professoras que atuam na educação básica dessa ou de outra escola pública, compromissada em desenvolver práticas pedagógicas eficientes, como objetos de investigações que contribuam com as discussões atuais no campo da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Representações do trabalho do professor nas séries iniciais: a produção do sentido da dedicação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília [s.n.], v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

AMBROSETTI, N. B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças em sala de aula*. São Paulo: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, [s.n.], v.11, n. 53, p. 29-38, jan./mar. 1992.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ASSIS, Adriana Mascarenhas Duarte de. *O planejamento como veículo de reflexão no percurso de educação continuada de uma professora de inglês*. 2005. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 1-24, abr. 1998.

CARMO, Elisabeth Regina do; CHAVES, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov. 2001.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para alunos em dificuldade escolar? Tradução Neide Luzia de Resende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959. v. 2. (Atualidades pedagógicas).

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 32-47, maio 1994.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia. *Cartografias do trabalho docente*. Professor (a) Pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Letras do Brasil- ALB, 2003. p. 137-152.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XX: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

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

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril, ano 23, n. 216, out. 2008.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Grubhas, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção de Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007a.

_____. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Fundação Carlos Chagas*, Rio de Janeiro, 2007b.

_____. (Org.). *Relatório do Seminário Internacional "Construindo caminhos para o sucesso escolar"*. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KINCHELOE, J. A. *Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 151, v. 65, p. 523-537, set./dez. 1984.

LADSON-BILLINGS, Glória. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 74, abr. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. São Paulo: ANDE, 1986.

MATA, Ednaceli Abreu Damasceno *et al.* Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. *Cadernos de Educação*, Pelotas: FAE/PDGE/UFPEL, [30]: p. 109-134, jan./jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB – 2008*, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 2, jan./dez. 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. In: _____ (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez.1996.

_____. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521/529, set./dez. 2005.

_____; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Tradução Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. Professores bem-sucedidos são professores reflexivos? A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professores nos anos iniciais de escolaridade. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 107-123, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

APÊNDICE

Depoimentos sobre a prática investigada

Buscando evidências no contexto da investigação que caracterizassem ou não a prática da professora como bem-sucedida, procuramos também ouvir as vozes de alguns sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a referida prática pedagógica para conhecermos suas opiniões e avaliações pessoais sobre o trabalho desenvolvido pela docente, especialmente nos anos de 2007 e 2008, período em que protagonizou uma prática mais diversificada em razão das necessidades específicas de aprendizagem de seus alunos. Alguns depoimentos coletados no primeiro semestre de 2009, de atores sociais relacionados com essa prática, como alunos, pais, colegas professoras, membros da equipe de supervisão e direção que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, corroboraram as análises feitas das relações da professora Rosária com a sua comunidade escolar e de sua prática pedagógica, enriquecendo o estudo com diferentes olhares, possivelmente reveladores de outras dimensões do saber-fazer da docente.

Optamos pela inclusão nos anexos da pesquisa, desses depoimentos que selecionamos e foram brevemente comentados.

Depoimento nº 01:

[...] Rosária é uma professora muito boa, ela se dedicou muito a mim e aos meus colegas, fez de tudo para que a gente aprendesse e fossem bons alunos. [...] O que eu mais gostei foi a atitude dela, das atividades que ela realizava e com a forma que ela fazia. [...] O que eu menos gostei foi a oficina e a troca de professores, porque as outras eram muito implicantés. [...] Rosária é a melhor professora que tive até hoje. (um aluno)

É claramente reconhecido no depoimento deste aluno, o sentido da dedicação observável na prática da professora, capaz de todos os esforços e inúmeras tentativas para que seus alunos aprendessem e se tornassem “bons”, tanto em rendimento como em comportamento. Valorizou ainda as atitudes da professora, relacionadas ao seu jeito afetivo de ser, de relacionar-se com os alunos e de ensinar, ousando inclusive a fazer uma análise comparativa entre a sua postura e as das outras professoras com as quais teve contato.

Depoimento nº 02:

[...] Eu gostei de muita coisa como as matérias, principalmente a de Ciências. Eu adorava

porque ensinava sobre o nosso corpo. [...] Professora Rosária me ensinou tudo! Gostava muito dela. Ela foi uma das melhores professoras que já tive. [...] E o que não gostei muito foi das aulas de Matemática, quando me chamava para ir ao quadro fazer exercícios ou quando me pedia para ler. (uma aluna)

O depoimento da aluna aponta, sobretudo, a preocupação da professora em adequar o conteúdo programático a ser trabalhado com a turma às reais necessidades dos alunos, que, no caso específico, precisavam aprender, além da leitura e da escrita, sobre o próprio corpo em transformações comuns na adolescência e, principalmente, sobre como cuidar bem dele para uma convivência agradável ao lado dos outros. A depoente resumiu na expressão “me ensinou tudo” que a professora conseguiu ensinar tudo que era necessário para garantir-lhe o avanço desejado em sua trajetória escolar, deixando-lhe lembranças positivas e carinhosas daquela relação. Deixou ainda transparecer, em suas palavras, a sua dificuldade específica em raciocínios matemáticos e na automatização da leitura, características comuns aos alunos da referida turma e que foram os aspectos prioritariamente trabalhados pela professora, tentando oportunizar a participação de todos os alunos nas atividades propostas, para que conseguissem avançar em suas dificuldades.

Depoimento nº 03:

[...] O trabalho da professora Rosária em 2007 e 2008 foi de muita dedicação, preocupação, auxílio, compromisso e interesse por parte dela para que seus alunos avançassem a cada dia. Ela fez um acompanhamento pedagógico com seus alunos que foi fundamental, pois a maioria tinha grandes dificuldades e defasagem de aprendizagem. Os alunos participavam de oficinas, reenturmação, atividades em grupos, muitas outras. Ela aplicava todos os recursos possíveis para que seus alunos realmente aprendessem. Eu a considero uma excelente profissional, muito dedicada, responsável e muito comprometida com o seu trabalho. Sou muito grata a ela por todo esforço e empenho que dedicou a meu filho. (uma mãe)

Destacamos no depoimento dessa mãe a valorização do trabalho da docente, reconhecendo-a dedicada e empenhada para que todos os alunos avançassem em suas aprendizagens, trabalhando diretamente as suas principais dificuldades. A mãe enumerou em sua fala as diferentes propostas de atividades desenvolvidas pela professora objetivando o sucesso dos alunos, demonstrando, com essas informações, conhecer o trabalho da professora e acompanhá-lo a partir do acompanhamento da vida escolar do seu próprio filho e de uma relação amigável e interativa com a docente. Expressou ainda a sua gratidão pela atenção e dedicação dispensadas ao seu filho, reforçando os efeitos benéficos para a criança de um trabalho educativo em parceria

entre pais e educadores.

Depoimento nº 04:

*[...] Eu agradeço muito a Deus a sorte de o meu filho ter caído na sala da professora Rosária, porque ele não tava querendo nada com os estudos mais. Ficava só querendo faltar da escola pra ficar na rua com os colegas, ou vendendo picolé pra ganhar um dinheirinho. Eu saía pra trabalhar e a mãe dele não tinha pulso com ele. Mas eu queria que ele tirasse pelo menos o diploma do grupo e continuasse os estudos pra ter uma vida melhor. Foi com a professora Rosária que ele tomou gosto prá estudar. Acho que é por causa do jeitinho dela pra lidar com os meninos e até pra falar com a gente. Eu só sei que ele aprendeu a ler direito, a fazer as contas no papel direitinho, parou de brigar na escola, tirou o diploma do 4º ano e tá continuando os estudos na escola, graças a Deus. Eu acho que ela é uma professora muito boa e tá de parabéns, porque não é fácil controlar esses guris de hoje. **(um pai)***

O depoimento desse pai revelou, por meio de um discurso simples, a sua sensibilidade para valorizar o trabalho da professora e a sua expectativa de um futuro melhor para o filho por intermédio do estudo, ao qual ele próprio não teve acesso. Considerou, inclusive, ser um lance de sorte o privilégio de seu filho, matriculado em uma escola pública, ter tido uma “boa” professora que conseguiu, principalmente pelo seu jeitinho legal de tratar as pessoas, sem referir-se aos seus conhecimentos e competência profissional, motivá-lo novamente para os estudos, ensinar o que ele precisava aprender para avançar, especialmente a leitura e a escrita e até mudar o seu comportamento na escola. Neste momento, porém, é importante lembrar ser direito de todos o acesso a uma educação pública de qualidade, por intermédio do trabalho de profissionais competentes atuando especialmente na educação básica, alicerce necessário para um avanço com sucesso na trajetória escolar do aluno.

Depoimento nº 05:

*[...] Considerei sua prática de uma profissional bastante competente naquilo que se propôs realizar. Isso porque a todo o momento da sua prática, a professora Rosária replanejava os conteúdos a título de atingir sua clientela. Buscava ministrar atividades lúdicas e da vivência de seus alunos, envolvendo-os cada vez mais no processo ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que admirei muito seu trabalho, em especial com essa turma, porque em momento algum ela demonstrou desejo em desistir; pelo contrário, recomeçava sempre com muita animação e convicta de que iria conseguir o seu objetivo com aquela turma. **(uma colega professora)***

Essa avaliação da prática pedagógica da professora Rosária feita por uma colega de trabalho destacou principalmente sua competência profissional e determinação frente ao

desafio assumido, ressaltando a criatividade da docente para planejar atividades lúdicas e motivadoras, além de sua flexibilidade para replanejar sempre que necessário em razão da especificidade de seu grupo de alunos, diante do qual jamais desanimou, acreditando sempre que todos eram capazes de aprender. Nesse depoimento, a parceira de trabalho com quem possivelmente a professora discutiu muitos episódios da sala de aula, confidenciou dificuldades e avanços, expressou também sua admiração pela prática investigada, elegendo-a como referência para sua própria prática e de todas as professoras da escola.

Depoimento nº 06:

[...] A professora Rosária trabalhou em nossa escola com um grupo de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, demonstrando uma boa habilidade para trabalhar com esses alunos, sem nenhum tipo de preconceito. Pelo contrário, ela tinha uma boa relação com os alunos, respeitando-os em suas limitações e procurando sempre novas formas de trabalho que favorecessem a inclusão deles no contexto social e escolar. Posso afirmar que essa professora desenvolveu um bom trabalho pedagógico. (professora eventual)

Conferimos no depoimento da professora eventual, que tinha oportunidades de acompanhar mais de perto a prática da professora pela mobilidade de sua função na escola, um destaque ao aspecto relacional entre a professora e seus alunos, no qual não se observava nenhum tipo de preconceito em razão das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos, mas, ao contrário, uma constante preocupação em adequar o currículo às reais necessidades dos educandos, procurando integrá-los ao contexto escolar e, assim, promover o desenvolvimento cognitivo e social. A depoente distinguiu a referida prática em sua avaliação como um bom trabalho pedagógico desenvolvido.

Depoimento nº 07:

[...] A professora Rosária desenvolveu e desenvolve um trabalho sério, com competência, responsabilidade e empenho. Foi encaminhada para trabalhar com esta turma (2007/2008) devido ao seu perfil profissional e sua personalidade. Por ser uma pessoa calma, tranquila e ciente de que cada um tem seu tempo para aprender, especialmente os alunos que lhe foram confiados. Além do perfil, a professora tem como bagagem sua experiência profissional, amor pelo que realiza, envolvimento emocional, ser boa ouvinte e conselheira, complementando tudo isso com sua formação acadêmica. Foi com muita confiança e certeza que direção e equipe pedagógica lhe confiaram esses alunos, para que pudesse desenvolver o que sabe fazer de melhor: compreender, auxiliar, orientar e envolver-se com o próximo. O trabalho obteve êxito e, desse grupo, somente três alunos não avançaram o necessário. Não por falta de empenho e suporte da profissional, mas talvez, por questões que vão além de nossa capacidade profissional. Rosária é uma professora nota dez! (supervisora pedagógica)

Em seu depoimento, a supervisora pedagógica, profissional diretamente responsável pelo acompanhamento e assessoramento da prática da professora, e que conhecia de perto o saber-fazer da professora em sala de aula e o desafio assumido com a referida turma, emite uma avaliação altamente positiva do trabalho realizado, destacando a adequação do perfil profissional e pessoal da docente para atuar junto a um grupo de alunos que apresentavam necessidades específicas de aprendizagem, extremamente carentes de conhecimentos e atenção.

Depoimento nº 08:

[...] Analisando o trabalho desenvolvido pela professora Rosária em nossa escola, especialmente com esse grupo de alunos com dificuldades de aprendizagens, alguns pontos merecem ser destacados e comentados, tais como: relações interpessoais, compromisso profissional, desenvolvimento de projetos, busca de alternativas para atender bem a toda a turma. [...] A regente apresenta um bom desempenho, conseguindo interagir-se bem tanto com os alunos e com a direção da escola quanto com os familiares dos estudantes. [...] Para alcançar resultados satisfatórios, a professora atua com planejamentos diversificados e procura ainda balizar os resultados, adotando avaliações de acordo com o desempenho da turma. Além disso, são desenvolvidos projetos que levam o aluno a ampliar sua capacidade de raciocínio e de interação com os conteúdos e a realidade que o cerca. Dentre os projetos, destacam-se: Calculando, Soletrando, Artes e Literatura e Nossa Cidade, entre outros. [...] Para atender melhor aos educandos, busca sempre novas alternativas além das propostas pelo currículo escolar como: pesquisa em internet, revistas, jornais, utilização de jogos pedagógicos etc. [...] É relevante afirmar que a professora Rosária tem conseguido um desempenho satisfatório de seus alunos não apenas no que diz respeito às notas, mas, sobretudo, no tocante à formação do aluno enquanto cidadão crítico e construtor de seu próprio conhecimento.
(diretor da escola)

A fala do diretor da escola, também responsável por acompanhar, assessorar e avaliar o trabalho docente, destacou um somatório de aspectos que decisivamente contribuíram para o sucesso da prática da professora Rosária: as boas relações observadas entre professora, alunos, pais e direção da escola; o compromisso e competência profissional da docente para planejar, desenvolver sua prática e avaliar os seus alunos, além da ênfase na formação do aluno enquanto cidadão. Os aspectos destacados pelo diretor nos remetem mais uma vez aos estudos e conclusões de Gatti (2008), buscando identificar caminhos possíveis que contribuem para o sucesso escolar de alunos das classes sociais menos favorecidas, que encontram nas escolas públicas brasileiras, a oportunidade mais palpável de acesso à educação e à cultura.

Enfim, os depoimentos apresentados sintetizam a valorização do trabalho da professora

investigada diante de sua comunidade escolar, considerada por seus alunos, pais e colegas de trabalho como uma “boa professora” pela sua dedicação, sua competência profissional, seu jeito afetivo de relacionar-se com os alunos, seu interesse e esforço para que todos aprendessem por meio do planejamento de atividades diversificadas, lúdicas e prazerosas, visando, assim, vencerem suas dificuldades e avancarem em suas trajetórias escolares.

ANEXOS

Anexo 1 – Autobiografia da professora

Meu nome é Rosária, tenho 42 anos e 20 de profissão.

Comecei a trabalhar no dia 27 de outubro de 1986, com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, para cumprir um contrato temporário de três meses. Em dezembro do mesmo ano, prestei concurso público e fui aprovada. A experiência foi enriquecedora e gostei tanto que resolvi prestar o vestibular para Pedagogia em 1987, na Faculdade Dom Bosco, que era particular. Para custear as mensalidades, optei por um emprego fixo, em uma loja de produtos domésticos, com uma jornada de 44 horas semanais, conseguindo, dessa forma, pagar o 1º semestre do curso.

Já no 2º semestre de 1987, a Faculdade passou à Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI) e não precisei mais pagar as mensalidades.

Com muito esforço e dedicação, terminei em 1988 a primeira parte do curso, na qual eram oferecidas as disciplinas básicas da Pedagogia. De 1989 a 1992, cursei as habilitações específicas: Matérias Pedagógicas e Supervisão Escolar. Gostaria de ter concluído também a habilitação em Orientação Escolar; no entanto, devido às exigências próprias do curso, desisti.

Em agosto de 1988, após deixar o emprego na loja onde trabalhava, voltei finalmente para a sala de aula, onde permaneço até hoje. Assumi outros contratos temporários, até que, em 1990, fui nomeada e, em 1992, após cumprir o estágio probatório, fui efetivada no Estado.

Em 1995, assumi um contrato temporário de Supervisão Escolar em uma escola pública e achei uma experiência bastante gratificante, pois trabalhei com uma equipe que buscava formação continuada e novos caminhos para a educação. Assim, durante alguns meses (de 1995 a 1996), atuei também como supervisora pedagógica. Posso dizer que, com essa experiência, aprendi a ter coragem de “tentar fazer diferente”. E em busca de “aprender fazer diferente”, candidatei-me à prova de seleção para o curso de “Especialização em Alfabetização” da UFSJ. Fui aprovada e cursei as disciplinas durante os anos de 1995 e 1996. Minha monografia foi desenvolvida sobre o tema: “Formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Na época, trabalhei com duas escolas públicas que ofereciam o curso de Magistério pelo último ano.

Com o curso de Especialização, aprofundi meus conhecimentos na área de alfabetização, o que permitiu que eu avançasse ainda mais na minha prática pedagógica. Em 2005 a E. E. Dr. Garcia de Lima onde trabalho, formou uma turma com aproximadamente 23 alunos, que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem,

histórico de reprovações, associados com problemas familiares e sociais. A primeira professora que assumiu a turma, trabalhou com hábitos e atitudes para boa convivência social. A segunda professora, no ano seguinte, buscou trabalhar os objetivos do 2º ano de escolaridade (priorizando alfabetização inicial em Língua Portuguesa e Matemática). No final do ano de 2006, a escola, buscando uma solução para o problema, construiu o perfil da professora que deveria trabalhar com a turma em 2007, identificando esse perfil com a minha forma de atuação. Após ser consultada pela Equipe Pedagógica da Escola e da SRE, resolvi aceitar o desafio: trabalhar com os alunos de maneira diferenciada, porém adequando e sistematizando os objetivos do 3º e 4º anos.

Chegando ao final de 2007, após realizar um intenso trabalho, constatei que, com exceção de cinco alunos, os demais estavam aptos para o 5º ano. Mais uma vez, a escola ofereceu-me continuar com a turma, inclusive levando para o 5º ano todos os alunos, para tentar garantir a continuidade do trabalho iniciado e oportunizar a eles um tempo maior para vencerem suas dificuldades. Assim, segui mais uma vez com a turma durante o ano de 2008. Trabalhei nesse período letivo, aprofundando os conteúdos vistos no ano de 2007 e avançando no que foi possível, respeitando o ritmo da turma.

Atualmente, tenho 23 alunos, sendo que 20 estão aptos para o 6º ano. Neste ano, com exceção dos conteúdos de Matemática, trabalhamos com os mesmos conteúdos programáticos dos outros 5º anos, inclusive realizando avaliativas semelhantes, ou seja, com o mesmo nível de dificuldade.

Acredito que estou mais segura profissionalmente, devido a todo o embasamento teórico-prático que busquei e ainda busco continuamente, para oferecer “o melhor” do meu trabalho aos meus alunos por meio da reflexão permanente sobre a minha prática.

Anexo 2 – Roteiros das entrevistas temáticas

TEMA: Formação docente / Trajetória acadêmica / Experiência profissional

QUESTÕES:

- ✓ O que motivou sua opção pela carreira do magistério (formação docente)?
- ✓ Ao concluir o curso de Magistério, você se sentiu preparada para enfrentar a sala de aula? O que você buscou no Curso Superior de Pedagogia e na Especialização?
- ✓ Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no início de sua prática docente?
- ✓ Seu avanço na trajetória acadêmica beneficiou sua prática pedagógica? Como?
- ✓ Você tem o hábito de refletir sobre sua prática pedagógica? Quais são as principais questões refletidas?
- ✓ Analisando sua prática, quais são os principais saberes e/ou conhecimentos que você mobiliza em sala de aula? Qual a origem deles?
- ✓ Como se dá, em sua experiência profissional, o processo de formação continuada? Que investimentos pessoais você faz para seu aperfeiçoamento profissional?
- ✓ Como você avalia a sua formação inicial? De modo geral, como você vê a formação docente na atualidade?
- ✓ Em sua opinião, o que deveria ser modificado nas propostas de currículos dos cursos de formação docente, para que sejam formados profissionais mais competentes?
- ✓ A que você atribui a desvalorização profissional do magistério em nossa sociedade? Mesmo nesse contexto de desvalorização, você se sente realizada profissionalmente?

TEMA: Prática pedagógica

QUESTÕES:

- ✓ Como você planeja sua prática? Utiliza algum material como suporte? Tem alguma experiência de planejamento coletivo com seus pares? Você tem autonomia para definir conteúdos e metodologias?
- ✓ Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no desenvolvimento de sua prática pedagógica?
- ✓ Para planejar e desenvolver sua prática pedagógica, você utiliza mais os saberes universitários ou os saberes adquiridos nos anos de experiência docente? Você se espelha em algum exemplo (modelo) de professor?
- ✓ Você tem oportunidade de discutir sobre sua prática pedagógica com suas colegas de trabalho e de socializar experiências?
- ✓ Que questões de sua prática pedagógica a fazem refletir? Isso se dá com frequência?
- ✓ O que a reflexão sobre a sua prática lhe propicia?
- ✓ Você tem alguma experiência concreta e/ou exemplo de modificação da prática pedagógica a partir do processo de reflexão sobre a mesma?
- ✓ Em sua opinião, quais são os possíveis efeitos de uma prática mais reflexiva (para o próprio professor, para os alunos e para a instituição de ensino)?
- ✓ Em sua experiência, no exercício da prática docente, como se efetivam as relações: professor e aluno; professor e professores; professor e pais/comunidade; e professor e supervisão/direção?
- ✓ Em sua prática pedagógica, qual tem sido sua postura com relação a: procedimentos de avaliação da aprendizagem resolução de conflitos (disciplina) e participação na administração escolar de acordo com o Projeto Político-pedagógico da escola?.

TEMA: Caracterização do perfil da turma e do professor

QUESTÕES:

- ✓ Como você define o perfil da turma com a qual você trabalha? Como ela foi formada?

- ✓ Por que você fez opção em assumir esse desafio?
- ✓ O que você considera que a credencia como o perfil ideal de professor para trabalhar com essa turma especificamente?
- ✓ Em que aspectos sua prática é diferenciada das demais no mesmo nível de ensino?
- ✓ Quais têm sido as maiores dificuldades para a realização de seu trabalho docente com esse grupo de alunos?
- ✓ Que aspectos cognitivos precisam ser priorizados, considerando as dificuldades dos alunos?
- ✓ Que avanços você considera já observáveis na turma a partir do trabalho diferenciado realizado?
- ✓ Como tem sido o envolvimento e a cooperação das famílias no acompanhamento do trabalho?
- ✓ Que tipo de apoio você recebe da escola para desenvolver seu trabalho (direção, equipe pedagógica e colegas professoras)?
- ✓ Você tem preocupações com relação ao futuro escolar desses alunos? Em sua opinião, qual foi sua maior contribuição para eles como educadora? Quais são suas expectativas?

TEMA: Avaliação da aprendizagem

QUESTÕES: Fale livremente sobre como você procede a avaliação da aprendizagem dos seus alunos, que tipo de instrumentos adota e como são utilizados os resultados. Sobre a avaliação sistêmica: quais são os seus impactos e como foi o desempenho de sua turma?

TEMA: Trabalho diversificado em sala de aula

QUESTÕES: Fale livremente sobre como você planeja e desenvolve o trabalho diversificado em sala de aula. Quais são as dificuldades em sua implementação? O que essa proposta favorece? Fale também sobre o Projeto de Reenturmação Semanal e o Projeto Escola em Tempo Integral, que são oportunidades de atendimento pedagógico diferenciado aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

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](#)