

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**OS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DE UMA**  
**ALFABETIZADORA: Um estudo etnográfico**

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

São Paulo

2005

**MARLI LÚCIA TONATTO ZIBETTI**

**OS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DE UMA  
ALFABETIZADORA: Um estudo etnográfico**

Tese apresentada ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de São  
Paulo para obtenção do título de  
Doutor em Psicologia

**Área de concentração:** Psicologia  
Escolar e do Desenvolvimento  
Humano

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Marilene Proença  
Rebello de Souza

São Paulo  
2005

**Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca  
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP**

Zibetti, M. L. T.

Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico / Marli Lúcia Tonatto Zibetti – São Paulo: s.n., 2005. – 252p.

Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza.

1. Saberes docentes 2. Formação de professores 3. Alfabetização 4. Etnografia 5. Cotidiano I. Título.

**OS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DE UMA ALFABETIZADORA**  
**Um estudo etnográfico**

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Banca Examinadora

**Profª Drª Marli Eliza Dalmazo Afonso de André**

Instituição: **PUC/SP**

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Profª Drª Denise Trento Rebello de Souza**

Instituição: **FE/USP**

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Profª Drª Maria Cecília Camargo Magalhães**

Instituição: **PUC/SP**

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Profª Drª Maria Isabel da Silva Leme**

Instituição: **IP/USP**

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Profª Drª Marilene Proença Rebello de Souza [Orientadora]**

Instituição: **IP/USP**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Aprovado em: **04/07/2005**

*“Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão porque seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender.”*

**Paulo Freire**

*À minha família, meu porto seguro no qual sempre encontro refúgio em todas as dificuldades da vida...*

*À Ancila que em sua última lição ensinou-me, parafraseando uma canção do Grupo Legião Urbana, que “É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã, porque se você parar pra pensar, na verdade não há.”*

*À Ana Gabriela, razão da minha existência, que me faz todos os dias aprender novos saberes sobre a maternidade...*

*Ao meu companheiro Jorge pelo apoio incondicional nesta longa jornada...*

## AGRADECIMENTOS

Às professoras, funcionários e alunos das escolas nas quais realizei a pesquisa, meus agradecimentos sinceros, pois sem vocês este trabalho não teria sido possível.

À professora Dr<sup>a</sup> Marilene Proença Rebello de Souza, minha querida orientadora. Meu mais profundo agradecimento pela orientação segura e cuidadosa, pela amizade e apoio, por ser esta pessoa tão especial!

Às professoras Dr<sup>as</sup> Marli André e Maria Isabel Leme, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Ao professor Dr. Lino de Macedo que me acompanhou no primeiro exercício de pesquisadora, ensinando-me os primeiros passos nesta formação em pós-graduação.

Aos professores do Doutorado Interinstitucional USP/UNIR, meus agradecimentos por todas as aprendizagens proporcionadas, pela atenção e carinho durante todo este percurso.

Aos funcionários do IPUSP, pela paciência e apoio durante nossa permanência em São Paulo.

À CAPES, pelo apoio financeiro à realização do Programa de Doutorado Interinstitucional USP/UNIR.

Às queridas colegas e aos queridos colegas do Doutorado Interinstitucional: Adailde, Ana Maria, Beth, Hercília, Iracema, Ivonete, Juliano, Luis, Melissa, Neusa, Osvaldo e Vanessa. Vocês me ensinaram muito, mas principalmente que “Com as perdas só há um jeito: perdê-las./ Com os ganhos, o proveito é saborear cada um/ como uma fruta boa da estação.”<sup>1</sup>

À amiga/irmã Elizabeth Martines e a toda sua família a quem aprendi a admirar e amar em tantos momentos, alegres e tristes, que vivemos juntas!

Às amigas de toda a vida: Ana Lúcia, Sônia Maria, Patrícia, Bianca, Luzenir, Albenice, Helionice, Juliana, Zilda, Inês, Norma, Mônica, Rosivani, Eni, Flávia, Eliane, Elaine; mulheres maravilhosas sem as quais a vida seria muito mais difícil.

À Lea de Lourdes Calvão da Silva, eterna mestra. Esta tese deve muito à sua confiança em meus saberes, quando eu me iniciava como alfabetizadora.

Aos colegas e alunos da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura-pelo estímulo e confiança.

---

<sup>1</sup> LUFT, L. **Para não dizer adeus**. São Paulo, Record, 2005.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APP** - Associação de Pais e Professores
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CBA** - Ciclo Básico de Aprendizagem
- CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DIE** - Departamento de Investigaciones Educativas
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF** - Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FUNDESCOLA** - Fundo de Desenvolvimento da Escola
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOGOS II** – Curso de educação à distância em nível de ensino médio
- MEC** - Ministério da Educação
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCN's em ação** - Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE** - Programa de Desenvolvimento da Escola
- PDRF** - Programa de Descentralização de Recursos Financeiros
- PIC** - Projeto Integrado de Colonização
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNAE** - Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PROAFI** - Programa de Apoio Financeiro
- PROFA** - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- PROGESTÃO** - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
- PROHACAP** - Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da Rede pública Estadual e Municipal de Rondônia
- REN** - Representação de Ensino
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SARESP** – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo
- SEDUC** - Secretaria de Estado da Educação
- SIMAVE** – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública



ZIBETTI, M. L. T. **Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. 252 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

## RESUMO

Esta tese inscreve-se no âmbito das pesquisas sobre os saberes docentes, considerando o trabalho como o contexto em que ocorre a mobilização e a constituição destes saberes, com base nas experiências de formação e atuação profissional. Trata-se de uma investigação sobre os saberes presentes na atividade docente desenvolvida durante a alfabetização, etapa da educação básica em que têm ocorrido os maiores índices de fracasso escolar. A pesquisa busca compreender os processos de apropriação/objetivação e criação de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora por meio de uma abordagem etnográfica que se utiliza de observação participante, entrevistas, análise documental e fotografias. Que saberes são mobilizados pela professora durante seu trabalho com as crianças? Que elementos contribuem ou influenciam na constituição dos saberes da professora? Como ela lida com situações que a defrontam com o não-saber? Procurando responder estas perguntas, a pesquisa mostra que há duas dimensões importantes na constituição desses saberes. Uma dimensão histórico/dialógica que evidencia como os saberes são apropriados e objetivados ao longo da história de formação e de atuação profissional, por meio de diálogo com: a) as diferentes experiências vividas pela docente; b) as formadoras e parceiras profissionais com quem a professora tem a oportunidade de estabelecer trocas; c) as crianças com as quais trabalha; d) os materiais teóricos e pedagógicos consultados na preparação das aulas. Ouvindo as solicitações, necessidades e possibilidades de seus alunos a professora vai dando sentido à tarefa de ensinar a ler e a escrever a todos eles. A segunda dimensão dos saberes docentes é a dimensão criadora, pois mesmo submetida às determinações de um trabalho realizado no cotidiano, este não se caracteriza apenas como reprodução. Ao contrário, diante dos desafios postos pela tarefa de alfabetizar, a professora reorganiza o que sabe, busca novos conhecimentos, usa diferentes recursos para criar formas distintas de intervenção no processo pedagógico. Identifica-se tal dimensão nos seguintes aspectos: na condução do trabalho em sala de aula, no atendimento à diversidade no processo de aprendizagem e no trabalho com os conteúdos relacionados à alfabetização. Por fim, a pesquisa aponta a ênfase dada pelas políticas públicas à formação de professores com programas que se superpõem e que atendem aos diferentes segmentos profissionais em projetos distintos. Além disso, os investimentos na formação não são articulados com as necessárias melhorias das condições objetivas de trabalho nas escolas, evidenciando como, na escola investigada, a precariedade destas condições dificulta as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho coletivo, capaz de oferecer um ensino de melhor qualidade às crianças de periferia urbana para quem a escola é a principal fonte de acesso ao conhecimento sistematizado.

**Palavras-Chave:** Saberes docentes, formação de professores, alfabetização, etnografia, cotidiano.

**Marli Lúcia Tonatto Zibetti** (1961 - ) é natural de Maravilha – SC. Formada em Pedagogia (Habilitação em Magistério da Educação Infantil) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande (1988). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2000). Professora da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura.

ZIBETTI, M. L. T. **Teacher knowledges into a literacy teacher's practice: an ethnographical study.** 2005. 252 p. Dissertation (Doctorate). Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo, 2005.

### ABSTRACT

This thesis' scope is that of researches on teaching knowledge, regarding work as the context in which the mobilization and construction of this knowledge takes place, based on experiences of academic development and professional performance. It is an investigation of knowledge present in teaching activity acquired during literacy instruction, the stage on basic education most vulnerable to student's academic failure. The research seeks to understand the appropriation/objectification processes and the creation of knowledge into the teacher's practice through an ethnographical approach, which is applied in participatory observation, interviews, document's analysis and pictures. Which knowledge is mobilized by the teacher during her work with the children? Which elements contribute or influence the construction of teacher knowledge? How does she act with the absence of knowledge? Trying to answer these questions, the research presents two important dimensions into the construction of knowledge. A historical/dialogical dimension that highlights how knowledge is appropriated and objectified along the development history and professional performance, by means of dialogue with: a) the different experiences lived by the educator; b) professional partners with whom the teacher has the opportunity of establishing exchanges; c) the children with whom she works; d) the theoretical and pedagogical materials used up in class preparation. As the teacher listens the solicitations, needs and possibilities of her students, she gives meaning to the teaching task of reading and writing. The second dimension of teaching knowledge to be considered is it's creative dimension. Even submitted to the limitation of daily work this activity can not be characterized as reproductive. On the contrary, as she faces the challenges of the literacy teaching task, the teacher reorganizes what she knows, searches new knowledge and uses different resources to create different forms of intervention into the pedagogical process. Such dimension can be identified by the following aspects: classroom management, diversity attendance at the process and activities related to literacy teaching. Finally, the research points to the emphasis given by public policies to teachers' development which tends to occur at superposed programs, which attend different professional segments in distinct projects. Moreover, the investments on teacher's development are not articulated with the necessary improvements to the work's objective conditions at schools, evidencing how, at the investigated school, the precariousness of these conditions impede the possibilities of a collective work development, able to offer a better teaching quality to suburban children to whom school is the main source of access to systematized knowledge.

**Key words:** teacher knowledges, teachers' development, literacy, ethnography, everyday life.

**Marli Lúcia Tonatto Zibetti** (1961 - ) was born in Maravilha – State of Santa Catarina. Graduated in Pedagogy (Children's Education) by Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande Campus (1988). Master in School Psychology and Human Development by São Paulo University (2000). Professor at the Federal University of Rondônia – Rolim de Moura Campus.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>22</b>
<b>TRABALHO DOCENTE E COTIDIANO .....</b>	<b>22</b>
1.1 <i>Algumas considerações sobre a natureza do trabalho docente.....</i>	22
1.2 <i>Apropriação e objetivação na vida cotidiana.....</i>	30
1.3 <i>Trabalho docente e atividade criadora.....</i>	44
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>48</b>
<b>OS SABERES DOCENTES NO CAMPO DA PESQUISA E NESTE TRABALHO.....</b>	<b>48</b>
2.1 <i>Situando a temática .....</i>	49
2.2 <i>Saberes docentes: identificando enfoques e tipologias.....</i>	55
2.3 <i>Saberes docentes no cotidiano escolar.....</i>	66
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>75</b>
<b>A PESQUISA .....</b>	<b>75</b>
3.1 <i>A opção pela etnografia para estudo do cotidiano.....</i>	76
3.1.1 <i>A etnografia e o estudo dos saberes docentes .....</i>	78
3.2 <i>O trabalho de campo .....</i>	81
3.2.1 <i>Participantes da pesquisa: seleção e aproximação .....</i>	81
3.2.2 <i>O estar no campo .....</i>	85
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>101</b>
<b>O CONTEXTO DA PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E A HISTÓRIA DA PROFESSORA .....</b>	<b>101</b>
4.1 <i>O município e a escola .....</i>	102
4.2 <i>O excesso de discursos e a pobreza das práticas sobre democratização escolar .....</i>	108
4.3 <i>A ênfase na formação: a política do disfarce? .....</i>	117
4.4 <i>Desvelando os índices de aproveitamento na Escola Azul .....</i>	126
4.5 <i>Professora Marina: trajetória de formação e atuação profissional.....</i>	134
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>151</b>
<b>A DIMENSÃO HISTÓRICO-DIALÓGICA DOS SABERES DOCENTES .....</b>	<b>151</b>
<b>As diferentes vozes que se fazem ouvir na constituição da prática pedagógica .....</b>	<b>151</b>
5.1 <i>Experiências profissionais de outras épocas da docência que se fazem ouvir no presente.....</i>	153
5.2 <i>O diálogo com formadoras, parceiras profissionais e a pesquisadora .....</i>	159
5.3 <i>As crianças e suas vozes na prática da professora.....</i>	169
5.4 <i>Os diferentes materiais com os quais a professora dialoga no exercício da docência .....</i>	174
<b>CAPÍTULO VI .....</b>	<b>183</b>
<b>A DIMENSÃO CRIADORA DOS SABERES DOCENTES .....</b>	<b>183</b>

<b>Os desafios enfrentados na prática pedagógica .....</b>	<b>183</b>
6.1 <i>Desafios na condução da aula.....</i>	<i>186</i>
6.2 <i>Atendimento à diversidade no processo de aprendizagem .....</i>	<i>196</i>
6.3 <i>Trabalho com os conteúdos.....</i>	<i>209</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>236</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>245</b>
<b>Registro ampliado de observação em sala de aula.....</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>251</b>
<b>Índice do trabalho de campo .....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>252</b>
<b>Mapa do Estado de Rondônia .....</b>	<b>252</b>

## APRESENTAÇÃO

### **As ensinanças da dúvida**

*Tive um chão (mas já faz tempo)  
Todo feito de certeza  
Tão duras como lajedos.*

*Agora (o tempo é que o fez)  
Tenho um caminho de barro  
Umedecido de dúvidas.*

*Mas nele (devagar vou)  
Me cresce funda a certeza  
De que vale a pena o amor.*

**Thiago de Mello**

Ao apresentar e justificar a relevância que acredito ter a temática desta pesquisa, do ponto de vista acadêmico, bem como os objetivos e os caminhos percorridos nesta empreitada, não poderia deixar de explicitar, inicialmente, as motivações pessoais que influenciaram minhas escolhas e se singularizam na crença de que toda pesquisa é feita também das marcas que carregamos de nossas histórias, forjadas socialmente, mas apropriadas de acordo com as motivações pessoais de cada sujeito.

Pesquisar os saberes docentes na alfabetização significou o retorno, agora como pesquisadora, à sala de aula de 1ª série, lugar onde vivi minhas primeiras experiências como aluna e também como professora.

Foi em uma escola rural, pobre e pequena, que aprendi a ler e apaixonei-me pela leitura passando, avidamente, a ler todo e qualquer material escrito a que tinha acesso. E foi igualmente em uma escola rural que iniciei minha trajetória como professora. Antes mesmo de concluir a formação em magistério, assumi a responsabilidade de ensinar crianças em uma classe multisseriada na qual estudavam os filhos de trabalhadores rurais, crianças que haviam sido aprovadas de uma série para outra, mas não sabiam ler. Desta maneira, em minha primeira experiência como professora encontrei-me diante de alunos de até 15 anos na segunda, terceira e quarta séries, não alfabetizados.

As diferenças entre a minha prazerosa história de aprendiz e as dificuldades enfrentadas por meus alunos, trabalhadores que ajudavam os pais na roça e que se sentiam envergonhados, querendo desistir da escola, por não aprenderem a ler, eram incompreensíveis para mim, e essas indagações acompanharam-me ao longo de minha vida profissional, acentuando-se quando atuei novamente com primeiras séries, desta vez em um bairro de Campo Grande – MS, enquanto cursava pedagogia.

Nessa experiência, enfrentei dificuldades de adaptação a uma realidade de periferia urbana: migrante do interior do estado de Santa Catarina, desconhecia tanto condições materiais, quanto as manifestações culturais, palavras e expressões da linguagem utilizada pelas crianças.

Nesse contexto, o maior desafio consistia em articular o que estava estudando no curso superior com minha prática em sala de aula. Esta articulação começou a ser mediada pelo diálogo com uma professora que marcou toda uma geração de acadêmicos – Léa de Lourdes Calvão da Silva – levando-me a registrar meu trabalho em forma de diário, que era lido por ela e depois discutido em encontros, muitas vezes realizados em sua própria casa, ambiente em que também estudávamos os clássicos da educação e aprendíamos a apreciar bons filmes e músicas, acervo cultural a que não havia tido acesso em minhas vivências anteriores.

Todas essas experiências marcaram minha formação e aumentaram meu envolvimento com o ensino da leitura e da escrita. Mais tarde, no estado de Rondônia, atuando como professora universitária, ao ouvir as alfabetizadoras também contarem das dificuldades enfrentadas durante seu trabalho em sala de aula, esta temática tornou-se o centro de minhas preocupações acadêmicas. Passei então a trabalhar com as disciplinas sobre alfabetização e envolver-me com a formação continuada em projetos conjuntos entre Secretaria de Estado da Educação e a Universidade, por meio da extensão. E o registro do trabalho docente realizado pelas próprias professoras, a exemplo do que eu havia utilizado em minha formação, passou a

ser um recurso importante para o acesso à prática das professoras, instrumento que foi utilizado também em minha pesquisa analisada durante o mestrado (Zibetti, 1999), a que tive acesso por meio do Programa Interinstitucional em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, aprovado e apoiado pela CAPES, desenvolvido pelas Universidades de São Paulo e Federal de Rondônia, entre 1997 e 2000.

Abro um parêntese neste ponto para destacar a importância de projetos de colaboração acadêmica como este, que teve continuidade com a realização do Programa de Doutorado no mesmo sistema e condições, para minimizar desigualdades regionais de acesso ao conhecimento e permitir a realização de pesquisas voltadas para a realidade em que vivemos, proporcionando-nos a oportunidade de apresentar sugestões para superação das dificuldades regionais.<sup>2</sup>

Por ocasião da elaboração do projeto de doutorado, a prática pedagógica das alfabetizadoras foi escolhida como foco de análise para que, por meio de uma investigação que permitisse o acesso ao cotidiano do trabalho docente, fosse possível compreender a natureza das dificuldades enfrentadas pelas professoras, bem como o tipo de conhecimento que se revelava mais contributivo à tarefa de alfabetizar crianças nas escolas públicas de periferia urbana. Crianças que, normalmente, iniciam sua vida escolar ao ingressarem na primeira série e, portanto, além das aprendizagens relacionadas aos conteúdos, também estão aprendendo uma série de elementos sobre o processo de escolarização, tais como: o que é a participação do aluno no processo de aprendizagem, o uso do material escolar, das regras de funcionamento da escola, formas de relacionamento com os professores, com os colegas e com os demais sujeitos que compõem o contexto escolar.

A necessidade de conhecer e compreender as complexas questões envolvidas no trabalho de ensino da leitura e da escrita com crianças pequenas que emergia de minha

---

<sup>2</sup> Maiores informações sobre os Programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucional USP/UNIR podem ser encontradas em Proença e Nenevê (2004).

vivência profissional junto às professoras de educação infantil e séries iniciais, também era apresentada por outras pesquisas sobre formação e prática docente (Scarpa, 1998; Cardoso, 1997) que apontavam para a importância de conhecer melhor alguns aspectos desta tarefa. Dentre as pesquisas, destaco a tese de Beatriz Cardoso que ao indicar caminhos para investigações futuras, a partir de seu trabalho, afirma:

(...) parece-nos interessante que se crie uma linha de pesquisa que se dedique a estudar a cultura pedagógica dos professores, bem como as práticas de interação com o conhecimento (...). É preciso, ainda, aprofundar a compreensão da natureza dos conhecimentos que os professores podem utilizar, para, com base nesta compreensão, construir um quadro conceitual que norteie de maneira mais precisa as práticas de formação de professores. (Cardoso, 1997, p. 245-6).

De outra perspectiva teórica e utilizando-se de pesquisas etnográficas, Mercado (1991) e Caldeira (1995) apontam para a importância da pesquisa sobre os saberes docentes utilizados na prática pedagógica. Conforme afirma Mercado (1991), as investigações na prática cotidiana são fundamentais para o aprofundamento do campo de conhecimentos até agora elaborado sobre a docência. Mas alerta sobre a importância de que estas investigações se voltem para o conhecimento das condições concretas em que estas práticas ocorrem.

Quando as investigações voltam-se para os contextos concretos em que a prática docente é desenvolvida percebe-se que existem razões suficientes para investir neste campo, pois os desafios enfrentados pelos professores na tarefa de alfabetizar todas as crianças mantêm-se nas escolas brasileiras. O fracasso na alfabetização vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas, porém conforme esclarece Soares (2004, p. 9) esse fracasso hoje apresenta configurações um pouco diferentes. Para a autora, até há alguns anos atrás, ele se revelava em avaliações internas à escola, concentrado na etapa inicial do ensino fundamental revelando-se em altos índices de reprovação e evasão.

Hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) -,<sup>3</sup> espraia-se ao longo do ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo

---

<sup>3</sup> SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.



desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

A reorganização de alguns sistemas escolares em forma de ciclos, suspendendo a retenção das crianças entre as séries, ao lado dos aspectos positivos que tem, parece ter sido uma das causas, segundo Soares (2004, p. 9), para uma “*diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização*” contribuindo para que os alunos concluam o ensino fundamental sem apropriar-se das habilidades básicas em leitura e escrita.

Entretanto, de acordo com o Censo Escolar de 2002 (INEP, 2003a), o sistema de ciclos de aprendizagem abrange apenas 20,9% das matrículas do ensino fundamental do País. Dessa forma a reprovação e o abandono nas 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries ainda persistem como um sério problema para as escolas brasileiras. De acordo com dados do INEP (2005) referente aos resultados obtidos nas referidas séries no ano de 2002, apenas 75,8% das crianças brasileiras matriculadas na 1<sup>a</sup> série foram aprovadas. No estado de Rondônia, no mesmo ano, o índice de aprovação na série ficou em 73,6%. Nas 2<sup>as</sup> séries os resultados são um pouco melhores: 79,9% no Brasil e 82,9% em Rondônia. Estes resultados indicam que no estado de Rondônia, em 2002, mais de um quarto das crianças matriculadas na primeira série não foram aprovadas para a série seguinte seja devido à reprovação ou ao abandono. Considerando que várias escolas adotam o sistema de ciclo, pode-se ainda questionar se todas as crianças aprovadas estavam, efetivamente, alfabetizadas.

Cabe então questionar como a não-aprendizagem dos alunos se coloca para as escolas e para os professores alfabetizadores. Ao desenvolverem seu trabalho, como essas instituições e esses professores enfrentam o desafio de ensinar um grupo de crianças que estão em diferentes momentos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Que saberes são demandados pela prática pedagógica na alfabetização para que eles possam desenvolvê-la com êxito?

O problema da não-aprendizagem da leitura e da escrita, não é um problema a ser enfrentado apenas pelas escolas e pelos professores. Caracteriza-se, na verdade, como um desafio nacional e, portanto, coloca-se também para aqueles que atuam junto aos cursos superiores responsáveis pela formação de docentes para a Educação Infantil e para a primeira etapa do Ensino Fundamental. Para que a formação possa contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido nas séries iniciais, é preciso ampliar os conhecimentos hoje existentes a respeito da tarefa de alfabetizar e, além disso, assumir o compromisso ético de trabalhar em função da superação do fracasso escolar, tanto por meio da crítica às barreiras sociais e políticas que envolvem esta questão, quanto fazendo um esforço teórico e prático para aperfeiçoar o trabalho pedagógico realizado junto às crianças que não estão logrando êxito no processo de escolarização.

Quando elegi como foco da pesquisa a sala de aula da alfabetização, procurando analisar a prática pedagógica ali desenvolvida e os saberes docentes mobilizados nessa prática, considereirei que conhecer esse espaço e as múltiplas dimensões que o determinam são condições básicas para entender seus problemas, seus acertos, sua dinâmica de funcionamento e, a partir deste conhecimento, poder contribuir para que a escola possa cumprir com o seu papel, conforme explicitado por Saviani (2003, p. 15):

A escola existe (...) para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever.

Porém, sempre que se investiga o processo educacional, é preciso não perder de vista, conforme adverte André (1992), que não se pode analisar a escola sob um único elemento do todo pedagógico sob o risco de se fazer uma análise “*incompleta, faltosa, inacabada.*” Para a autora é preciso considerar o que acontece dentro da escola como resultado de uma cadeia de relações construídas no dia-a-dia do professor, de sua relação com os alunos e com o

conhecimento, ligados ao todo institucional. Os “*anéis dessa cadeia*” se ligam de várias maneiras com a esfera social mais ampla e a análise da prática escolar cotidiana deve ser feita, pois, considerando-se essas múltiplas articulações.

Tendo em vista esses aspectos, a escolha do referencial metodológico deu-se pela pesquisa do tipo etnográfico, na vertente desenvolvida por Ezpeleta e Rockwell (1986), as quais trabalham com a leitura do cotidiano escolar a partir do referencial construído por Agnes Heller. As autoras consideram que “*é possível realizar um estudo etnográfico que leve em conta o contexto social que existe muito além da escola e da comunidade*”. Nessa vertente, procura-se estudar um fenômeno social, sem perder de vista sua complexidade e a riqueza do contexto em que ocorre, integrando à análise uma perspectiva teórica que reconhece os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. (Rockwell, 1986a, p.45).

Dessa forma, ao explicitar o caminho percorrido nesta pesquisa, apresento inicialmente o conceito de trabalho na perspectiva do materialismo histórico e dialético para compreender a especificidade do trabalho docente e a natureza da atividade educativa conforme as contribuições de Saviani (2003), Paro (1997, 2001), Basso (1998) entre outros. Os resultados deste estudo estão sistematizados no capítulo I, juntamente com as contribuições de Heller (1987, 1989) sobre o conceito de vida cotidiana, pois é nela que se desenvolvem os processos de apropriação, objetivação e criação, constitutivos do psiquismo humano, de acordo com as contribuições de Leontiev (1978) e Vigostsky<sup>4</sup> (2003).

Considerando que o trabalho docente cotidiano demanda, por parte dos professores, a utilização de diferentes saberes, a análise da prática pedagógica sob esta perspectiva, revelou-se como uma possibilidade significativa para compreender a relação estabelecida pelas

---

<sup>4</sup> O nome desse autor tem sido escrito de distintas formas com o alfabeto ocidental pelo fato do idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso. Neste trabalho preservarei a grafia presente em cada referência bibliográfica o que me impedirá de padronizar as escritas do nome desse autor.

professoras entre as diferentes experiências de formação vivenciadas ao longo de sua trajetória, com as condições concretas em que desenvolvem seu trabalho.

Para tanto foi necessário considerar as diferentes contribuições dos teóricos que investigam o campo dos saberes docentes e assim analiso, no capítulo II, as produções de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002), Gauthier (1998) e Pimenta (2002a), mas dialogo mais especificamente com o conceito de saberes conforme explicitado por Rockwell (1990), Mercado (1991) e Maldonado (2002) que, com base no conceito de saber cotidiano, explicitado por Heller (1987), consideram os saberes docentes como conhecimentos efetivamente integrados à prática pedagógica cotidiana.

A pesquisa foi desenvolvida com duas professoras alfabetizadoras que atuam na rede estadual de ensino em Rondônia, mas para este trabalho apenas os dados oriundos da pesquisa de uma das salas de aula foram analisados. O objetivo que orientou este trabalho foi o de analisar os saberes docentes mobilizados no processo de alfabetização, procurando compreender a apropriação e criação desses saberes, à luz da perspectiva histórico-cultural, segundo a qual, a constituição do indivíduo é um processo histórico que só pode ser compreendido considerando a forma como se produz a existência humana, maneiras essas que forjam também sua forma de pensar, criar, sentir, emocionar-se.

Nesse sentido, mesmo tomando a sala de aula como o lugar por excelência da prática pedagógica, portanto, espaço privilegiado para o estudo dos saberes docentes, a análise da história de formação e de atuação da professora e o conhecimento do contexto em que está envolvida foi fundamental para identificar os elementos que comparecem na constituição e mobilização de seus saberes.

Por isso, por meio dos instrumentos fornecidos pela pesquisa do tipo etnográfico que são descritos e justificados no Capítulo III (entrevista, observação participante, análise documental e fotografias), foi possível realizar uma análise das diferentes dimensões dos

saberes docentes presentes na prática estudada, revelando os processos de apropriação e criação destes saberes.

A exemplo do que descreve Noblit (1995, p. 121) em seu texto Poder e Desvelo na sala de aula, a pesquisa etnográfica permite ao pesquisador abrir mão de idéias construídas durante sua trajetória intelectual ao ser “*dramaticamente afetado pelo estudo*”. Considero que também precisei, em relação à professora cujo trabalho analiso nesta pesquisa, “*compreender o que ela me ensinou antes de poder usar o que aprendi*” (p. 122).

O estar em campo obrigou-me a rever minha posição de formadora – papel que também me era atribuído pelos profissionais das escolas - a qual impregnava meus primeiros registros de um olhar avaliativo. Fez-me buscar na organização da escola e no trabalho das professoras, atitudes e atividades que, quando comparados a uma escola idealizada, faltavam no fazer pedagógico daquelas profissionais, impedindo-me de ver e compreender as peculiaridades, as motivações e a lógica que orientava as escolhas e a organização da escola e da aula, construída por elas.

A possibilidade de modificar a perspectiva durante a permanência no campo deu-se em função de um constante retorno à teoria e aos objetivos definidos, mas também em função do diálogo estabelecido com a orientadora. Diálogo este mediado pela leitura atenta dos primeiros registros das observações, permitindo-me “*Reconhecer a existência, ainda que implícita na maioria das vezes, de que vamos ao campo com teorias e com hipóteses, e estarmos prontos a colocá-las em suspensão ou refutá-las diante do que nesse processo de encontro observamos, é uma postura importante.*” (Sato e Souza, 2001, p.40).

Os resultados da análise empreendida a partir da pesquisa são apresentados nos três últimos capítulos desta tese. No IV capítulo descrevo o município e a escola na qual trabalha a professora cuja prática foi analisada, bem como sua história de formação e atuação profissional.

Nos V e VI capítulos a prática pedagógica da professora é analisada a partir dos registros das observações, complementados pelas explicações fornecidas por ela nas entrevistas realizadas durante a permanência no campo, que me permitiram a compreensão da historicidade e a dialogicidade dos saberes docentes. É essa dimensão dos saberes permite explicar como as contribuições de outras épocas da docência, seja em relação ao processo de formação ou de atuação, influenciam a prática da professora cotidianamente. Porém, embora apresente características próprias de uma prática cotidiana, ou seja, em que pese a presença de aspectos reiterativos e miméticos, os saberes docentes presentes na prática analisada, conforme destaque no capítulo VI, apresentam uma dimensão criadora que se manifesta exatamente no momento em que a professora é confrontada com as dificuldades do processo de trabalho.

Finalmente, ao encerrar esta caminhada apresento as considerações finais, procurando apontar as contribuições que a pesquisa pode oferecer ao campo dos saberes e, conseqüentemente à formação de professores, apontando também os possíveis desdobramentos que outras pesquisas podem empreender sobre esta temática.

Ao convidar o leitor a conhecer os resultados dessa pesquisa espero que ela possa fornecer subsídios para que educadores, formadores de professores e pesquisadores compreendam a complexidade do trabalho docente no contexto da alfabetização e, portanto, a necessária valorização do profissional que assume esta tarefa. Espero ainda que as questões levantadas por essa pesquisa possam trazer elementos que contribuam para que outras pessoas se envolvam na luta por melhores condições de ensino nas escolas públicas brasileiras.

## CAPÍTULO I

### TRABALHO DOCENTE E COTIDIANO

*“O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir **onde** pode, **como** pode, **com quem** pode, **quando** pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social.”*

**Paulo Freire**

O trabalho humano inicia-se pela ação do homem sobre a natureza. Como característica essencialmente humana que diferencia o homem do restante dos animais, o trabalho é considerado uma atividade adequada a um fim, decorrente da capacidade específica do ser humano de estabelecer objetivos, calcados em valores e atuar em função de sua concretização. Por este motivo Paro (1997, p. 29) afirma, com base em Marx, que é o trabalho que “*empresta ao homem sua característica histórica*”, uma vez que o que é simplesmente natural não tem história.

Neste capítulo, farei uma análise do conceito de trabalho docente, com base na concepção de trabalho humano a partir das contribuições do materialismo histórico e dialético. Em seguida, considerando as contribuições de Agnes Heller (1987, 1989), analisarei os processos de apropriação e objetivação que ocorrem na vida cotidiana, articulando-os à prática pedagógica e ao conceito de práxis reiterativa e criadora como possibilidades de manifestação da atividade humana.

#### **1.1 Algumas considerações sobre a natureza do trabalho docente**

Para Leontiev (1978), a atividade humana fundamental é o trabalho. Atividade que diferencia os homens dos animais por sua capacidade criadora e produtiva, demandando, por isso uma forma particular de fixação e transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução obtida por meio desta capacidade de criar e produzir.

Por meio do trabalho e em função das suas necessidades, os homens modificam a natureza e criam objetos para a satisfação dessas necessidades, criando também os meios de produção de tais objetos, desde os instrumentos mais simples até as máquinas mais complexas. Os progressos obtidos na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens, ampliando seu conhecimento sobre o mundo proporcionando o desenvolvimento da ciência e da arte. Segundo o autor (1978, p. 266):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Mas em nossa sociedade as formas de participação são definidas pelas relações estabelecidas no mundo do trabalho que, no modo de produção capitalista, baseiam-se na exploração de uns sobre os outros. Uma pequena parte dos homens detém os meios de produção enquanto a maior parte obriga-se a vender sua força de trabalho, única coisa que possui. E a força de trabalho transformada em mercadoria é o que define este modo de produção.

Para a compreensão do conceito de trabalho docente e a definição de sua especificidade torna-se fundamental partir do conceito de trabalho (enquanto categoria gera), compreendendo que a adjetivação (docente) realiza uma espécie de delimitação na expressão mais ampla. Assim, é preciso considerar o trabalho docente no contexto da organização escolar e da organização do modo de produção da sociedade em que ocorre, no caso, a capitalista. Para Azzi (2002, p. 40) “*Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e conseqüentemente, do modo de produção capitalista.*”



A relação capitalista de produção é estabelecida entre sujeitos livres e proprietários de mercadorias que são comercializadas em um mercado comum. Os sujeitos que não possuem a propriedade dos meios de produção e também não são os proprietários dos produtos que produzem, só podem vender sua força de trabalho aos que detêm a propriedade dos meios de produção e que necessitam comprar a mercadoria para produzir valores de uso e de troca. E essa mercadoria (força de trabalho) possui um grande atrativo, pois é capaz de produzir um valor maior que o necessário para garantir sua produção e reprodução. Produz mais-valia, valor para além da força de trabalho.

Na análise de Serrão (2002), o professor é um trabalhador que vende sua força de trabalho, uma vez que não é proprietário dos meios de produção e nem do produto de seu trabalho. Porém, enquanto o professor de escolas privadas estabelece uma relação especificamente capitalista ao vender sua força de trabalho ao proprietário da escola, o professor de escolas públicas diferencia-se do seu colega por não vender sua força de trabalho a um capitalista e, portanto, não produzir valor de troca, mais-valia e capital. Entretanto, é um trabalhador assalariado como a maior parte da população por não ser o proprietário dos meios de produção.

Saviani (2003) com base em Marx, ao explicitar a natureza e a especificidade da Educação, afirma que ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, apresentando-se ao mesmo tempo como uma exigência para o processo de trabalho bem como ela mesma é um processo de trabalho. Porém, ao definir a educação como trabalho o autor a denomina, de trabalho não-material, pois seu produto não é um objeto concreto, mas um serviço.

Trabalho material é denominado como o processo de produção da existência humana que, ao voltar-se inicialmente para a garantia da subsistência, produz bens materiais. No entanto, a produção material pressupõe a antecipação dos objetivos da ação em forma de idéias, o que é realizado mentalmente. *“Essa representação inclui o aspecto de conhecimento*

*das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)."* (Saviani, 2003, p. 12). Esta produção, segundo o autor enquadra-se na categoria trabalho não-material e envolve a produção do saber, seja sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

Porém, ao situar a educação na categoria trabalho não-material Saviani esclarece que existem duas modalidades de trabalho não-material. A primeira diz respeito às atividades em que o produto se separa do produtor como ocorre com os livros e os objetos artísticos. A segunda modalidade refere-se às atividades em que o produto não se separa do produtor. Situando a educação na modalidade de trabalho não-material, o autor ilustra sua argumentação com o exemplo da atividade de ensino, a aula. Para ele, a aula supõe a presença do professor e do aluno, por isso o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. *"A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)."* (Saviani, 2003, p. 13).

Paro (1997), ao analisar o trabalho do professor, ao contrário de Saviani, para quem a aula é o produto da atividade educativa, defende que a aula é o próprio trabalho pedagógico, embora na sociedade capitalista a aula seja considerada o produto do processo de educação escolar, pois é ela enquanto mercadoria que é paga no ensino privado. A aula também é o serviço prestado pela escola, seja ela pública ou privada e que, portanto, pode ser avaliado. Entretanto, Paro (1997, p. 32) adverte que, um exame mais detalhado desta questão revela que *"A aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto de ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico."*

Em uma concepção de educação como apropriação do saber historicamente produzido (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos etc.), tendo a escola como uma das instâncias responsáveis pela educação, o produto da atividade educativa não se restringe ao ato de aprender, pois nesse ato o aluno apropria-se de um saber e o incorpora, representando

algo que permanece para além do ato de aprender. Para o autor, o aluno não é apenas consumidor da aula, mas se converte em “*objeto do trabalho*” do professor, pois sobre ele incide o trabalho pedagógico.

Porém, enquanto no processo de produção material não há oposição ativa ao processo de transformação, no processo pedagógico, por sua especificidade humana, o trabalho é realizado com sujeitos que se posicionam ativamente, enquanto sujeitos históricos. “*Em vista disso, o papel do educando no processo de produção pedagógica se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho, mas também na de sujeito, portanto de ‘produtor’ (ou co-produtor) em tal atividade.*” O aluno como sujeito da aprendizagem transforma-se durante a aula e para além dela.

O processo pedagógico como trabalho humano, segundo Paro (2001, p. 93-94), necessita de um objeto de trabalho que neste caso é o próprio educando, o qual se constitui objeto da ação educativa durante a qual ocorre a transformação “*(em sua personalidade viva) no novo produto que se visa realizar.*” Entretanto, diferentemente do que ocorre na produção material, no processo educativo, o objeto é também sujeito, pois esse trabalho se dá com seres humanos que precisam ser envolvidos no processo de aprendizagem para que ele se realize com êxito. Em decorrência disto o autor adverte que a tarefa fundamental da escola, da qual dependem as demais, é levar o aluno a querer aprender.

Embora durante a realização do trabalho docente o professor se depare com diversas formas de controle, oriundas da maneira como se organizam as instituições burocráticas e hierarquizadas, segundo Azzi (2002), o trabalho do professor não pode ser equiparado à divisão detalhada do trabalho na sociedade capitalista. Para a autora, o trabalho do professor é um trabalho inteiro, pois mesmo decomposto em diversas atividades, o trabalho pedagógico só pode ser desenvolvido em sua totalidade. Dessa forma a autora acredita que

Na escola a divisão do trabalho acontece, pois, de forma bastante contraditória. Diferentemente do modo de produção material, na escola pública, a divisão concepção-execução é mais formal que real. Embora existam normas legais a serem

seguidas (cumpridas), nem sempre a prática cotidiana da escola corresponde a essas normas. Cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente. Compõem este contexto as normas institucionais, as condições materiais da escola, os recursos físicos, as condições objetivas de trabalho, a organização escolar do espaço e do tempo, as prioridades de trabalho que resultam da negociação entre autoridades, professores, alunos e pais. (p. 42-43).

Basso (1998) também concebe o trabalho docente como uma unidade e defende que sua análise seja feita em sua totalidade que não se reduz à soma das partes. Para a pesquisadora, o trabalho docente precisa ser considerado em suas relações essenciais, na articulação de seus elementos considerando-se sua natureza, produção e desenvolvimento. Portanto, o trabalho docente precisa ser analisado a partir do exame das relações entre as condições subjetivas o que para a autora consistem na formação do professor e as condições objetivas relacionadas às condições efetivas de trabalho as quais envolvem desde a organização da prática (participação no planejamento escolar, preparação da aula etc.) até a remuneração do professor.

Como atividade consciente, o trabalho humano apresenta condições subjetivas que lhe são próprias e por isso apresenta um grau maior ou menor de autonomia dependendo do processo de trabalho em que está envolvido. Basso (1998, p.21) explicita que o trabalho docente possui uma margem de autonomia maior, em relação ao trabalho fabril, por exemplo. *“A presença de professores e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata.”* A autonomia do professor permite que ele escolha metodologias, selecione conteúdos e atividades pedagógicas adequadas aos seus alunos, de acordo com os interesses e necessidades destes. Dessa forma nem sempre é possível o controle do trabalho docente no âmbito da sala de aula, permanecendo neste espaço a autonomia do professor. Autonomia que pode ter sua maior limitação em função de uma formação aligeirada do professor, por falta de conhecimentos mais aprofundados, do que propriamente por um controle externo.

O trabalho docente é uma prática social que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e nesta prática social é que estes sujeitos se constituem como seres humanos, ao se apropriarem da experiência sócio-histórica da humanidade que se acumula de forma objetiva no mundo. Toda a produção humana é expressão da história da natureza humana. O próprio processo de apropriação das produções humanas é, ao mesmo tempo, o processo de formação das faculdades específicas do homem. Sobre essa questão Leontiev (1978, p. 268) assevera:

Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

É nesse sentido, no exercício da docência que o professor se objetiva, constrói-se e participa da construção do processo educacional no interior da sociedade à que ele está inserido, uma vez que, de acordo com o que Leontiev (1978, p. 99) acrescenta: o psiquismo humano se estrutura a partir da atividade humana, ou seja, as apropriações que os indivíduos fazem a partir dos elementos materiais e simbólicos da cultura humana. “*A estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana.*” Dessa forma, a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a expressão do saber docente e fonte de desenvolvimento deste saber, pois das necessidades práticas que decorrem da atuação cotidiana em sala de aula originam-se as buscas teóricas dos professores que, a partir das apropriações feitas em função das demandas do real, desencadeiam a produção de novos saberes.

Para Heller (1987), o trabalho pode ser analisado, a partir da leitura de Marx, ao mesmo tempo como forma de atividade cotidiana e não-cotidiana. Como execução, o trabalho é considerado parte orgânica da vida cotidiana. Como atividade, é uma apropriação genérica. Heller utiliza as palavras *labour* e *work* conforme utilizadas por Marx<sup>5</sup> para definir as duas formas de trabalho cotidiano e não-cotidiano, respectivamente. Mas para que se possa

---

<sup>5</sup> MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa, Edições 70, 1989.

entender a perspectiva helleriana do trabalho como atividade cotidiana e não cotidiana, faz-se necessária a compreensão da vida cotidiana como

[...] a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. (Heller, 1989, p.17. Grifos da autora).<sup>6</sup>

Conforme Heller (1987), a vida cotidiana é a reprodução do homem singular e para reproduzir-se a maioria dos homens deve realizar um trabalho. Nesse sentido, o trabalho é uma atividade cotidiana, portanto *labour*. “O trabalho como execução faz parte da vida cotidiana porque para essa execução o indivíduo precisa apropriar-se de um conjunto de capacidades e precisa reproduzir constantemente esse conjunto de capacidades.” (Duarte, 2001, p. 45). Assim, o trabalho é uma atividade objetivadora pelo seu duplo processo de objetivação e apropriação.

Considerando que o trabalho produz valor de uso e deve sempre satisfazer uma necessidade social, ele não atende apenas às particularidades do indivíduo e, portanto está relacionado à reprodução social. Ao objetivarem as experiências do conjunto da humanidade, os produtos das atividades do trabalho propiciam a transmissão da cultura humana produzida pelas gerações passadas, garantindo assim a reprodução da sociedade (trabalho como *work*).

A análise do trabalho como reprodução do indivíduo e como reprodução da sociedade não pode desconsiderar a contradição presente na própria natureza da atividade humana do trabalho na sociedade alienada. Se o trabalho desenvolvido pelo conjunto dos indivíduos, enquanto atividade genérica, garante a reprodução e o desenvolvimento da sociedade, nem sempre para o indivíduo que trabalha haverá desenvolvimento, ocorrendo, às vezes, seu empobrecimento no sentido mais amplo do termo. A superação desta contradição só poderá ser alcançada com a superação das relações capitalistas de produção. Porém, mesmo nas

---

<sup>6</sup> As traduções utilizadas ao longo deste trabalho são de minha responsabilidade.

sociedades capitalistas, a alienação do trabalho não é absoluta e assim, entre *labour* e *work* há uma margem de superação variável. De acordo com Duarte (2001, p. 48):

Quanto mais essa superação ocorrer, menos antagônicas serão as relações entre o trabalho como atividade cotidiana e como atividade não-cotidiana, mais o trabalho deixará de se apresentar ao indivíduo como mero meio de reprodução da subsistência física, mais o trabalho se apresentará como uma atividade na qual o indivíduo, produzindo e reproduzindo o ser da sociedade, estará fazendo também da sua reprodução individual um processo de desenvolvimento.

A partir da diferenciação feita por Heller (1987) do trabalho como atividade cotidiana e não cotidiana, Duarte (2001, p. 49) articula a definição apresentada por Saviani da educação como trabalho educativo, analisando-a como atividade ao mesmo tempo cotidiana e não cotidiana. Para o autor, o produto do trabalho educativo está voltado à reprodução da humanidade que é inicialmente produzida pelo conjunto dos homens, porém precisa ser reproduzida também em cada indivíduo singular. *“Portanto, o trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano.”*

Em decorrência disso, se faz necessário compreender as formas de pensamento e ação sob as quais se estrutura a vida cotidiana uma vez que a estas formas corresponde uma estruturação psíquica com mecanismos correspondentes a uma dada estrutura da realidade social humana, a vida cotidiana. E, a partir da cotidianidade, compreender como é possível ao ser humano elevar-se acima das formas de pensamento e ação cotidianas para assumir uma relação consciente com suas atividades nas esferas não cotidianas da prática social.

## **1.2 Apropriação e objetivação na vida cotidiana**

Considerando o trabalho docente como processo de objetivação do professor é fundamental compreender como ocorre a apropriação e a objetivação de saberes na vida cotidiana, para que se possa explicitar o processo de adaptação ou interiorização do mundo

(objetivações em si), mas também o processo de criação (objetivações para si) de novas formas de atuação.

Heller (1987) esclarece que *“A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social.”* (p. 19) O indivíduo<sup>7</sup> nasce em condições sociais concretas e dentro de instituições sociais também concretas e deve, inicialmente, aprender a viver no contexto determinado em que está inserido, apropriando-se das formas de utilização das coisas, dos usos, e dos sistemas de expectativas presentes no contexto, pois a reprodução do indivíduo é sempre a reprodução de um homem histórico em um mundo concreto.

Para Heller (1989), a vida cotidiana é a vida do indivíduo que é ao mesmo tempo ser particular e ser genérico. As necessidades básicas do indivíduo são evidenciadas no âmbito de sua particularidade, no entanto, o ser genérico está contido em todo homem, principalmente em toda atividade que tenha caráter genérico. *“Assim, por exemplo, o trabalho tem freqüentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano.”* (p. 21).

Assim, a formação do indivíduo é entendida por Duarte como *“um duplo processo de relacionamento com o gênero<sup>8</sup> humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado.”* (p. 26).

De acordo com Rossler (2003, p. 26), as objetivações podem ser definidas como *“tudo aquilo que é resultado da atividade social humana, produto do trabalho humano e que por*

---

<sup>7</sup> A terminologia utilizada por Heller diferencia-se daquela utilizada por Duarte (embora com o mesmo significado) conforme explicitado em Duarte (2001): o que Heller denomina homem singular é denominado por Duarte de indivíduo (qualquer ser humano); o que Heller chama de homem particular Duarte denomina indivíduo em-si alienado; o que Heller denomina indivíduo, Duarte chama de individualidade para-si. Seguindo a escolha feita por Duarte e Rossler, usaremos também a denominação destes autores, mantendo apenas nas citações literais as expressões da autora.

<sup>8</sup> Duarte (2001) faz uma distinção entre as categorias de espécie humana e gênero humano. Por espécie humana o autor entende as características biológicas que diferenciam o homem dos demais seres vivos, características essas transmitidas pela herança genética. Quanto à categoria gênero humano é definida pelo autor como as características humanas formadas ao longo da história social, as quais não são herdadas geneticamente.



*isso, encarna de forma objetiva, exterior a ele, o ser do homem, sua genericidade, suas forças historicamente produzidas, suas capacidades e aptidões.*” Por seu caráter objetivo, podem ser transmissíveis de uma geração à outra, de forma distinta dependendo do nível em que se estruturam.

Heller (1987) observa que as objetivações genéricas (objetivações do gênero humano) se estruturam em dois níveis: em objetivações genéricas em-si e em objetivações genéricas para-si. As primeiras referem-se aos objetos e instrumentos de uma cultura, a sua linguagem, os seus usos e costumes. As objetivações genéricas para-si, dependem do nível de desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano de determinada sociedade, pois se referem aos âmbitos das ciências, a moral, a política, a arte, a filosofia, etc.

O processo de formação do homem singular, ou seja, qualquer indivíduo pertencente ao gênero humano, começa a partir da apropriação da genericidade em-si, uma vez que sem as apropriações dos objetos, da linguagem e dos usos e costumes de uma determinada cultura, ele não poderia existir e conviver em uma sociedade humana. “[...] *na vida cotidiana nos apropriamos daqueles elementos humanos historicamente produzidos que sejam essenciais à nossa reprodução como indivíduos, isto é, daqueles elementos imprescindíveis à nossa existência em qualquer sociedade humana.*” (Rossler, 2003, p.29).

A vida cotidiana é por definição heterogênea, pois nela o indivíduo está envolvido com uma diversidade de atividades que garantem a reprodução de sua existência. Desde as atividades mais simples e básicas como se alimentar, dormir, dirigir ou pegar um ônibus para ir ao trabalho, assim como realizar as tarefas envolvidas nesta mesma atividade, considerando toda a complexidade inerente à natureza de cada trabalho.

Para Heller (1987, p. 229), as objetivações genéricas em-si têm um caráter de universalidade que deriva não só do fato de se constituírem como ponto de partida da vida cotidiana, mas também porque possuem uma função decisiva em toda a vida cotidiana. “*Cada*

*um em sua vida cotidiana deve apropriar-se das objetivações genéricas em-si como fundamento necessário e inevitável de seu crescimento, de seu tornar-se homem.”*

Na esfera da vida cotidiana, estruturada a partir da genericidade em-si, o processo de formação da individualidade ocorre de forma espontânea, natural, não reflexiva, isto é, sem que se estabeleça uma relação consciente com os processos de apropriação e objetivação presentes nesta esfera.

As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos, os costumes de uma forma “natural”, “espontânea”, isto é, através dos processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações. (Duarte, 2001, p.33. Grifos do autor).

Agnes Heller distingue a esfera cotidiana da vida dos homens da esfera não cotidiana. Para a autora, esta esfera é ontologicamente secundária uma vez que só pode surgir se houver uma relação consciente com a genericidade. Segundo Duarte (2001, p.33), *“os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência.”* Portanto, a diferenciação entre as esferas cotidianas e não cotidianas, ou seja, o processo de constituição da esfera das objetivações genéricas para-si pode ser considerado um avanço na humanização do gênero humano.

Ao apropriar-se da genericidade para-si, ou seja, dos âmbitos das ciências, da arte, da filosofia, da ética e da política, assim como das formas de pensamento e ação correspondentes a esta esfera, objetivando-se mediado por tais apropriações, o indivíduo constitui sua genericidade para-si. Para isso, precisa superar, mesmo que parcial e momentaneamente a estrutura da vida cotidiana. Isto significa que para objetivar-se no âmbito da esfera das objetivações para-si é preciso superar as formas de pensamento, sentimento e ação espontâneas, imediatas, pragmáticas, não reflexivas que constituem a estrutura das objetivações genéricas em-si.

É impossível ao homem no seu cotidiano, manter-se constantemente consciente e refletindo sobre suas ações e pensamentos, pois para isso teria que dispor de um tempo e um esforço para além de suas possibilidades concretas. Pela sua heterogeneidade, a vida cotidiana exige a mobilização de nossas capacidades em várias direções, porém nenhuma dessas capacidades é exigida de forma intensa. Já a superação parcial ou total da particularidade e a elevação ao humano-genérico exige a homogeneização. Para Heller (1989), homogeneização *“significa, por um lado que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e suspenderemos qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa.”* Por outro lado, a autora esclarece que esse processo só pode realizar-se se nossa particularidade individual se dissipa na atividade *“humano-genérica”* que foi escolhida de forma consciente e autônoma. *“A homogeneização em direção ao humano-genérico, a completa suspensão do particular-individual, a transformação em ‘homem inteiramente’ é algo totalmente ‘excepcional’ na maioria dos seres humanos.”* (p.28. Grifos da autora).

O processo de formação do indivíduo é sempre mediado por outros indivíduos, qualquer que seja a esfera de objetivação com a qual se relacione. Porém, se a formação da individualidade em-si ocorre de forma, natural, inevitável, espontânea, não reflexiva e heterogênea, o mesmo não acontece com a formação da individualidade para-si que só ocorre *“se houver uma relação homogênea, consciente, intencional e não espontânea com este nível de objetivação”*. (Rossler, 2003, p.36).

A formação de uma individualidade para-si deve ser compreendida como um constante processo no qual, durante sua formação, os indivíduos vão estabelecendo relações cada vez mais livres e conscientes com sua vida, tanto em relação à existência particular quanto à sua existência como ser genérico. Dessa forma, a relação com as objetivações genéricas para-si, vai gerando no indivíduo a necessidade de novas apropriações e

objetivações no âmbito não cotidiano da vida humana. Isso significa que a cada momento do processo a satisfação de uma necessidade cria necessidades qualitativamente superiores.

Para que o indivíduo conduza sua vida de forma consciente, ele precisa elevar-se acima da esfera da cotidianidade e apropriar-se das objetivações genéricas para-si para que, a partir da mediação dessas objetivações mantenha uma relação consciente para com as esferas não cotidianas da vida humana tornando-se capaz de guiar sua própria vida mediado por estas apropriações. Quando o indivíduo não consegue se apropriar das objetivações genéricas para-si devido às condições sociais objetivas, a relação entre objetivação e apropriação em sua vida se dá de forma alienada.

O indivíduo em-si assume suas motivações particulares como referência para a sua compreensão e ação no mundo. Segundo Duarte (1993, p. 72), “*A alienação tem origem objetiva, mas não decorre da objetividade das forças essenciais humanas, e sim do fato de que a objetivação e a apropriação dessas forças ocorram sob relações sociais de dominação.*” Assim o indivíduo alienado também é um ser genérico, porém sua genericidade está reduzida ao nível da particularidade e não da universalidade das produções humanas.

[...] as relações sociais de dominação fazem com que aqueles que produzem pelo seu trabalho, o mundo dos *objetos* humanos, não possam se apropriar do mundo resultante do trabalho humano. As relações de dominação *arrancam* dos homens *sua vida genérica* isto é, seu trabalho. (Duarte, 1993, p. 74. Grifos do autor).

Para que o indivíduo passe a se relacionar de forma consciente e livre com sua particularidade e sua genericidade, é essencial que ele se aproprie das objetivações genéricas para-si e estabeleça uma relação consciente para com essas objetivações. Desta forma, poderá superar sua particularidade, superar o âmbito de suas necessidades particulares, objetivando-se e passando a conduzir sua vida por meio das apropriações das esferas não cotidianas, ou como explicita Rössler (2003, p.42), “*guiado pela razão, pelo espírito crítico da lógica e da reflexão filosófica, pelos conhecimentos filosóficos e científicos produzidos e acumulados ao*

*longo da história, pelas leis da ética e pela sensibilidade estética inerente a todas as formas de arte (como a literatura, por exemplo).”*

No entanto, para ascender em direção ao não cotidiano é necessário que o indivíduo rompa com as formas de alienação mesmo que temporariamente, uma vez que a superação de todas as formas de alienação só pode ocorrer com a superação da forma de organização social responsável pela alienação.

Mediado pelas objetivações genéricas para-si, o indivíduo deveria se relacionar de forma consciente com seu cotidiano, ascendendo a uma cotidianidade não alienada por meio da apropriação dos conhecimentos ético-científicos, artísticos e políticos. De forma que as esferas não-cotidianas penetrariam e guiariam a vida do sujeito para que esta não se alienasse. Portanto, a capacidade do indivíduo dirigir por si próprio sua vida, da maneira mais livre possível, depende dele manter relações conscientes com a genericidade para-si.

A passagem do cotidiano ao não-cotidiano e o controle deste sobre aquele se caracteriza como um processo que ocorre por meio de superação dialética por incorporação. Assim o homem superaria a existência cotidiana por meio de sua incorporação em direção às esferas não cotidianas de sua vida.

De acordo com Rossler (2003, p. 47), as condições materiais de existência do homem nas sociedades capitalistas são responsáveis por impedir sua apropriação das objetivações humanas que lhe permitiriam elevar-se às esferas da genericidade para-si:

Nas sociedades capitalistas, dependendo do grau de alienação destas mesmas sociedades, a grande maioria dos homens encontra-se privada de grande parte das objetivações humanas. Principalmente daquelas que dizem respeito às esferas da genericidade para-si. Nesse sentido, encontra-se privada de parte da humanidade que lhe é de direito como ser humano. Pois, como dissemos, o máximo de humanidade possível de ser alcançado por um indivíduo qualquer, é determinado pelo quanto esse indivíduo pôde tornar parte do seu ser singular, pôde transformar em órgão de sua individualidade, o conjunto das produções humanas materiais e simbólicas, acumuladas historicamente na forma de cultura.

A alienação, portanto, não é uma característica da vida cotidiana, também não é uma característica da natureza humana. Mas é um fenômeno histórico, o que significa dizer que

pode ser superado se forem superadas as relações sociais de produção sob a qual se estrutura a sociedade que dá origem a este fenômeno.

Duarte (1993, p. 185) afirma que o processo de formação do indivíduo para-si envolve uma série de fatores igualmente importantes, porém alguns podem ser apontados como indispensáveis a esse processo:

A relação consciente com as objetivações genéricas para-si é um desses fatores indispensáveis à formação do indivíduo para-si. [...] cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-sí) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si).

De acordo com Agnes Heller (1989), as características das formas de pensamento e ação na vida cotidiana são necessárias para a própria reprodução desta esfera da vida, porém não devem ser formas absolutas e cristalizadas sob o risco de ocorrer a alienação da vida cotidiana. Dentre as características apontadas pela autora estão: a espontaneidade, a probabilidade, o economicismo, o pragmatismo, a fé e a confiança, a ultrageneralização, os juízos provisórios, os preconceitos, os precedentes, a imitação e a entonação.

A espontaneidade é a característica dominante da vida cotidiana. De acordo com Heller (1989, p. 30), nem toda a atividade cotidiana apresenta o mesmo nível de espontaneidade, assim como também não o é espontânea da mesma forma em situações diferentes, nos diferentes momentos da vida. Porém, a espontaneidade *“é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. A espontaneidade caracteriza tanto as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela têm lugar.”*

Nessa esfera da vida humana é necessário que as atividades, pensamentos e ações sejam espontâneas, pois do contrário seria impossível a produção e reprodução da vida do indivíduo. Se fosse necessário refletir sobre a forma e o conteúdo de cada ação, não seria possível aos indivíduos realizarem as atividades cotidianas necessárias à sua sobrevivência.

Isto significa que as atividades da vida diária serão realizadas de forma essencialmente espontânea, ou seja, sem que o indivíduo tenha que estabelecer uma relação consciente e refletida com a causa, a forma, o motivo e o objeto deste pensamento, sentimento ou ação.

Além de agir espontaneamente, na vida cotidiana, o homem age com base na probabilidade, em outras palavras, como possibilidade. Na diversidade de atividades cotidianas, seria inviável para os indivíduos, agir com base em certeza científica sobre o resultado de suas ações. Esta seria uma atitude desnecessária uma vez que é possível alcançar os objetivos almejados agindo com base em avaliações probabilísticas.

Ao agir sob a base da espontaneidade e da probabilidade na realização das atividades cotidianas, o indivíduo também estará atuando sob a influência de outra característica denominada por Heller (1989), como economicismo. Esta característica pode ser entendida como a determinação dos pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos a partir da “lei do menor esforço”. Isto é, atuar visando o menor gasto de energia e de tempo possíveis.

Ao orientar-se para a realização de atividades cotidianas, o pensamento cotidiano é guiado pelo pragmatismo, ou seja, pela unidade imediata entre pensamento e ação: *“A unidade imediata de pensamento e ação implica na inexistência de diferença entre o ‘correto’ e ‘verdadeiro’ na cotidianidade; o correto é também ‘verdadeiro’. Por conseguinte; a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática”*. (Heller, 1989, p. 32).

As formas de pensar e fazer, na cotidianidade, não são mediadas teoricamente de forma reflexiva e crítica, pois há uma relação direta, imediata, funcional entre elas. Nesse sentido, a atividade cotidiana não se estrutura como práxis ou como afirma Heller (1989, p. 32), *“As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente.”* A autora alerta que não há uma separação rígida entre a atividade cotidiana e a práxis não cotidiana ou o pensamento

não cotidiano, mas ocorrem infinitas formas de transição entre uma e outra. Mais adiante explicitarei a necessidade de que o trabalho docente seja assumido como práxis.

Pelas características até aqui expressas da estrutura do pensamento e da ação na vida cotidiana, é possível compreender como a fé e a confiança desempenham um papel importante na esfera da vida humana. De acordo com Heller (1989), estes dois sentimentos ocupam mais espaço aqui porque sua função mediadora está presente em um maior número de situações, em decorrência da ausência da mediação de justificativas ou explicações de ordem superior. Rossler (2003), a partir das análises de Heller, esclarece que há uma diferença entre esses dois afetos, embora ambos desempenhem funções semelhantes na cotidianidade.

Se na vida cotidiana tanto a confiança quanto a fé realizam funções cognoscitivas próximas, nos âmbitos não cotidianos o mesmo não acontece. Ainda que um cientista possa confiar provisoriamente nas suas teorias, cedendo em seguida aos argumentos ou às provas que a realidade empírica oferece, o mesmo não aconteceria se sua convicção se baseasse na fé, pois esta não cede aos argumentos racionais ou aos dados da realidade. (Rossler, 2003, p.59).

De acordo com Heller (1989), ao atuar com base em suas experiências anteriores ou em experiências aceitas e difundidas socialmente, os indivíduos estão evidenciando uma outra característica do pensamento cotidiano denominada por ela de ultrageneralização. Isso significa que no cotidiano os indivíduos não analisam detalhadamente cada situação com a qual se deparam, mas se orientam pela universalização dos casos. *“Os juízos ultrageneralizadores são todos eles juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseado neles, formos capazes de atuar e de nos orientar”*. (Heller, 1989, p.34).

Na vida cotidiana, segundo Rossler (2003), não há problema no fato de os homens orientarem suas ações com base nos juízos provisórios ultrageneralizados sustentados na confiança, pois a dinâmica própria da vida cotidiana não permite que os indivíduos atuem apenas a partir de juízos precisos, o que tornaria inviável as ações nesta esfera. No entanto, nos âmbitos filosóficos e científicos o indivíduo precisa abandonar os juízos provisórios



devido à sua imprecisão. Nesse caso, isso só será possível se esses juízos não se basearem na fé, e sim na confiança, uma vez que, “*Os juízos provisórios que se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé são pré-juízos ou pré-conceitos*”. (Heller, 1989, p. 35. Grifos da autora).

Os preconceitos consistem em falsos juízos de valor e representam uma categoria fundamental do pensamento e do comportamento cotidianos alienados. Se sua presença é problemática mesmo na vida cotidiana, torna-se ainda mais problemática quando penetra as esferas acima da cotidianidade como a ciência, a arte, a filosofia, a política e a ética. Os preconceitos que se manifestam nas esferas não-cotidianas “*não apenas enfraquecem como ainda criam obstáculos ao desenvolvimento e ao aproveitamento máximo das possibilidades que estes campos da atividade humano-genérica comportam, condenando-a muitas vezes ao fracasso.*” (Rossler, 2003, p. 61).

Como, no cotidiano, não temos tempo de examinar todos os aspectos de um caso singular é comum recorrermos à analogia do caso a ser conhecido, com situações que já conhecemos. Posteriormente, podemos dissolver a analogia e conhecer o fenômeno em sua singularidade. Mas é preciso cuidado para que os juízos provisórios não se cristalizem e transformem-se em preconceitos. Heller (1989) afirma que o juízo analógico é inevitável no cotidiano, mas precisa ser provisório evitando sua cristalização que pode causar danos irreparáveis se, por exemplo, tomarmos decisões morais ou resolvermos problemas ético-filosóficos ou científicos com base nestes juízos. O mesmo se aplica ao uso dos precedentes, situação na qual os indivíduos se comportam de determinada forma ou adotam atitudes com base em exemplos conhecidos, não constituindo um problema desde que não se torne um comportamento cristalizado.

De acordo com Heller (1989, p. 36), “*Não há vida cotidiana sem imitação.*” A imitação desempenha um papel importante, tanto na assimilação de hábitos, costumes e usos

(de instrumentos) de uma sociedade, quanto no trabalho. Imitamos os outros procurando nos comportar da forma mais apropriada na sociedade em que vivemos. Para Heller, “[...] o problema reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou, em caso extremo, de **deixar de lado** completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes”. (Grifos da autora).

A entonação é outro elemento presente nas formas de agir e pensar cotidianos que desempenha um importante papel, mais especificamente em relação à avaliação dos outros. O “tom” dado por uma pessoa no contexto em que esteve inserida permanece mesmo após a sua ausência levando os indivíduos a uma ultrageneralização emocional. Quando esta entonação assume um caráter alienado forma-se um preconceito emocional.

As categorias do pensamento, do sentimento e da ação cotidianas, analisadas aqui, constituem os processos psicológicos (afetivos, cognitivos e comportamentais) responsáveis pela reprodução do indivíduo na vida cotidiana. No entanto, se sua presença é imprescindível na cotidianidade, elas não podem penetrar nos âmbitos não cotidianos como únicas formas de pensamento, sentimento e ação. A presença destas categorias no âmbito da vida cotidiana, não implica necessariamente em alienação, porém se o indivíduo não for capaz de identificar as situações cotidianas em que ele necessita superar estas formas de ação, pensamento e sentimento, elas podem constituir-se como um fenômeno de alienação.

Segundo Heller (1987), todas as atividades por meio das quais o indivíduo se objetiva em seu ambiente imediato, e também transcende este ambiente, são apropriadas no decorrer da vida cotidiana. E é também na vida cotidiana que se encontram os germens das necessidades e das objetivações em direção a genericidade para-si. O saber cotidiano, conforme a autora, “*com suas características antropológicas e ontológicas e com seu conteúdo cognoscitivo, constitui o fundamento das objetivações genéricas superiores.*” (p. 354). No próximo capítulo, analisarei as características do saber cotidiano, segundo a autora,

pois este conceito é fundamental para a pesquisa sobre os saberes docentes no cotidiano escolar.

A escola e o trabalho do professor como produções históricas comportam em sua estrutura e funcionamento o cotidiano e o não cotidiano. Em determinadas situações as atividades dos professores são conduzidas pelo pensamento cotidiano e, em outras, pela teoria. Ou seja, em determinados momentos do trabalho docente ele se caracteriza como atividade cotidiana e em outros como práxis.

Na heterogeneidade de seu trabalho o professor se encontra diante de situações complexas para as quais precisa encontrar respostas que podem ser criativas ou repetitivas dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e das possibilidades objetivas em que realiza seu trabalho. No entanto, quando a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que se dirigem à busca de um resultado ideal, a atividade docente pode ser denominada como *práxis*, uma vez que esta se caracteriza como uma atividade que pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir e a transformar a realidade. Segundo Azzi (2002, p. 47):

O processo de ensino em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como *práxis*, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso o professor, que se enriquece durante o processo.

Mas não se pode desconsiderar, ao analisar a prática pedagógica, que o processo de trabalho afeta e é afetado pelo contexto onde ocorre. Por isso, a apropriação de saberes e a atuação prática dos professores são bastante distintas, pois depende de sua formação profissional, de seu compromisso com o trabalho e com a própria formação e também das experiências a que tiveram acesso nas instituições em que estiveram ou estão inseridos.

Como o comportamento do homem apresenta as características do pensamento e do comportamento cotidianos, o trabalho docente também se situa em diferentes níveis. Se, por

um lado, no cotidiano a repetição e a imitação são instrumentos úteis e necessários para que seja possível viver na cotidianidade, estes comportamentos não são suficientes para que o professor consiga responder às demandas da tarefa educativa, desafiando-o a transformar sua prática em práxis criadora, pois segundo Vázquez (1986, p. 247) *“O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções.”*

De acordo com o autor, a práxis criadora é determinante na práxis humana entendida como produção ou autocriação do próprio homem, pois é ela que possibilita o enfrentamento de situações e necessidades novas. *“Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las.”* (Vázquez, 1986, p. 247).

Embora o homem não viva em constante estado criador, conforme explica Vázquez, criar é uma necessidade vital humana, pois criando o homem faz o mundo humano e se faz a si mesmo. Mas a criação é decorrência das necessidades impostas por situações novas, portanto, a repetição se justifica enquanto a vida não defronta o ser humano com uma nova necessidade. Assim para Vázquez (1986, p. 246) a *práxis* pode ser reiterativa ou criadora. A *práxis* reiterativa é aquela que *“[...] está em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas.”* A *práxis* inovadora ou criadora, por outro lado, *“não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo e único.”*

O trabalho docente concebido como *práxis*, apresenta também uma dimensão criadora e, portanto se faz necessário explicitar melhor como esta criação ocorre, enquanto atividade humana. E para isso lanço mão da contribuição de Vigotsky (2003) na conceituação de atividade criadora e na explicitação dos mecanismos de sua formação.

### 1.3 Trabalho docente e atividade criadora

Ao trazer para a análise do trabalho docente o conceito de atividade criadora, pretendo evidenciar que há um espaço na prática pedagógica cotidiana em que não é possível atuar apenas com base em saberes apropriados, em experiências vividas, ou em modelos consolidados, ou seja, por meio de uma práxis reiterativa. Embora em vários momentos do trabalho pedagógico a utilização de saberes, anteriormente construídos, seja necessária à própria atividade cotidiana, há situações nas quais esses saberes se revelam insuficientes e desafiam os profissionais a encontrarem outras alternativas, pois de acordo com Vigotsky (2003, p. 35-36) o fator determinante para o surgimento da atividade criadora é a necessidade. “[...] *na base de toda ação criadora reside sempre uma inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos.*”

Zorzal e Basso (2002) defendem a identificação entre a atividade transformadora do homem subentendida na atividade propriamente humana denominada trabalho e a faculdade que tem sido denominada eufemisticamente de criatividade. Para os autores, o gênero humano possui um caráter ontologicamente criativo e este é fundamental para que se possa entender a manifestação da criatividade em termos individuais.

A natureza histórico-cultural do gênero humano (produtor e transformador intencional de si mesmo através de seus bens e conhecimentos socialmente plasmados) é, necessária e ineliminavelmente, *criadora*. Assim sendo, toda e qualquer atividade humana que transforme intencionalmente materiais de qualquer natureza, é, necessária e essencialmente, *criatividade*. (2002, p.9).

Para explicitar o que entende por processos criativos, Vigotsky (2003) distingue dois tipos básicos de “impulsos”: o primeiro chamado de reprodutor ou reprodutivo, está relacionado à memória e tem por principal característica a reprodução de informações, impressões ou normas de condutas criadas e elaboradas. Nesses casos, não ocorre a criação de algo novo, pois a atividade limita-se a repetir algo previamente existente.

Embora a atividade reprodutora seja imprescindível na vida cotidiana como vimos anteriormente, se o homem se limitasse à reprodução e conservação de experiências não seria

capaz de atuar em função das necessidades e mudanças que ocorrem em seu meio. Para isso torna-se imprescindível o segundo tipo de atividade do cérebro humano denominada por Vigotsky (2003, p. 9) de atividade criadora ou combinadora. É graças a esta atividade que os seres humanos não estão limitados a reproduzir fatos e impressões vividas, mas são capazes de criar e reelaborar imagens e ações com vistas ao futuro. *“É precisamente a atividade criadora do homem que faz com que ele seja um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e modificar seu presente.”*

Vigotsky esclarece que normalmente costuma-se pensar que a criação é privilégio de algumas pessoas geniais ou talentosas e reconhece-se facilmente esta capacidade nos grandes inventores. Mas para o autor esta concepção é injusta, pois segundo ele atividade criadora é *“toda realização humana criadora de algo novo.”* (p. 7) e nesse sentido só estaria distribuída desigualmente entre os homens em decorrência das condições materiais, também desiguais, a que estão submetidos na sociedade.

De acordo com Vigotsky (2003, p. 36), para criar o ser humano depende da experiência, das necessidades e de seus interesses. Além disso, depende também dos *“conhecimentos técnicos, das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam o ser humano.”* Por isso, o autor afirma que todo o inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. *“Nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apóia nas precedentes.”* (Vigotsky, 2003, p. 37-38). Para o autor, isto explicaria a porcentagem bem maior de criações científicas, técnicas e artísticas entre as classes privilegiadas, uma vez que são estas classes que detêm em suas mãos todas as condições para criar.

A matéria prima da imaginação criativa, segundo Vigotsky é encontrada na realidade das experiências do ser humano, pois, para o autor o “fantástico” é uma recombinação de elementos da realidade. Com base na riqueza e na variedade da experiência acumulada pelo homem é que a atividade criadora se constitui e esta é a principal lei a que se subordina a função imaginativa. Portanto, embora a necessidade e o desejo sejam impulsionadores da criação, eles nada criam por si, sendo imprescindíveis que se criem as condições materiais e psicológicas para tornar possível o surgimento de qualquer invenção.

Pelo próprio caráter essencialmente transformador e criador da atividade humana defendido por Vigotsky (2003), pode-se considerar o trabalho do professor como atividade humana que não pode ser desenvolvida apenas como reprodução, uma vez que implica na criação de novas formas de atuação tendo em vista as condições objetivas enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica.

Ao encontrar-se diante de um grupo de alunos, com necessidades específicas, em determinadas condições de trabalho, cada professor precisa lançar mão de suas experiências, de seus conhecimentos teóricos, dos recursos materiais de que dispõem para criar novas formas de intervenção pedagógica. Algumas vezes, estas formas são fruto da recombinação de instrumentos e recursos conhecidos que passam a ser utilizados de forma diferenciada em outras situações. Porém, há situações em que são necessárias construções ainda não utilizadas e, a partir de sua concepção, são experimentadas e avaliadas tendo em vista os resultados obtidos.

Conforme explicitado por Vigotsky, esta criação não ocorre no vazio e, portanto, é dependente das condições objetivas em que o sujeito encontra-se inserido. No caso do trabalho docente, as condições materiais em que atua e também as oportunidades de acesso aos conhecimentos sobre o trabalho pedagógico, as ciências da educação e também às

experiências de outros educadores, são elementos fundamentais para o processo de construção de novas formas de atuação por parte dos professores.

Neste processo de articulação entre o que aprendeu ao longo de sua formação e também na experiência como aluno e como profissional e a sua atuação cotidiana como professor é que se constituem os saberes docentes, conforme apontam os trabalhos de estudiosos desta temática analisados no próximo capítulo.



## CAPÍTULO II

### OS SABERES DOCENTES NO CAMPO DA PESQUISA E NESTE TRABALHO

*“[...] na docência se expressam fragmentos de vozes sociais e históricas que os professores fazem suas em um processo dialógico durante o ensino. O diálogo com estas vozes, articulado pelos professores em seu trabalho de ensino, os mostram como sujeitos inteiros, ou seja, suas diversas experiências se articulam na relação com o ensino.”*

**Ruth Mercado Maldonado**

As pesquisas sobre os saberes situam-se no campo mais amplo dos trabalhos sobre o ensino e sobre a docência, dentro do qual, de acordo com Gauthier et. al. (1998), Borges (2001, 2002), Tardif e Gauthier (2001), tem sido produzido um grande número de pesquisas nos últimos 20 anos, a partir de concepções e orientações variadas.

Dentre esta abundante produção, os trabalhos sobre os saberes ou conhecimentos do professor também apresentam, segundo Borges (2002), além de uma amplitude quantitativa, uma riqueza conceitual e metodológica bastante grande, decorrente das abordagens oriundas das ciências humanas e sociais.

Visando explicitar algumas destas abordagens, após uma breve análise introdutória sobre esta temática, analisarei as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier et al. (1998) pela importância da produção destes autores na emergência dos trabalhos mais recentes sobre os saberes. As concepções de Pimenta (2002a) também serão consideradas neste capítulo pelas contribuições que trazem, do ponto de vista dos saberes, ao processo de formação de professores. Em seguida, destacarei os trabalhos de um grupo de pesquisadoras do DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados do Instituto Politécnico Nacional do México, por abordarem a temática dos saberes a partir da prática pedagógica cotidiana, permitindo considerar como os saberes

são articulados e mobilizados no contexto da sala de aula, lugar por excelência do trabalho docente. (Rockwell e Mercado 1986, Mercado 1991 e Maldonado<sup>9</sup> 2002).

## 2.1 Situando a temática

Dada a diversidade com que o tema dos saberes vem sendo tratado nas diferentes perspectivas, Borges (2002) e Gauthier et al. (1998) analisam os estudos que têm sido produzidos nesta área e afirmam que alguns têm se constituído em verdadeiros campos paradigmáticos, influenciando boa parte das pesquisas na atualidade. Dentre eles destacam-se, por exemplo, as pesquisas sobre o comportamento, sobre a cognição, e sobre o pensamento do professor; as pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas e as pesquisas com base na sociologia do trabalho e das profissões.

Gauthier e colaboradores (1998, p. 79), entretanto, especificam que no contexto mais amplo dos estudos sobre formação docente e sobre a docência, a pesquisa sobre um repertório de conhecimentos sobre o ensino volta-se para o trabalho em sala de aula, buscando “*identificar o que distingue a atividade pedagógica das outras ocupações*” e o que diferencia os saberes dos professores, daqueles que são de domínio do cidadão comum.

Coerentemente com as afirmações de Gauthier e colaboradores, Borges e Tardif (2001) afirmam que, no contexto atual, a temática dos saberes reapareceu mundialmente no bojo do movimento pela profissionalização dos professores que se caracterizou como uma reação às críticas produzidas por pesquisas que destacavam a falta de preparo destes para assumir tarefas relacionadas ao ensino.

Souza (2002, p. 250) em pesquisa realizada no estado de São Paulo também constata as críticas que são feitas à falta de preparo dos professores e sua utilização como justificativa à ênfase nos investimentos em formação continuada. Ao analisar diversos documentos oficiais

---

<sup>9</sup> Os trabalhos da pesquisadora Ruth Mercado Maldonado comparecem na literatura ora com um ora com outro sobrenome. Embora se trate da mesma pessoa, farei a referência pelo último sobrenome que consta em cada trabalho, conforme recomendações da ABNT.

produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 1982 e 1993 a autora constata que o oferecimento de cursos de formação contínua “[...] *foi gradativamente sendo estabelecido como estratégia privilegiada para enfrentar a **baixa qualidade da escola pública.***” (Grifo da autora).

Analisando também a literatura educacional da área, Souza (2002) afirma que à medida que as explicações tradicionais baseadas na Teoria da Carência Cultural começaram a ser criticadas, o professor passa a ser responsabilizado pelo fracasso escolar. Para a autora, a lógica presente nas análises dos autores que abordam a temática baseia-se na idéia de que os professores não seriam formados adequadamente, por isso não saberiam como lidar com as crianças de classes populares que freqüentam as escolas públicas. “*Os índices de fracasso são, portanto, o atestado de **incompetência dos professores.***” (p. 251. Grifo da autora). Dessa maneira, a solução para esse problema seria a capacitação dos professores por meio de formação contínua, para suprir as deficiências da formação inicial.

Mundialmente, em reação às críticas feitas à falta de formação dos docentes, no conjunto das produções presentes em fóruns, pesquisas e debates educacionais surgem indicações de que a formação de professores deve aproximar-se da prática, do contexto escolar e, conforme Nóvoa (1992), a profissionalização do ensino precisa atingir níveis mais elevados.

Em decorrência deste movimento pela profissionalização docente, nas décadas de 1980 e 1990 na América do Norte e na Europa, busca-se a constituição de um repertório de conhecimentos profissionais sobre o ensino, para fundamentar as reformas na formação dos docentes. (Borges e Tardif 2001, Borges 2002). No Brasil, as reformas ocorreram na prolongação desse movimento, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional para o

Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), os Programas de Avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais para Formação de Professores.

Borges e Tardif (2001) também consideram que as reformas enfatizaram diretamente a questão dos saberes e das competências na formação dos professores brasileiros, em consonância com as reformas mais amplas no plano internacional, mantendo alguns princípios e objetivos comuns. Esta ênfase é evidenciada no Referencial para formação de professores da Educação Básica (Brasil, 2001b) ao recomendar que devem ser contemplados, na formação, os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor: Cultura Geral e profissional; Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; Conteúdos das áreas de ensino; Conhecimento pedagógico; Conhecimento experiencial.

Porém, para os autores, se nos restringirmos aos aspectos dos conhecimentos, competências e saber-fazer como fundamentos do ato docente no meio escolar, veremos que a questão dos saberes *“conheceu um percurso um pouco mais lento e sinuoso na pesquisa brasileira e nas ciências da educação”* (p.16), do que ocorreu em outros países. Analisando as pesquisas da década de 1990, os autores constatam que o tema raramente é abordado.

Para Pimenta (2002b), o que ocorreu no Brasil é que com a ameaça real ou simbólica de desemprego, aliada às novas demandas que a sociedade contemporânea tem imposto à escola, os professores foram levados a buscar diferentes formas de formação contínua, muitas vezes custeadas pelos próprios profissionais. A partir das transformações políticas, econômicas e sociais do projeto neoliberal os professores foram colocados no centro das políticas públicas, por meio do aperfeiçoamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades. Este refinamento ocorreu por meio do estabelecimento antecipado de competências profissionais a serem obtidas pelos professores por meio da formação. Para a autora, o conceito de competência substituiu o de saberes e conhecimentos (no caso da

educação) e o de qualificação (no caso do trabalho). Não se trata, segundo Pimenta, de mera questão conceitual, pois essa substituição implica em perdas para os professores por expropriá-los de sua condição de sujeitos do seu conhecimento.

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. (Pimenta, 2002b,p.42. Grifo da autora).

Na análise de Pimenta (2002b, p. 42), a competência diferencia-se do conhecimento e da informação sobre o trabalho. O conhecimento implica “*visão de totalidade, consciência ampla das raízes e dos desdobramentos e implicações do que se faz além da situação, das origens dos porquês e dos para quê*” enquanto competência pode estar relacionada ao imediato, com um refinamento do individual e ausência do político. Ao contrário, quando se valoriza o conhecimento em situação, parte-se da perspectiva de que o professor também constrói saberes a partir de conhecimentos e experiências anteriores, em sua atuação coletiva e nos contextos objetivos em que atua. Neste sentido, para a autora “*os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências.*” (p. 43).

No contexto brasileiro, a ênfase dada ao conceito de competência, parece ter ocupado o cenário das pesquisas em detrimento de estudos mais específicos sobre os saberes. Entretanto, Borges e Tardif (2001) afirmam que sob outras perspectivas, os pesquisadores brasileiros têm de alguma forma se preocupado com a questão dos saberes, uma vez que, além do campo de formação de professores, este tema também tem despertado o interesse dos estudiosos da didática e do currículo.

Nessa mesma linha, Nunes (2001) também afirma que esta temática não é inédita no Brasil, pois as discussões envolvendo questões como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar, já vinham sendo abordadas, porém em um contexto diferenciado. Com as mudanças ocorridas na literatura internacional

(Schön 1992; Nóvoa 1992; 1995; Zeichner 1993) e nas pesquisas brasileiras (Mizukami e outros, 2002; Fiorentini, Souza Júnior e Melo, 1998) segundo as quais o professor passou a ser considerado um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática (professor reflexivo) a questão dos saberes passou a ser estudada sob este novo enfoque. Segundo Nunes (2001), os estudos passaram a reconhecer que os professores constroem saberes, aspectos que não eram considerados anteriormente. Nesta perspectiva estes trabalhos ganham novo impulso e passam a buscar a identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente.

Também analisando o surgimento da temática no cenário das pesquisas sobre formação de professores no Brasil, Lélis (2001) afirma que “*o que parece ser consenso é a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes.*” (p.43). E prossegue afirmando que, embora a produção acadêmica tenha sido fértil nos últimos anos, há áreas que precisam ser esclarecidas no contexto dos desafios de construção de uma escola pública de qualidade em uma sociedade que ainda não superou a desigualdade social e escolar.

Para a autora, o fato de a problemática do saber escolar e do saber docente ter recebido maior ênfase recentemente no Brasil, não quer dizer que estes temas não tenham despertado o interesse dos pesquisadores, anteriormente. O que ocorre é a retomada de problemas antigos sob nova roupagem revelando, segundo a autora, que eles ainda não foram equacionados e por isso voltam ao cenário das investigações, muitas vezes travestidos sob outro “*idioma pedagógico*”.

Dessa forma, tomando por base a concepção de que os professores não são meros executores de propostas prontas e transmissores de informações veiculadas por materiais produzidos em outros âmbitos, vários autores têm se preocupado em explicitar a natureza do saber docente, sua construção e a relação entre a teoria e a prática na constituição destes saberes.

A delimitação deste campo de investigação trouxe à tona o uso de termos como saber e conhecimento que ora são utilizados de forma diferenciada e ora aparecem como sinônimos, pedindo uma discussão a respeito de seu emprego. De acordo com Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), os textos em educação normalmente usam os termos “*conhecimento*” e “*saber*” sem distinção de significado. Para os autores, a distinção que é possível ser feita aponta para a idéia de que o termo “*conhecimento*” estaria mais próximo da “*produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia.*” O termo “*saber*”, por sua vez, estaria mais relacionado a um “*modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas formais de validação.*” (p.312). Nesse sentido aproximar-se-ia do conceito de sabedoria apresentado por Japiassu e Marcondes (1996, p. 240): “*Na tradição filosófica, a sabedoria significa não só o conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático.*”

Neste trabalho, utilizarei a definição de saber docente conforme explicitado por Rockwell (1990, p. 3), ou seja, “*... os conhecimentos efetivamente integrados à prática cotidiana,*” conceituação que de alguma forma se articula com a distinção feita por Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) entre saber e conhecimento, uma vez que, o saber docente é o resultado da apropriação feita pelos professores dos conhecimentos, das informações ou experiências a que tiveram acesso ao longo de sua trajetória de formação e atuação profissional.

Os diferentes enfoques sobre os saberes docentes que têm sustentado as pesquisas mais recentes nesta área, coincidem no sentido de reconhecer que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que ao atuar em sala de aula, os professores produzem saberes. Porém, há

diferentes interpretações para estes saberes constituídos a partir da prática, de acordo com as distintas abordagens teóricas sobre a temática, conforme apresentarei a seguir.

## **2.2 Saberes docentes: identificando enfoques e tipologias**

Segundo Nunes (2001) e Lüdke (2001) o artigo de Tardif, Lessard e Lahaye “*Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*” publicado no Brasil em 1991 foi um dos impulsionadores dos estudos mais recentes sobre os saberes docentes em nossa realidade. Partindo das contribuições da Sociologia do trabalho e das profissões, os autores apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas relações com a prática pedagógica identificando as características, os tipos de saberes, bem como a relação que os professores estabelecem com os mesmos.

Com base na concepção de que a educação é uma atividade extremamente heterogênea, Tardif (2002, p.177) esclarece que o trabalho do professor está voltado para “*um face-a-face com um outro coletivo*” implicando considerar as interações com o outro como o elemento mais importante da ação. Para o autor, aquilo que consideramos como saber do professor, ou saber-ensinar, deve ser analisado em função do tipo de ação presente na prática. “*O saber-ensinar na ação supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas*” (p.78, grifos do autor) que caracterizam a pluralidade dos saberes docentes. Por isso, de acordo com os autores, este saber pode ser definido como “*um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.*” (p. 218).

Para Tardif, Lessard e Lahaye, os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, as quais procuram garantir o acesso aos conhecimentos construídos pelas ciências da educação em seu



interesse pelo ensino e pela aprendizagem. Segundo os autores, é basicamente durante a formação que os professores têm acesso a esses conhecimentos.

Os saberes da formação profissional são compostos também pelos saberes pedagógicos que se articulam às ciências da educação e apresentam-se como “...*doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa.*” (p.219). Os saberes pedagógicos são incorporados aos processos formativos da profissão fornecendo o arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, são denominados pelos autores como saberes das disciplinas dentre os quais se encontram, por exemplo, matemática, história, literatura. Os saberes disciplinares também são transmitidos nos cursos de formação de professores.

Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares e correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos com base nos quais a escola organiza e apresenta os saberes sociais por ela selecionados para serem ensinados pelos professores.

Aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) denominam saberes da experiência. “*Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.*”

De acordo com os autores, na impossibilidade de controlar os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e da formação profissional, os professores produziram ou tentariam produzir saberes por meio dos quais eles compreendem e dominam sua prática distanciando-

se ao mesmo tempo dos saberes adquiridos fora dessa prática. O que caracteriza estes saberes práticos ou da experiência é o fato de que eles se originam da prática cotidiana e são nela validados.

Pode-se chamar de saberes da experiência o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação. (p.228).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esclarecem que os condicionantes da prática docente são distintos dos problemas enfrentados pelos cientistas e pelos técnicos, pois enquanto estes trabalham a partir de modelos, a função docente está relacionada a situações reais que “*não são passíveis de definições acabadas*” e solicitam improvisação e condições pessoais para enfrentar situações instáveis e variáveis. Estas situações são formadoras do ponto de vista dos autores porque permitem o desenvolvimento de *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real), que servirão para o enfrentamento das limitações e dificuldades da profissão. Fixando-se em um estilo de ensinar esses *habitus*, expressam um saber-ser e saber-fazer pessoal e profissional referendado pelo trabalho cotidiano.

A atividade docente é realizada em uma rede de interações com outras pessoas mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser. Para atuar nesta rede de relações os professores precisam “*não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática*” (p.228), mas a capacidade de atuarem como sujeitos, “*atores,*” enfim, nas palavras de Tardif, Lessard e Lahaye, de “*ser uma pessoa em interação com outras pessoas.*”

Os saberes da experiência são compostos por “*objetos-condições*” nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar e a instituição como meio

composto por diversas funções. Em relação a estes objetos é que se estabelece, segundo os autores, uma distância entre os saberes da formação e os saberes da experiência, distância esta vivida de maneira diversa pelos profissionais, principalmente nos anos iniciais da carreira. Alguns rejeitam a formação recebida, outros reavaliam-na à luz das aprendizagens adquiridas e outros ainda, julgam esta contribuição de uma forma mais específica apontando aquilo que foi útil.

Para Maldonado (2002) com quem concordo, este é o espaço em que os professores submetem os conhecimentos vistos durante a formação ao crivo da prática. E, a partir disto incorporam, modificam, alteram e recriam o que aprenderam em função das necessidades que a prática aponta. Por isso mesmo, nem todos os conhecimentos vistos durante a formação são valorizados da mesma maneira. A importância e a validade destes conhecimentos estão diretamente relacionadas às possibilidades que oferecem para atender as demandas da prática. Portanto, parece-me que uma vez apropriados, os conhecimentos transformam-se em saberes docentes, e, em se tratando de professores das séries iniciais, não se encontram separados em saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares ou curriculares, e sim em saberes que são úteis ou não naquela circunstância específica.

Para Tardif, Lessard e Lahaye, de posse destes saberes, os professores também são formadores de outros parceiros e isso ocorre não só no contexto estruturado de formação, mas também cotidianamente quando os profissionais partilham seus saberes uns com os outros, seja por meio do material didático, das experiências que deram certo, dos modos de fazer determinadas atividades ou de organizar a sala de aula. Enfim, ao partilhar uns com os outros *“um saber prático sobre sua atuação.”*

Tardif (2002) considera que a relação entre o saber do professor e sua atividade *“não é uma relação de transparência perfeita e de domínio completo”*. As competências, as regras e os recursos que o professor incorpora ao seu trabalho nem sempre são conscientemente

apropriados pelo professor. “o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo”. E conclui afirmando que “A consciência profissional está, por assim dizer, delimitada pelos fundamentos motivacionais ou afetivos da ação e pelas conseqüências não motivadas que dela resultam.” (p.213-214).

O autor defende que os saberes devem ser compreendidos em relação às condições nas quais os professores desenvolvem seu trabalho. “a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar.”(Tardif, 2002, p. 218). Segundo ele, o repertório de saberes que os docentes possuem está imerso no conjunto de saberes que os indivíduos que ensinam podem possuir. Um professor pode utilizar conhecimentos adquiridos em outro âmbito de sua vida, na realização de seu trabalho de ensino, porém do ponto de vista da pesquisa, os saberes específicos da docência não podem ser confundidos com todos os conhecimentos possuídos pelo professor.

A posição defendida por Tardif e colaboradores é a de que um professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros e também não é apenas um agente determinado por mecanismos sociais. O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta.

Para sermos claros, digamos que nossa concepção do professor e de sua formação profissional está ligada de forma global, à visão do ‘prático reflexivo’ proposta por Schön. Contudo, a orientação de nossas pesquisas distancia-se consideravelmente das visões cognitivistas, mentalistas, representacionais e subjetivistas do ‘saber’, estando mais próximas de certas correntes de pesquisa nas áreas da sociocognição e da psicologia social. (...) O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. (Tardif, 2002, p.222-223).

Tardif e Gauthier (2001, p.195) aplicam a denominação “saber” unicamente a pensamentos, idéia, julgamentos, discursos, argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Ou seja, quando o sujeito “*é capaz de oferecer razões para justificar seus atos.*” Mas esta exigência de racionalidade não é normativa e nem exige conteúdos específicos, estando mais relacionada à capacidade de explicitar as razões e os motivos que impulsionaram suas ações.

Gauthier e colaboradores (1998, p. 337) também defendem a idéia de que o saber está sempre ligado a exigências de racionalidade, mas uma racionalidade que foge à rigidez das ciências naturais. “*O saber pode ser racional sem ser um saber científico.*” Para os autores, as ciências da educação não podem prescrever diretamente a ação, principalmente em se tratando de situações de natureza complexa como são as de ensino. “*Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e criar.*” (p. 337).

Segundo Gauthier et al (1998, p. 339), o saber dos professores é considerado sob o ângulo argumentativo e social. “*... propomo-nos a encarar o saber como a expressão de uma razão prática. E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação.*” Ou seja, o saber é resultado de uma produção social e, portanto pode ser revisto, reavaliado e inclusive refutado sendo válido pela sua capacidade de persuadir originando-se na interação entre sujeitos inseridos em um contexto.

Para Gauthier e colaboradores, o ensino é uma atividade complexa que obriga o professor a julgar, tarefa que o força a agir e tomar decisões em situações de emergência, as quais exigem a elaboração e a aplicação de regras e também exigem reflexão. “*Esse julgamento se apóia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro.*” (p.341). Por isso, os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho.

Para Gauthier e colaboradores (1998, p. 342), o professor não é um mero aplicador do saber produzido por outros, mas ele constrói uma boa parte de seu saber na ação. Por isso, o professor *“não busca o conhecimento puro, pois toda a sua atenção está voltada para a eficácia da ação a ser realizada.”* Por isso sua busca pelo conhecimento está voltada para a melhoria de sua ação e para o enfrentamento dos problemas da sala de aula.

A posição dos autores se afasta da visão cientificista radical que reduz o professor a um técnico, mas também discorda da postura do “reflexivismo” de Schön (1992, 2000) por defenderem que o professor, para formular e resolver um problema, não recorre apenas aos saberes oriundos da experiência, e sim a toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional.

O saber docente, nesta perspectiva, pode ser definido como um tipo particular de saber: *“aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino”* (Gauthier et. al. 1998, p. 344) caracterizando-se por: 1) ser adquirido parcialmente em uma formação específica; 2) sua aquisição está relacionada também à socialização profissional e à experiência prática; 3) são mobilizados em uma instituição específica, a escola e estão a ela ligados; 4) são utilizados no âmbito do trabalho (o ensino); 5) baseiam-se na tradição.

Ao afirmar que os saberes docentes estão ligados ao trabalho do professor, os autores esclarecem que a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções, os quais constituem as dimensões centrais da profissão. O primeiro ligado à transmissão da matéria (conteúdos, tempo, avaliação etc.) e o segundo ligado à gestão das interações na sala de aula (a disciplina, a motivação, etc.). A prática docente volta-se exatamente para fazer convergir estas funções da forma mais adequada possível.

Outra contribuição ao estudo sobre os saberes docentes foi produzida por Pimenta (2002a) que aborda esta temática na perspectiva da formação e dos estudos sobre a identidade

da profissão docente. Para a autora, *“a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”* para isso, atribui ao trabalho de formação de professores nas licenciaturas, a tarefa de desenvolver com os futuros professores *“conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”* que possibilitem aos mesmos *“irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.”* (Pimenta, 2002a, p.18).

Analisando o resultado de pesquisas sobre os cursos de formação, Pimenta constata que a formação inicial, ao desenvolver um currículo formal cujos conteúdos e estágios estão distantes da realidade das escolas, não tem dado conta de captar as contradições presentes na prática de educar e, por isso, não tem contribuído para o surgimento de uma *“nova identidade do profissional docente.”* Em relação à formação continuada, o que tem sido visto, segundo a autora, é a realização de cursos (muitas vezes em forma de suplência) e/ou atualização dos conteúdos do ensino, os quais têm sido ineficientes para modificar as práticas e contribuir para a superação do fracasso escolar, uma vez que não tomam as práticas docentes contextualizadas como objeto de análise. *“Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.”* (Pimenta, 2002a, p.16).

Em seu trabalho de formação junto aos cursos de licenciatura e Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, a autora tem se dedicado a pesquisas relacionadas à identidade profissional do professor, enfatizando os aspectos relacionados à questão dos saberes que configuram a docência.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (Pimenta, 2002a, p.19).

Nesse sentido, a prática social deve ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de formação possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. Com base em suas experiências de ensino e pesquisa, a autora explicita a necessidade de se enfatizar no trabalho de formação, três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência que devem ser mobilizados durante a formação são aqueles relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram enquanto alunos durante a vida escolar. Os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser professor de sua vivência social e das experiências que possam ter vivido nas diferentes escolas que já tenham atuado. Os que já possuem outra formação, como o curso de Magistério, trazem conhecimentos deste período. “... *os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.*” (Pimenta, 2002a, p.20).

Outro tipo de saber necessário aos docentes são os saberes do conhecimento. Para a autora, conhecimento não se reduz à informação. A informação é apenas o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. “*O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria.*” (p.22). As informações precisam ser recebidas e trabalhadas para que se possa construir a inteligência.

A inteligência está relacionada à capacidade de vincular o conhecimento de maneira a produzir novas formas de desenvolvimento, de existência e de humanização. E por isso é possível entender as relações entre conhecimento e poder. Como as informações conferem vantagens a quem as detém, elas não são distribuídas de forma igualitária entre a população, tornando-se necessário trabalhar as informações para transformá-las em inteligência. “*Mas a*



*inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão àqueles que controlam os produtores de conhecimento.”* (p. 22). A autora alerta que é preciso produzir as condições de produção do conhecimento por isso, conhecer implica estar consciente do poder do conhecimento para a produção das condições materiais, sociais e existenciais da humanidade.

São essas condições que levam a autora a defender que para o domínio de saber ensinar do professor, não são suficientes os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, mas são necessários também os saberes pedagógicos e didáticos os quais, de acordo com análises da pensadora, foram os saberes que menos ganharam destaque na história de formação de professores, e devem ser construídos a partir das necessidades postas pelo real, superando esquemas concebidos a priori pelas ciências da educação. *“Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.”* (p. 25). Esta é uma tarefa da didática que deve ser realizada fazendo-se uma leitura crítica da prática social de ensinar, a partir da realidade existente, avaliando as iniciativas que já foram tomadas em relação à superação do fracasso escolar procurando responder aos desafios colocados no momento da terceira revolução industrial.

(...) a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. (p. 26, grifos da autora).

Ao entrar em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, os profissionais estarão tomando conhecimento de instrumentos que servirão para questionar e alimentar suas práticas, permitindo seu confronto. É nesse confronto que se produzem os saberes pedagógicos. *“Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.”* (Pimenta, 2002a, p. 26).

Porém, segundo Pimenta, as práticas pedagógicas reduzem-se a objeto de análise de várias perspectivas e não possuem um estatuto epistemológico. Para que o professor possa construir teorias a partir de sua prática é necessário o registro sistemático da experiência, constituindo a memória da escola que, quando analisada e refletida, contribuirá tanto para a elaboração teórica quanto para o impulsionamento de novas práticas. As práticas docentes são constituídas de elementos como a “*problematização*”, “*a intencionalidade para encontrar soluções*”, “*a experimentação metodológica*”, “*o enfrentamento de situações complexas*” que não estão estabelecidas como teorias, mas que por meio da documentação destas práticas a serem realizadas pelos professores, juntamente com a explicitação das teorias que são praticadas, poderiam contribuir para melhorar a qualidade das práticas e a qualidade da teoria, conforme explicita Pimenta.

A teoria e a prática estão intimamente vinculadas no trabalho do professor e, portanto, também devem estar na sua formação levando a autora a defender que a formação inicial deve colocar à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente, mas deve também procurar desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar e em suas atividades docentes, procurando instrumentalizá-los para que possam fazer isto de forma adequada, ou de acordo com a autora “... *trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência.*” (p. 28).

A análise das contribuições de Pimenta demonstra que a autora defende a importância da prática e da experiência escolar na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor. Porém, alerta para a necessidade de que essa prática e essa experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

### 2.3 Saberes docentes no cotidiano escolar

Para Rockwell e Mercado (1986) investigar o trabalho docente no cotidiano da sala de aula se faz necessário não só para enfrentar de outra maneira a formação e capacitação de professores, mas também para que se possa avançar no conhecimento das formas concretas da atuação docente no âmbito em que ela se realiza: a vida diária na escola.

Para tanto, os estudos sobre os saberes docentes na perspectiva de Rockwell e Mercado (1986), Mercado (1991) e Maldonado (2002) estão embasados nos trabalhos teóricos de Agnes Heller (1987) sobre a natureza e as características do saber cotidiano.

Por conteúdo do saber cotidiano, Heller (1987, p. 317) entende “*a soma dos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos de uma maneira efetiva na vida cotidiana do modo mais heterogêneo (como guia para as ações, como temas de conversa etc.)*.” Saber este que varia em conteúdo e em extensão de acordo com a época e as classes sociais, uma vez que os conhecimentos necessários para o funcionamento da vida cotidiana em determinado período podem não ser apropriados pelos sujeitos. Além disso, as possibilidades de domínio, por todos os sujeitos, dos conhecimentos disponíveis em uma determinada época e classe social, são tanto menores, quanto maior for a divisão de trabalho nesta sociedade. Conforme Heller (1987, p. 318), “*os conhecimentos obrigatórios e os possíveis divergem notavelmente segundo o lugar[que ocupam] na divisão do trabalho*.”

De acordo com Heller (1987), o saber científico se soma ao saber obtido por meio das outras experiências cotidianas. Ou seja, para a autora, saber algo significa que o indivíduo se apropria das informações presentes em seu meio, incorpora nelas sua própria experiência e assim é capaz de desenvolver as ações com as quais se depara na vida cotidiana. “*O saber cotidiano acolhe (ou pode ser que acolha) certas aquisições científicas, mas não o saber científico como tal. Quando um conhecimento científico infiltra-se no pensamento cotidiano, o saber cotidiano o assimila englobando-o em sua própria estrutura*.” (p. 322). Desta

maneira, os conhecimentos científicos não mudam a estrutura do saber cotidiano em sua essência porém servem de guia ao saber prático.

A autora diferencia duas formas de ampliação do saber cotidiano. No primeiro caso, quando se verificam mudanças decorrentes da generalização da experiência social e pessoal em resposta às necessidades sociais e pessoais. Nesse caso, a estrutura do pensamento cotidiano é a que marca todo o saber. Porém, quando as mudanças ocorrem devido à inserção de conhecimentos não cotidianos, para atender tais necessidades, ocorre uma mudança de conteúdo. *“Por isso, o encontro com uma objetivação genérica para si, introduzida no saber cotidiano é (ou pode ser) também um ato súbito de conhecimento.”* (Heller, 1987, p. 325).

Como o pensamento cotidiano está voltado para a resolução de problemas práticos, o indivíduo só se apropria do que é necessário para manter e estruturar sua vida em uma época e em um ambiente determinado. Mas diante dos problemas da vida cotidiana o pensamento cotidiano pode realizar uma espécie de reflexão que antecede a ação como preparação mental para enfrentar as novas situações. No exame cuidadoso da situação com vistas a buscar os melhores meios a utilizar, pode ocorrer que o pensamento se separe (por um breve instante) dos problemas a resolver transformando-se em um momento autônomo que requer uma atitude teórica a qual, segundo Heller (1987), pode constituir-se na base para as objetivações genéricas para-si.

De acordo com Duarte (2001), esta espécie de pensamento antecipador contém em maior ou menor proporção um gérmen de atitude teorizadora. Se este pensamento pode ser repetitivo, sem nenhuma criatividade caracterizando-se como um mero momento de preparação para o que será realizado repetitivamente com base em ações anteriores, ele também pode ter um caráter criativo e anunciar formas de agir que ainda não foram vivenciadas pelo indivíduo. Para Duarte (2001, p. 59) *“(…) quanto mais complexa for a atividade a ser realizada e quanto mais mediatizadas forem as relações entre os motivos da*

*atividade e as ações a serem executadas, mais será necessária a intervenção do pensamento antecipador, seja ele criativo ou repetitivo.”* Do mesmo modo, ao refletir, posteriormente à realização da atividade, esta reflexão se separa desta no espaço e no tempo e mesmo não sendo capaz de apresentar benefício em relação à atividade realizada pode significar benefícios para atividades parecidas com a anterior.

Os conteúdos do saber cotidiano se constituem no fundamento das objetivações genéricas para-si quando suscitam problemas que são respondidos por meio das objetivações genéricas para-si, ou quando armazenam experiências que podem ser elevadas às objetivações superiores. Assim, a atitude ontológica cotidiana se constitui também no fundamento de nossa atitude cognoscitiva que se dirige a todas as outras objetivações genéricas para-si. Por outro lado, as objetivações genéricas que se desenvolveram a partir dos conteúdos do saber cotidiano, inclusive quando se contrapõem a ele, podem voltar, em certo sentido a entrar em relação com a vida e o saber cotidiano. Diante disso, Heller (1987, p. 343) afirma que:

O saber cotidiano bem como o saber não cotidiano e a atitude natural cotidiana como fundamento de todas as outras atitudes não constituem mais do que dois momentos distintos de um mesmo nexos. (As atitudes não naturais conduzem a verdades de outro tipo – genéricas para-si – em contraste com as verdades do saber cotidiano).

Mas como afirma a autora, não há uma “muralha chinesa” separando a vida cotidiana da vida não-cotidiana, de tal forma que várias atitudes que são parte orgânica da vida cotidiana se convertem em fundamento das objetivações genéricas para-si. A autora exemplifica com a curiosidade e o interesse que são necessidades de sobrevivência do homem no mundo em que vive. Em situações nas quais o homem esteja livre da luta pela autoconservação, em que não é necessário nem possível um comportamento prático, a curiosidade e o interesse tornam-se fins em si mesmos. *“Todas as coisas que por um lado são objeto de interesse prático, por outro, - quando repousamos e não consumimos - podem converter-se em objeto de contemplação.* Ao agir desta forma, o homem *“Aprende a observar*

*algo que não usa e a experimentar prazer frente a algo que não consome.”* (Heller, 1987, p. 355)

A partir desses referenciais teóricos, Rockwell (1990, p. 15) afirma que o saber docente não se objetiva no discurso normativo da pedagogia, mas na atuação cotidiana dos professores.

É um conhecimento local gerado e aplicado na relação entre biografias particulares dos professores e a história social que lhes compete viver. Se expressa e existe nas condições reais da aula, que são distintas das condições acadêmicas que permitem a expressão do saber pedagógico. Alguns dos elementos deste saber docente são mais antigos que a escola ou que a especialização da função docente; o professor incorpora à sua prática o saber social acerca de como interagir com as crianças, assim como o conhecimento cultural da linguagem e a relação com a escrita. Em sua prática se mesclam necessariamente o saber cotidiano e o saber técnico-científico.

Desse ponto de vista, para Mercado (1991), os saberes docentes incluem informações relativas ao ensino que foram significativas aos professores durante sua formação acadêmica, ou que foram fornecidas por companheiros ou familiares professores os quais tiveram alguma influência sobre sua atuação, além de práticas observadas em outros professores nas escolas em que passaram como alunos ou como professores.

A apropriação dos saberes que necessitam para ensinar é feita pelos professores com a contribuição das relações estabelecidas com as crianças, com os materiais curriculares, com os colegas, com os pais dos alunos e com quaisquer outras informações que lhes chegam sobre a docência.

Para a autora, esta apropriação se fundamenta na reflexividade que a própria atividade de ensinar impõe aos professores e neste processo eles geram novos saberes e, às vezes, incorporam ou descartam propostas pedagógicas oriundas de diferentes épocas ou âmbitos sociais. Portanto, nesta perspectiva, os saberes docentes são considerados como *“pluriculturais, históricos e socialmente construídos.”* (Maldonado, 2002, p. 36).

Afirmar que os saberes docentes são históricos significa compreender sua construção em momentos históricos particulares. Revelam o complexo processo de apropriação e

construção efetuado pelos docentes, por meio da seleção e utilização de elementos diversos, aos quais tiveram acesso nos diferentes momentos de sua formação e atuação profissional. A análise da trajetória de formação e atuação da professora participante desta pesquisa e que apresentarei mais adiante, revela este processo.

Alguns desses processos demonstram a continuidade histórica de práticas estabelecidas de longa data. Porém, nem toda prática docente se explica, ou é explicada, pela continuidade histórica, ou seja, nem toda prática caracteriza-se como reprodução. Há uma grande diversidade de atuações segundo Rockwell e Mercado (1986, p 70) que não consiste apenas em fazer as mesmas coisas de forma diferente, mas *“incluem uma gama de concepções divergentes acerca do trabalho do professor, assim como diferentes prioridades quanto ao âmbito de trabalho [..].”*

Ao referirem-se às experiências diárias da docência, os professores destacam as marcas oriundas de diferentes épocas de sua formação ou vivência profissional, apontando o diálogo que estabelecem entre suas percepções individuais e as linhas de pensamento provenientes de diferentes fontes. Conforme esclarece Bakhtin (1997a, p. 317) *“... o nosso próprio pensamento – nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento.”*

O dialogismo proposto por Bakhtin pressupõe o papel do outro na constituição do sentido, por isso o autor afirma que nenhuma palavra é nossa, pois traz em si a perspectiva de outras vozes. Na análise de Brait (1994, p. 25) *“Para Bakhtin, os elementos históricos, sociais e lingüísticos atuam de forma decisiva no cerne da personalidade do indivíduo e se manifestam de forma dialógica em seus discursos.”*

Em relação ao trabalho docente, outras instâncias de diálogo estão na base da construção dos saberes dos professores. São as vozes dos aprendizes que interagem o tempo

todo com quem ensina, conforme afirma Maldonado (2002, p. 92), a partir dos resultados de sua pesquisa: *“Sem dúvida, do meu ponto de vista, é na relação com os alunos que os saberes docentes não só são validados pelos professores, mas é nela que, privilegiadamente, se constituem.”*

Nas pesquisas da autora sobre a constituição dos saberes docentes, também compareceram as vozes sociais oriundas da atualização profissional, do currículo, dos livros de texto e de outras ocupações paralelas à docência. Além disso, no espaço da aula coexistem diferentes culturas, tanto dos professores quanto dos alunos e neste encontro, também ocorre a constituição de saberes os quais se caracterizam pela sua pluralidade.

A heterogeneidade da prática docente é resultado da progressiva apropriação e utilização de práticas ao longo da vida de cada professor, apropriação que ocorre em diferentes contextos culturais e sociais que também estão em processo de transformação. Por isso Maldonado (2002, p. 19) afirma que a construção dos saberes docentes é parte de um processo histórico:

Em minha visão, as decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes e a construção destes não implica só processos cognitivos ou ações individuais, mas fazem parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e crianças. Nesta história os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Nesse processo os professores também elaboram conhecimento sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas.

Nesse aspecto, as concepções de Maldonado sobre os saberes docentes se aproximam das vertentes de estudo que se desenvolvem sobre o conhecimento prático dos professores, pois considera a existência desse conhecimento que é elaborado na atividade de ensino. A autora concorda com Schön (1992, 2000) de que há uma área indeterminada na atuação docente que faz parte da própria prática, da qual a formação não pode dar conta e sobre a qual o professor constrói conhecimentos ao desenvolver a atividade de ensino.



Maldonado (2002) também esclarece que as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) são consideradas por ela, pois concorda com os autores sobre o caráter formador e coletivo da experiência compartilhada entre os docentes. Porém, destaca que os autores não se referem ao caráter histórico dos saberes docentes, aspecto defendido pela autora. Para Maldonado (2002, p. 23), o caráter coletivo dos saberes docentes remete ao caráter histórico, e portanto dialógico, dos mesmos. *“Isto é, esses saberes são compartilhados não só em termos do presente, havendo também neles marcas de práticas provenientes de outros espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor.”* Pois conforme esclarece Heller (1987, p.317-8) *“Há que se perceber que segundo a época e as classes sociais não só mudam os conteúdos de tais conhecimentos, senão também sua extensão.”*

Nessa perspectiva, tomando os saberes docentes como pluriculturais, históricos e socialmente construídos, Maldonado (2002) afirma que aquilo que os professores dizem sobre o que fazem também apresenta estas características, pois a partir da concepção de Bakhtin (1997b) sobre o caráter dialógico da linguagem, se podem analisar também como históricas, pluriculturais e sociais as percepções que os professores manifestam sobre o ensino. Para Bakhtin (1998, p. 100):

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.

Portanto, de acordo com a pesquisa de Maldonado (2002), as explicações e reflexões que os professores realizam sobre o trabalho de ensinar, a forma como justificam o que fazem e porque fazem remete sempre aos seus conhecimentos sobre o ensino e à sua experiência no trabalho diário.

Considerando as contribuições de Heller (1987) e de Bakhtin (1997b), Maldonado (2002, p. 37) analisa as manifestações dos professores sobre o ensino como *“uma construção*

*histórica e coletiva, um produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana.”*

Em síntese, as autoras defendem que no trabalho cotidiano dos professores ocorre um processo coletivo de apropriação de saberes que é atravessado por várias dimensões: a história social, a história pessoal de cada professor, o diálogo entre os docentes e destes com seus alunos e com os demais sujeitos do contexto em que atuam.

Por isso na prática docente, muitas vezes coexistem diferentes propostas pedagógicas que foram veiculadas em momentos diferentes da história da educação. Propostas estas, apropriadas de forma distinta pelos professores, dependendo da história pessoal que estes profissionais viveram, das oportunidades que tiveram ao longo do exercício profissional de rever, modificar ou alterar sua atuação.

Para Mercado (1991), a complexidade do trabalho de ensinar vai muito além das prescrições pedagógicas e também das normas administrativas que tentam orientar as práticas e controlá-las, pois prescrições e normas não são capazes de prever as dificuldades e as soluções específicas que estão envolvidas no trabalho diário de ensinar.

Por outro lado, o contexto institucional, com suas demandas, suas expectativas e atribuições sobre o trabalho docente e suas condições materiais concretas, também influencia o processo de apropriação e construção de saberes na prática pedagógica conforme demonstram os dados obtidos por meio da pesquisa que descreverei mais adiante.

Ainda de acordo com Mercado (1991), os saberes presentes em muitas práticas cotidianas e sua apropriação pelos professores devem ser considerados como objeto de investigação para enriquecer o campo de conhecimentos até agora elaborados sobre a docência nas condições cotidianas em que se realiza.

Nas perspectivas analisadas até aqui, evidenciou-se a complexidade da tarefa de ensinar e a defesa por parte dos teóricos de que há, na prática docente, um espaço de produção

de saberes pelos professores. Estes saberes construídos na ação resultam do acesso a conhecimentos teóricos, pedagógicos e disciplinares (durante a formação), mas também das experiências vividas pelos profissionais, tanto na relação com os colegas, quanto no trabalho de ensino propriamente dito.

Em decorrência disso, enfatiza-se a necessidade de redimensionar os processos formativos, considerando os saberes docentes que são construídos e utilizados pelos professores na atuação profissional. Esta necessidade traz para a pesquisa o desafio de identificar os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica por professores de diferentes níveis de escolaridade, buscando compreender o processo de apropriação realizado pelos docentes no cotidiano do trabalho nas escolas e nas salas de aula.

Assim, acredito que a contribuição dos estudos etnográficos, inspirados na perspectiva de Agnes Heller sobre a vida cotidiana, pode ser bastante frutífera para a investigação dos saberes na prática pedagógica, conforme defendo no capítulo seguinte no qual apresentarei a trajetória metodológica que me permitiu investigar esta temática na prática pedagógica de uma alfabetizadora.

## CAPITULO III

### A PESQUISA

*“Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. [...] Um estudo é um avanço quando é mais incisivo – o que quer que isto signifique – do que aqueles que o precederam; mas ele se conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiado e desafiando.”*

**Clifford Geertz**

Neste capítulo procurarei explicitar os caminhos percorridos no processo de construção do objeto de estudo, bem como o desenvolvimento da pesquisa de campo. Caminhos estes que nem sempre estão bem sinalizados, na partida, de forma a orientar o melhor trajeto para o alcance dos objetivos finais. Portanto, acredito que as reflexões metodológicas oriundas do trabalho de pesquisa podem contribuir para que outros investigadores sejam beneficiados na tarefa de construir a melhor abordagem ao seu problema de investigação.

Inicialmente apontarei as escolhas metodológicas que foram se definindo a partir de algumas questões iniciais e que, aos poucos sofreram ajustes, adequando-se às possibilidades e às necessidades do campo, possibilitando a explicitação dos objetivos deste estudo que ora apresento. Em seguida, destaco os procedimentos adotados na seleção e aproximação com as participantes da pesquisa, fazendo uma breve apresentação da professora cujo trabalho pedagógico foi analisado nesta tese.

Na última parte do capítulo descrevo os instrumentos e os procedimentos utilizados no campo, evidenciando em seguida, de que forma foram analisados os dados que deram origem aos resultados apresentados nos capítulos IV, V e VI.

### 3.1 A opção pela etnografia para estudo do cotidiano

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1986), os estudos do cotidiano têm como objetivo evidenciar que ao lado de uma história documentada, existe outra história e existência não-documentada da escola por meio da qual ela toma forma material, ganha vida. *“A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.”* (p.13).

Quando se escreve a história não-documentada, percebe-se que a versão documentada é parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real. Na versão positivista, por exemplo, via-se no interior da escola o pedagógico e fora dela o político. As visões reprodutivistas, apesar de inserirem a transmissão ideológica no jogo pedagógico, continuaram a excluir o político do interior da escola. Para as autoras, a realidade escolar exige que a dimensão política seja considerada como constitutiva desta realidade. Assim, propõem *“analisar a existência cotidiana atual da escola como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu.”* (1986, p.13).

A etnografia foi a metodologia escolhida por Ezpeleta e Rockwell para proceder a estes estudos da realidade das escolas, a partir da utilização do conceito de vida cotidiana explicitado por Heller (1987).

Entretanto, é importante esclarecer, conforme o faz Rockwell (1986a), que a etnografia com a qual trabalham, não é uma simples descrição do ambiente estudado em sua cotidianidade, mas é uma descrição que se articula com um trabalho teórico. As perguntas iniciais na etnografia são originadas de discussões teóricas, de forma que a descrição da realidade estudada não é mero reflexo dessa realidade, mas um objeto construído, uma vez que o pesquisador leva consigo uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e

interpretação dos aspectos desconhecidos. “A *etnografia que melhor expressa e dá conta das relações e dos processos particulares estudados, é consequência do trabalho teórico e não a ‘matéria-prima’ para começar a fazê-lo.*” (Rockwell, 1986a, p. 35. Grifo da autora).

Assim entendida, a preocupação básica da etnografia no campo educacional é como fazer uma descrição da escola, enquanto instituição, de maneira articulada com a estrutura da sociedade em que está inserida. Para isso, a etnografia se propõe a estudar a escola, ou quando muito, o bairro ou microrregião de maneira que seja possível “*conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar.*” (p.45).

De acordo com Rockwell (1986a), o estudo etnográfico deve levar em conta o contexto social que existe além da escola e da comunidade. Para isso a perspectiva teórica deve incorporar uma teoria social que reconheça os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. Para a autora, a incorporação das contribuições de Gramsci para fundamentar os estudos educacionais permite esta articulação necessária, desde que sejam consideradas algumas consequências metodológicas dela decorrentes.

A primeira consequência diz respeito à abordagem do fenômeno ou processo particular que deve ser feita sempre como “*parte de uma totalidade maior que o determina, em alguma medida e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento.*” (Rockwell, 1986a, p. 47). Ou seja, o fenômeno estudado deve ser interpretado considerando-se as suas relações com o contexto social mais amplo e não articulado apenas às suas relações internas.

Nessa perspectiva teórica, um estudo etnográfico, para Rockwell (op.cit.), tem sempre presente a dimensão histórica, a escola é considerada formalmente como instituição e, por isso, deve ter questionada sua articulação com o Estado e com a sociedade civil.

Desta maneira, minha escolha pela pesquisa do tipo etnográfico, fundamenta-se neste interesse de estudar o trabalho pedagógico da professora, mais especificamente os processos de apropriação e produção dos saberes docentes, no cotidiano da escola, considerando que essa mesma escola está inserida em um contexto social mais amplo que a influencia e determina de alguma forma.

### *3.1.1 A etnografia e o estudo dos saberes docentes*

A partir de estudos desenvolvidos por Ezpeleta e Rockwell (1986), Rockwell e Mercado (1986), Mercado (1991) e Maldonado (2002), a etnografia tem contribuído para o estudo da temática dos saberes docentes, desde uma perspectiva que toma como foco principal de análise a prática pedagógica que ocorre no cotidiano das escolas.

André (1992, p. 37) afirma que os estudos sobre a prática pedagógica dos professores, principalmente dos professores considerados bem sucedidos, têm demonstrado que existe um saber docente que é construído por eles a partir das situações concretas com as quais se deparam em seu trabalho. Para a autora, é necessário aproximar-se desse saber “*explicitando-o, compreendendo-o, analisando-o em profundidade*”, pois esta aproximação pode revelar questões importantes para a formação de professores.

Mercado (1991, p. 60), apoiada no conceito de apropriação, conforme explicitado por Heller (1987), aponta as dimensões presentes na constituição do trabalho do professor, indicando que o estudo deste trabalho precisa considerar estas dimensões sob o risco de não compreender o contexto em que ele ocorre.

A apropriação do trabalho do professor em sua dimensão cotidiana se concebe como um processo coletivo articulado a partir do indivíduo e atravessado por várias dimensões: a história social e seu entrelaçamento com a história pessoal de cada professor; as relações que se dão entre os professores, com seus alunos e com os diversos sujeitos e setores sociais do local de trabalho.

Segundo Mercado (1991), é na prática docente cotidiana, a qual é heterogênea pela sua própria constituição histórica, que assumem concretude os saberes apropriados pelos professores ao longo de sua formação.

Para André (2000, p.41) a perspectiva etnográfica tem sido um instrumento de grande importância para as pesquisas da prática escolar cotidiana por caracterizar-se fundamentalmente pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

O contato direto - por meio da observação participante - e prolongado - durante cerca de um ano e meio - com a professora permitiu-me documentar o cotidiano dessa profissional que, envolvida com o trabalho e a formação, via-se às voltas com diferentes demandas: a articulação entre a prática pedagógica e os cursos de formação que freqüentava, por meio de tarefas exigidas pelo processo; dificuldades e conflitos tanto com o novo conhecimento veiculado na formação, quanto com as condições de trabalho e as necessidades dos alunos; solicitações e problemas familiares oriundos de sua condição de mulher e mãe trabalhadora.

Confirmando o que diz André (2000), a pesquisa etnográfica, tendo o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados, permite que o mesmo responda ativamente às circunstâncias que são enfrentadas ao longo da pesquisa, modificando as técnicas de coleta de dados e revendo as questões que orientam a pesquisa à medida que o trabalho de campo vai sendo desenvolvido. Ou como afirmam Sato e Souza (2001, p.42-43, grifos das autoras): “A orientação etnográfica posiciona-se claramente em favor da não dicotomização entre as etapas de coleta e análise de **dados**, configurando-se o **estar no campo** como um constante diálogo entre a natureza do objeto, as hipóteses de trabalho e o que o campo **fala**”.



O “estar no campo” foi permitindo que se delineassem os objetivos da pesquisa que estavam apenas orientados pelo interesse inicial de compreender a natureza e a mobilização dos saberes da professora na prática pedagógica de alfabetização. O objetivo geral que orientou a pesquisa pode ser assim explicitado:

- Analisar saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, procurando compreender os processos de apropriação/objetivação e criação desses saberes.

O objetivo acima explicitado se desdobrou nos seguintes objetivos específicos que nortearam o trabalho de pesquisa:

- a) Identificar, a partir do discurso e da prática da professora, que elementos contribuíram ou influenciaram a constituição de seus saberes.
- b) Descrever, a partir da análise do trabalho pedagógico, saberes mobilizados no processo de alfabetização pela professora participante da pesquisa.
- c) Compreender como a professora lida com situações que a defrontam com o não-saber.

Conforme evidenciam os trabalhos revisados no segundo capítulo, o campo de estudo dos saberes docentes tem se revelado bastante fértil devido à importância que esta temática assume na compreensão do trabalho efetivamente realizado em sala de aula e na contribuição que estes estudos podem dar ao processo de formação de professores. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 31-32):

Parece banal dizer, mas um(a) professor(a) é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto [...] essa banalidade se transforma em interrogação e em problema quando se trata de precisar a natureza das relações entre o(a)s professor(a)s de 1º e 2º graus e os saberes, bem como a natureza dos saberes docentes.

Portanto, investigar os saberes na prática pedagógica dos professores contribui para um maior conhecimento sobre o trabalho docente e em decorrência disto, permite fornecer informações importantes aos processos de formação, principalmente de alfabetizadores que têm uma tarefa fundamental no início da escolarização das crianças brasileiras,

essencialmente as mais pobres, que têm sido as principais vítimas do fracasso nesta etapa da escolarização.

## **3.2 O trabalho de campo**

### *3.2.1 Participantes da pesquisa: seleção e aproximação*

Para Sato e Souza (2001), quando optamos por uma abordagem etnográfica e nos inserimos no campo com intenções de pesquisa, não somos os únicos pesquisadores. Para as autoras, tanto o pesquisador quanto as pessoas do local pesquisado são pesquisadores “*na medida em que olham os acontecimentos, constroem fatos, analisam-nos e nos interpretam, com finalidades e, talvez, com instrumentos distintos.*” (p.35. Grifo das autoras).

Minha experiência nesta pesquisa demonstrou que esta relação teve início no momento em que entrei em contato com as possíveis participantes e iniciei o processo de negociação para a entrada em suas salas de aula o que implicou, por parte das professoras, uma análise do lugar institucional que eu ocupava e do que representava para elas a proposta de pesquisa que estava sendo feita. Foi possível perceber que a permissão ou não para esta “entrada” sofreu influências das representações que as professoras tinham do meu papel como formadora e do que significava “participar” em um projeto de pesquisa.

Como professora universitária em um município pequeno e tendo atuado como formadora de professores em diferentes cursos ou grupos de estudos sobre alfabetização, sou relativamente conhecida entre as professoras que buscava como participantes da pesquisa e, sem dúvida esta “imagem” de “especialista” influenciou a resposta das professoras consultadas, tanto daquelas que responderam afirmativamente, quanto das que não aceitaram participar.

O primeiro critério estabelecido para a escolha das participantes foi que atuassem em classes de alfabetização por um período mínimo de cinco anos e que a opção por trabalhar com as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries fosse uma escolha pessoal. Também optei por trabalhar com

professoras alfabetizadoras que não se destacassem por algum projeto específico, mas sim que tivessem um perfil mais próximo do conjunto de profissionais da rede. Outro critério considerado para a escolha foi que as professoras estivessem envolvidas em cursos de formação. Também fiz a escolha por aquelas que atuassem em escolas localizadas na periferia da cidade, uma vez que é nessas escolas que se encontram as crianças de classes populares. Porém, o critério mais importante foi a disponibilidade das professoras em aceitar-me em suas salas.

Com base nestes critérios procurei cinco professoras de diferentes escolas de periferia em seus locais de trabalho, no horário de planejamento. Após uma conversa informal, explicava o motivo de minha presença, apresentava o projeto de pesquisa e esclarecia os objetivos do mesmo. Pedia que pensassem sobre a proposta, deixava a cópia do projeto e voltava para saber a resposta em outro dia. Três delas demonstraram interesse em receber-me em suas salas, pois esperavam poder contar com minha opinião sobre seu trabalho. Procurei esclarecer que não era este o meu objetivo, mas que elas teriam acesso aos registros que eu faria das observações e que, indiretamente, poderiam estar se beneficiando deste material para analisar suas ações.

Mesmo as professoras que aceitaram participar da pesquisa, revelaram um certo desconforto com minha presença, e ao mesmo tempo demonstravam um certo “orgulho” por terem sido escolhidas.

Esta ambigüidade de sentimentos, também existia dentro de mim. Ao mesmo tempo em que estava convencida de que a inserção no cotidiano da escola e da sala de aula permitir-me-ia investigar os saberes docentes em ação na prática pedagógica, também me incomodava o “constrangimento” que minha presença causava nas professoras. Estes sentimentos levaram-me a definir uma postura que seria fundamental em minha relação com as participantes: assumir o meu papel de professora e formadora, ouvindo suas dúvidas e opiniões e sempre

que era imprescindível opinar sobre o tema em discussão, procurava registrar a intervenção realizada para considerá-la na análise dos dados.

Por outro lado, passei a estabelecer um outro tipo de troca com as participantes que me permitisse resguardar melhor o meu lugar de pesquisadora. Colocava-me à disposição para empréstimo de livros ou materiais que as mesmas necessitavam para as tarefas do curso de graduação, ouvindo-as muitas vezes sobre suas dúvidas e dando sugestões sobre estes trabalhos “mais acadêmicos”. Essas trocas foram criando uma certa intimidade e parceria entre nós, o que amenizou a sensação inicial de “invasão de privacidade”.

A idéia de trabalhar com três sujeitos foi abandonada assim que realizei a primeira etapa de observação. O volume de dados gerados e a semelhança entre a realidade de duas das salas escolhidas fizeram-me optar por apenas duas participantes.

As duas professoras que participaram da pesquisa são funcionárias estaduais com contratos de 40 horas semanais e atuam com apenas uma turma de crianças. No período oposto ao de sala de aula, as professoras oferecem reforço escolar (em média três vezes por semana por duas horas), fazem o planejamento e freqüentam cursos de aperfeiçoamento. Ambas eram, à época da coleta de dados, acadêmicas (6º período) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia no Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da rede Pública Estadual e Municipal (PROHACAP) e participavam de um curso de aperfeiçoamento na área de alfabetização (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA) sobre os quais apresentarei maiores detalhes no capítulo IV.

Neste estudo fiz uma opção por trabalhar com os dados obtidos por meio da investigação com apenas uma das professoras para proceder a uma análise que considere com maior profundidade os dados obtidos. A escolha pela professora Marina<sup>10</sup> ocorreu devido à mesma possuir mais tempo de trabalho em educação e haver participado de diferentes

---

<sup>10</sup> Os nomes utilizados para denominar a professora e a escola são fictícios.

situações formativas ao longo de sua trajetória profissional podendo trazer elementos importantes para a compreensão da relação entre a formação e a constituição dos saberes docentes.

A professora Marina, que trabalho na escola que passarei a denominar Escola Azul, é paranaense e migrou para Rondônia em 1985<sup>11</sup>. Sua primeira experiência profissional ocorreu no Paraná em uma classe de alfabetização, com 16 anos de idade quando ainda cursava a 8ª série. Desde então tem trabalhado como professora de alunos de 1ª a 4ª séries, inclusive tendo experiência com educação de jovens e adultos e Classes de Aceleração<sup>12</sup>, embora em alguns períodos tenha interrompido a carreira por ter mudado para São Paulo, voltado para o Paraná e depois migrado para Rondônia.

Sua formação inicial ao Magistério deu-se por meio do curso de Educação à distância denominado Logos II (ainda no Paraná). E afirmou sempre ter desejado cursar pedagogia, tendo prestado dois vestibulares antes de ingressar no PROHACAP. Por ocasião do início da coleta de dados (2001) a professora lecionava para uma 1ª série que continuou sob sua regência no ano seguinte uma vez que na escola em que atua funciona o sistema de Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA)<sup>13</sup>.

Após a concordância das docentes, dirigi-me à Direção e à Supervisão das referidas escolas para mostrar o projeto, explicar que contava com o aval das professoras e pedir permissão para a realização da pesquisa, explicando os objetivos e as condições de minha

---

<sup>11</sup> De acordo com Santos (2001, p.78) “Da massiva origem nordestina do início da década de setenta, no decorrer da mesma os contingentes migrados para Rondônia passaram a fluir de outras regiões, vindos do Centro Oeste, do Sudeste e do Sul, suplantando, assim, os do Nordeste. O destaque no grupo sulista é, em absoluto, para os domiciliados no Paraná. Estes, em 1980, constituíam 96,09 % do montante saído do sul. Em 1991 esse realce ainda é muito grande, pois 86,26% dos sulistas migrados para Rondônia tinham vindo do Paraná”.

<sup>12</sup> Projeto de Aceleração de aprendizagem é um programa concebido pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária). Desde 1996 esta Instituição não-governamental produz material de apoio para professores e alunos e desenvolve projetos de formação docente e assessoria a Secretarias de educação da rede pública para a implantação e acompanhamento desse projeto que visa atender crianças e jovens em defasagem idade/série.

<sup>13</sup> De acordo com a Instrução Normativa nº 003/2001 em seu Art. 1º “O Ciclo Básico de aprendizagem se constitui numa estratégia pedagógica e organizacional, oportunizando maior tempo ao aluno para o domínio de processos de leitura, escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, dando continuidade ao processo educativo, num bloco único, totalizando 02 (dois anos) letivos, aglutinando os objetivos e atividades da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental Regular não havendo retenção do aluno até o final do ciclo” (RO, 2001c).

presença na escola. Não foram feitas objeções e procurei deixar claro o quanto a pesquisa seria importante para o trabalho de formação, esclarecendo que, ao permitir o acesso das professoras aos registros de sua prática, indiretamente contribuiria para que as mesmas analisassem sua atuação sob outra ótica.

As escolas pesquisadas pertencem à rede pública Estadual do município de Rolim de Moura – Estado de Rondônia. Localizadas na periferia urbana, embora em bairros distintos, atendem a uma clientela de baixa renda, semelhante do ponto de vista econômico. A escola na qual a professora Marina trabalha, atende 251 crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental distribuídas em dez turmas nos períodos matutino e vespertino.

As características físicas da escola, os aspectos administrativos e pedagógicos serão descritos no capítulo IV quando analiso o contexto escolar em que atua a professora.

### 3.2.2 *O estar no campo*

Segundo André (2000), as técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, e que caracterizam um estudo do tipo etnográfico em educação são: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Porém, na abordagem etnográfica, ao uso destas técnicas está subjacente o princípio da “*interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. (...) Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.*” (p.28).

O estudo descrito neste trabalho foi desenvolvido utilizando-se as técnicas acima mencionadas de acordo com as razões e as condições que descreverei em seguida.

#### a) Entrevistas

Dentro da perspectiva de pesquisa aqui analisada, a entrevista representou um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Diferentemente da observação, “*na entrevista a relação que se cria é de interação*” (Lüdke e André, 1986, p.33), principalmente nas

entrevistas semi-estruturadas nas quais não há uma ordem rígida de questões a serem seguidas.

Considerando esta possibilidade, optei pela realização de uma entrevista inicial, semi-estruturada, com cada uma das participantes visando conhecer um pouco de suas idéias sobre alfabetização e suas trajetórias escolares e profissionais, antes de ingressar em suas salas de aula para iniciar a observação. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

Ao longo das observações foram realizadas outras conversas com as professoras, com as supervisoras e diretoras das escolas pesquisadas, que têm o valor de entrevistas embora não tenham sido gravadas.

Situações como estas ocorreram por mais de uma vez quando as crianças eram dispensadas mais cedo, ou deixavam a sala para a aula de Educação Física com outra professora. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), as fotografias e os objetos ligados às recordações são úteis para estimular a conversa durante uma entrevista. Ao realizar estas conversas na sala de aula, as professoras por várias vezes, mostravam-me a produção das crianças ou comentavam algo exposto na parede da sala, configurando-se como uma boa oportunidade para que revelassem sua opinião a respeito de determinados alunos, dos motivos ou da forma como realizaram ou avaliaram o desenvolvimento de algumas atividades. Estes diálogos com as professoras ou com qualquer outro profissional da escola, durante o período de observação, foram registrados imediatamente após a saída do campo procurando evitar a perda das informações.

Outra situação de diálogo que ocorreu por algumas vezes, durante a pesquisa, foi por meio de conversas telefônicas com as professoras participantes. Após um bom período de permanência no campo, quando a relação com as professoras estava mais estreita, sempre que

sentiam necessidade de contar-me algo interessante que havia ocorrido em suas aulas, quando eu não estava presente, as professoras telefonavam para minha casa.

Nessas ocasiões, enquanto falava com a professora, tomava notas dos tópicos conversados e algumas vezes conseguia registrar expressões textuais utilizadas pelas professoras. Após o diálogo, procurava descrever o ocorrido, construindo um registro ampliado com base nas notas feitas durante o telefonema, conforme orientações de Mercado (1987, p.157).

Ao final do estudo, no entanto, em busca de informações específicas, foram necessários momentos mais formais planejados com vistas a identificar de maneira mais clara a opinião das participantes sobre determinados aspectos do estudo. Considerando a opinião de Bogdan e Biklen (1994), de que as entrevistas em grupo podem transportar o entrevistado para o mundo dos sujeitos, pois *“várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse. (...) Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando idéias que se podem explorar mais tarde”* (p. 138), realizei uma entrevista com as duas professoras, simultaneamente.

Para a realização desta entrevista, fiz uma análise prévia dos dados registrados por meio da observação e selecionei aspectos que mereciam maiores esclarecimentos organizando-os sob a forma de temas a serem discutidos. Convidei as duas professoras para um encontro, esclarecendo que discutiríamos alguns aspectos da pesquisa, pedindo autorização para filmar a discussão.

Nessa situação, a exemplo do que ocorre na técnica da Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação, conforme esclarece Dechichi (2000), o conhecimento *“origina-se de uma construção conjunta, resultante da interação estabelecida entre a professora e a pesquisadora. Nesta interação, tanto a professora quanto a pesquisadora participam trazendo para a situação de entrevista seus próprios conjuntos de conhecimento.”* (p. 109).



Por ocasião da qualificação, foi recomendado que se retornasse ao campo para conversar com a professora Marina sobre alguns aspectos que haviam emergido do processo de análise. Em janeiro de 2004, gravei outra entrevista com a professora retomando várias questões, tais como: dificuldades enfrentadas na alfabetização, análise de seu trabalho tendo em vista o rendimento dos alunos, relação com os colegas de escola e de formação, entre outras.

A entrevista revelou-se bastante contributiva, não só por remeter a professora a um olhar retrospectivo sobre seu trabalho e sobre sua formação, uma vez que os cursos que freqüentava haviam encerrado no final de 2003, mas também porque havia sido construída uma relação de confiança entre nós permitindo que ela conversasse livremente comigo, ao contrário do que havia ocorrido na primeira entrevista em que, visivelmente pouco à vontade, escolhia as palavras, respondia estritamente ao que havia sido solicitado e deixava idéias incompletas, ou sem maiores explicações.

Considero que este é um dos aspectos significativos da pesquisa etnográfica, a qual, ao demandar uma longa permanência no campo, permite a construção de vínculos entre pesquisadores e participantes, garantindo um maior aprofundamento das questões em estudo, uma vez que os envolvidos constroem relações de confiança as quais permitem uma maior compreensão do objeto de estudo do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

#### b) Observação

A observação constitui-se no principal instrumento de coleta de dados na abordagem etnográfica, pois permite que o observador aproxime-se da “*perspectiva dos sujeitos*” aspecto fundamental nas pesquisas qualitativas. “*Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o*

*significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.*” (Lüdke e André, 1986, p. 26).

Ao decidir-se pela utilização da observação em um trabalho de pesquisa, o observador precisa escolher o tipo de relação que estabelecerá com os sujeitos, definindo a partir desta decisão se a observação será como “participante total”, “participante como observador”, “observador como participante” ou “observador total”. No primeiro caso, o observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador e nem os propósitos da pesquisa; o participante como observador revela apenas parte dos objetivos do seu estudo; o observador como participante revela tanto sua identidade quanto os objetivos do estudo; por sua vez o observador total é aquele que não interage com os sujeitos observados. (Lüdke e André, 1986).

Na presente pesquisa, assumi o papel de observadora participante por considerar, como o fazem Lüdke e André (op cit.), que nessa posição seria possível ter acesso a uma variedade de informações, contando com a colaboração das participantes. Além disso, construir uma relação de colaboração era imprescindível para superar o desconforto inicial gerado pela presença de uma observadora na sala de aula das professoras, conforme explicitado anteriormente. A possibilidade de as professoras terem acesso aos registros elaborados a partir da observação também foi decisiva para a construção desta relação, uma vez que foi explicitada no momento da entrada em campo.

Ao escrever as observações precisava, portanto, construir uma forma de registro que fosse ao mesmo tempo público e pessoal. Público para fornecer às professoras o conteúdo do que foi observado e pessoal para que me permitisse uma certa liberdade de reflexão e análise sobre os dados que iam sendo coletados. Para isso, fui registrando as observações no Word (Windows), inserindo notas de final de texto (anexo I) nas quais anotava as reflexões e

análises que a situação permitia. Quando fornecia os textos para as professoras, excluía as notas, garantindo a elas o acesso apenas aos aspectos descritivos da observação.

Os focos da observação em uma pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), dependem dos propósitos do estudo que por sua vez foram definidos a partir de um quadro teórico geral que orienta as buscas no campo. No entanto, ao iniciar a observação é fundamental que o observador mantenha uma perspectiva de totalidade sem, no entanto, perder de vista as questões gerais que devem direcionar o “estar no campo”.

Embora no planejamento da pesquisa estivesse clara a postura que deveria ser assumida durante a observação, ocupar este lugar na prática foi uma conquista a ser perseguida durante todo o tempo de permanência no campo. Em uma sala de aula, ocupar o lugar de observadora participante não foi uma tarefa fácil, pois envolveu a relação com as crianças e com a professora ao mesmo tempo.

Se, por um lado, julgava importante aproximar-me das crianças para poder analisar a forma como se relacionavam com a tarefa, como resolviam as atividades propostas, enfim interagir com as mesmas, por outro lado, ao envolver-me com as atividades pedagógicas, corria o risco de deixar de observar os aspectos da aula que eram fundamentais para a pesquisa. Ou seja, ao aproximar-me das crianças durante a realização de tarefas individuais ou em grupo, precisava ao mesmo tempo, prestar atenção nas ações da professora com os demais alunos, tomando cuidado para não assumir o papel de “auxiliar” da professora e esquecer o meu lugar de observadora, conforme alertam Bogdan e Biklen (1994, p. 125): *“É necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.”*

Em relação ao tempo de permanência em campo, Lüdke e André (1986) advertem para a necessidade de cuidado para que um tempo muito curto não leve a conclusões precipitadas, embora explicitem que há uma grande variedade de escolhas em relação a isso nas diferentes

pesquisas realizadas utilizando-se a observação. No entanto, esta decisão deve ser tomada considerando-se os objetivos do estudo e a obtenção dos dados que se buscava. Uma estratégia defendida por pesquisadores como Bogdan e Biklen (1994) é a de intensificar a observação em alguns períodos e espaçá-la em outros de acordo com a emergência dos dados. Além disso, os autores recomendam que se combinem com os participantes, possíveis retornos ao campo para confirmar dados ou buscar novas informações.

Iniciei o período de observação em outubro de 2001, o que me permitiu realizar observações em um período em que as professoras estavam praticamente ao final do ano letivo e, portanto, além de estabelecer os primeiros contatos em um momento em que havia uma rotina estabelecida no trabalho docente, também tive acesso às condições em que a turma chegou ao final do ano. Continuei no campo até junho de 2003, alternando os períodos em que comparecia à escola, (ver anexo II) entre observações em sala de aula e observações, durante os horários de planejamento e reforço escolar.

Inicialmente, acompanhei o período todo de aulas de uma mesma professora durante uma semana e, embora não fosse possível fazer um registro mais aprofundado de tudo o que ocorria devido ao tempo de permanência, esta estratégia permitiu-me conhecer como a professora organizava a rotina de sua aula, quais atividades priorizava e a duração de cada uma.

Em um segundo momento, passei a realizar observações de duas horas em momentos alternados da aula: antes do intervalo (recreio) ou depois do intervalo, procurando aperfeiçoar os registros, aprofundando-os com detalhes que se perdem quando o tempo de permanência em campo é muito prolongado.

Durante a permanência em campo foi possível observar, além das salas de aula das professoras participantes da pesquisa, várias outras situações do cotidiano escolar descritas abaixo:

**Horário de reforço/planejamento:** Conforme esclareci por ocasião da apresentação das participantes, as professoras observadas atuam como regentes de uma única turma de alunos. Porém, como possuem um contrato de trabalho de 40 horas realizam, no restante da carga horária, atividades de reforço com as crianças que precisam, planejam suas aulas, preparam material didático e participam de cursos de formação. Observei nas duas escolas o horário destinado ao reforço escolar por constituir-se em um momento privilegiado para o registro das interações entre as professoras e os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, além de permitir documentar o tipo de atividade ou proposta oferecida pela professora durante este tipo de atendimento aos alunos. Ao comparecer às escolas neste horário também pude acompanhar, algumas vezes, as atividades de planejamento de aulas.

**Horário de recreio:** Constituiu-se em um momento privilegiado de observação da interação das professoras com seus pares e com a supervisão e/ ou direção, uma vez que muitas das informações oficiais são divulgadas nesse horário e algumas decisões coletivas também são tomadas nesse tempo.

**Outras atividades escolares:** Comemorações cívicas ou festivas, encerramento de projetos etc. também foram algumas situações vivenciadas e registradas durante a permanência no campo.

Durante as observações fazia anotações rápidas em um caderno de campo e assim que deixava a escola, realizava os registros ampliados da situação observada procurando anotar o máximo de detalhes possíveis, conforme orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 150):

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará idéias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Ainda de acordo com os autores, a parte descritiva das notas de campo representa o esforço do investigador para registrar os detalhes do que ocorreu durante a observação. Os

pesquisadores que estiverem conscientes de que qualquer descrição representa sempre escolhas e juízos, decisões acerca do que anotar, como anotar, qual a melhor palavra ou expressão para revelar objetivamente o que ocorreu, farão um esforço para serem precisos dentro destes limites.

Paralelamente ao material descritivo, as notas de campo devem conter, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), relatos mais pessoais sobre o andamento da investigação. *“É nesta parte que é registrada a parte mais subjetiva da sua jornada. A ênfase é na especulação, sentimento, problemas, idéias, palpites, impressões e preconceitos.”* (p.165). Estas reflexões e comentários foram organizados, nos registros ampliados, em forma de notas de final de texto, conforme mencionado anteriormente. Quando a situação que estava sendo descrita pedia um comentário ou uma relação com outras situações registradas, imediatamente construía em paralelo esse texto, o que não interrompia o fluxo descritivo da aula na seqüência em que ocorreu.

#### c) Fotografias:

Durante a observação participante e após obter a autorização das professoras e da direção da escola, fotografei vários espaços da escola: sala de aula, espaço para educação física, pátio e biblioteca. Além disso, também tive acesso às fotografias do arquivo da professora que documentava o desenvolvimento dos projetos por meio deste recurso. As fotografias foram utilizadas como meio para lembrar aspectos do ambiente físico da escola e documentar as alterações que o espaço da sala de aula ia sofrendo ao longo do estudo, tanto em relação à disposição das carteiras e armários, quanto aos materiais didáticos à disposição dos alunos ou aqueles produzidos pela professora e alunos e expostos nas paredes da sala de aula.

Conforme alertam Bogdan e Biklen (1994), não é recomendado que o investigador faça uso de câmara fotográfica no início da observação, quando poderá causar constrangimento nos sujeitos. Por este motivo, aguardei a construção de uma relação de confiança com as participantes e só então solicitei a permissão para fotografar os espaços.

Para garantir a preservação da identidade da professora, optei por não utilizar as fotografias na tese, embora a análise das situações registradas por meio deste recurso tenham contribuído para a compreensão da realidade estudada de forma bastante significativa, principalmente em relação à organização da sala e das crianças nas diferentes tarefas propostas pela professora.

#### d) Análise documental:

Para Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Principalmente no contexto das salas de aula, as atividades propostas pelas professoras, bem como o planejamento ou registros de suas aulas, podem revelar os saberes que sustentam determinadas escolhas e ações das participantes. Além disso, os materiais didáticos (livros, apostilas, revistas etc.) que utilizam para preparar suas aulas, uma vez comparados podem revelar as fontes consultadas pelas professoras para a construção de suas práticas pedagógicas. Ao analisar essas fontes é possível perceber as apropriações, modificações, adaptações realizadas pelas professoras, tendo em vista o grupo e as condições objetivas em que atuam.

Neste momento da pesquisa ganharam relevância alguns documentos coletados que podem ser denominados, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 176), como “*textos escritos pelos sujeitos*”. Trata-se de projetos, planejamentos, relatórios, artigos e memoriais escritos

pelas professoras, seja para seu trabalho na escola, ou para cumprir exigências dos cursos de formação que freqüentavam. Pela importância deste material no contexto deste trabalho, foram utilizadas algumas situações escritas pela professora participante da pesquisa, tanto para ilustrar alguns encaminhamentos realizados, quanto para compreender as razões que a levaram a fazer determinadas escolhas.

### **3.3 A análise dos dados**

A análise de dados na pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), deve iniciar-se ainda no campo, pois este procedimento vai contribuindo para a delimitação progressiva do foco de estudo, o que permite aos pesquisadores tornar a coleta mais concentrada e produtiva. Na pesquisa aqui analisada, as reflexões sobre o andamento da coleta de dados, realizadas a partir das análises feitas ainda durante a permanência no campo, permitiram a reorientação das observações e foram fundamentais para a preparação da entrevista com as duas professoras ao final da permanência no campo. Além disso, o retorno ao campo, após uma prévia análise do material coletado para esclarecer questões que emergiam dos dados, também foi bastante profícuo, pois permitiu maior compreensão do trabalho desenvolvido pela professora a partir de suas próprias explicações.

Como os processos estudados pela pesquisa etnográfica são sempre processos sociais, as categorias de análise não podem ser idealizadas ou definidas *a priori*, mas devem ser categorias, cujo sentido só pode ser estabelecido quando se constroem os processos e as relações que os sustentam. Paralelamente à coleta de dados e, dentro das limitações de tempo ocasionadas pela realização de uma pesquisa para a qual não dispunha de dedicação integral, fui aprofundando a revisão da literatura procurando relacionar o que encontrava no campo com estudos já publicados, o que permitiu tomar decisões acerca da direção do estudo.



A análise após a coleta de dados seguiu as orientações de Rockwell (1986b), Mercado (1987), Erickson (1986), Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e também com base nas sugestões recebidas por ocasião do exame de qualificação, as quais direcionaram em grande parte o formato dado ao texto final.

Procedendo a várias leituras e releituras do material coletado foi possível elaborar uma idéia de conjunto das informações que emergiam para a construção de categorias que, conforme Mercado (1987), são explicitadas a partir de afirmações que o pesquisador pode fazer com base nos dados.

Para Mercado (1987), as afirmações de maior poder, são aquelas que se articulam com a maior quantidade de dados e com a maior variedade de fontes destes dados. Ao conduzir tal análise e registrá-la, o objetivo do investigador não é provar, no sentido causal, mas demonstrar a credibilidade de suas afirmações. Para isso, a utilização de citações diretas de opiniões e explicações dos próprios participantes podem revelar melhor a interpretação que fazemos do ponto de vista dos envolvidos.

Também é importante que, ao examinar os dados, o investigador busque evidências que não coincidam com as afirmações feitas. Estas são denominadas por Mercado (1987), como casos discrepantes e uma análise mais profunda destas situações pode acrescentar melhor compreensão ao aspecto estudado.

A análise realizada após a coleta de dados, nesta pesquisa, teve início com as diferentes releituras do material coletado, feitas à luz dos objetivos deste trabalho e das questões teóricas que foram sendo sistematizadas, tendo em vista que não há um modelo pré-estabelecido para a análise na pesquisa etnográfica.

Dessa maneira, após vários retornos aos dados emergiram algumas categorias sociais (Rockwell, 1986b) que, segundo a autora, são aquelas que se apresentam de maneira

recorrente no discurso ou na atuação dos sujeitos. Alguns exemplos de categorias sociais, que começaram a ser destacadas, a partir da análise dos registros, estavam relacionados ao planejamento da professora, os recursos utilizados, o encaminhamento das atividades, o acompanhamento ao grupo classe e aos alunos com maiores dificuldades, além da forma como eram abordados os conteúdos.

Da relação construída entre as categorias sociais e a busca de teorização constroem-se as categorias analíticas que procuram explicar melhor a dinâmica observada integrando-a ao trabalho teórico. Ao buscar compreender o que era recorrente nas categorias sociais, a partir do que havia estudado teoricamente, tornou-se evidente a presença no trabalho da professora de elementos trazidos de diferentes momentos de sua formação ao magistério e também das distintas experiências que ela havia protagonizado como educadora, tanto no planejamento, quanto na condução da aula, ou no atendimento aos alunos. Além disso, estas experiências faziam referências a diferentes sujeitos e instrumentos que mediavam sua atuação. Organizando estes elementos à luz do referencial teórico estudado foi possível a articulação com a categoria analítica da historicidade/dialogicidade dos saberes no trabalho pedagógico.

Por outro lado, a análise apontava para a existência de elementos que não se encaixavam na categoria anterior por apresentarem características inovadoras que extrapolavam as experiências que haviam sido relacionadas pela professora com a formação ou com experiências anteriores. O referencial da psicologia histórico-cultural contribuiu para a construção da dimensão criadora dos saberes como a outra categoria de análise, conforme explicitado no capítulo VI.

Os processos que permitiram a construção de tais categorias podem ser melhor entendidos quando retomo os procedimentos que me permitiram realizar a análise.

Inicialmente, ao reler os registros das observações, as entrevistas e os demais materiais coletados durante a permanência no campo, fui fazendo anotações das impressões que

emergiam dos dados. A esse processo Rockwell (1986b) denomina interpretação por permitir a compreensão do significado das ações. Porém, conforme alerta a autora, a atribuição de significado representa apenas o primeiro passo do processo, uma vez que um fato ou situação pode estar relacionado a múltiplos significados. Um exemplo desta afirmação foi constatado em relação à condução da aula por parte da professora. Inicialmente parecia que ceder às solicitações dos alunos era apenas uma forma de conduzir a aula sem enfrentar conflitos com as crianças. O aprofundamento da análise, no entanto, evidenciou que a atitude da professora era parte de um conjunto de procedimentos que ela havia construído para dar conta da diversidade de demandas oriundas do trabalho com crianças pequenas e que, necessariamente, precisam estar envolvidas com o processo de aprendizagem para que seja possível desenvolver com êxito o trabalho pedagógico.

Por isso, a partir das primeiras afirmações é necessário retornar aos dados, destacando as situações que exemplifiquem e esclareçam as interpretações elaboradas. A esse processo, Rockwell (1986b, p. 36) denomina reconstrução e, segundo a autora, consiste em *“armar ou reconstruir redes de relações, tramas de pequenas histórias, a seqüência e a lógica de sucessos relevantes ou de séries de situações entrelaçadas e recorrentes.”*

Do ponto de vista dos procedimentos utilizados para esta etapa do processo, utilizei os recursos do Word. Após marcar de diferentes cores nos diversos arquivos de dados os aspectos relativos às afirmações feitas (ver anexo I), utilizava a ferramenta de recorte e colagem para reunir em um único arquivo, todos os fragmentos dos dados relativos a uma das categorias interpretativas iniciais. Este recurso permitiu-me, a partir da leitura destes fragmentos agrupados, compreender as relações existentes entre os dados oriundos das diferentes fontes (observações, entrevistas, documentos), realizando o que Rockwell denomina “triangulação”.

Por outro lado, ao utilizar este procedimento, obrigava-me a reler todos os dados novamente, “contrastando-os” (Rockwell, 1986b), as afirmações eram confrontadas entre si, à luz das situações recortadas para exemplificá-las e, às vezes, deparava-me com contradições que me remetiam à reformulação da interpretação construída. Uma das situações ocorreu quando busquei destacar nos dados as situações que evidenciavam momentos em que a professora deparava-se com seu não-saber. Ao procurar recortar esses fragmentos nos registros, percebi que estes não eram momentos que se separavam dos demais, mas dialeticamente ambos, saber e não-saber faziam parte de uma mesma situação. Além disso, era principalmente nos momentos em que a professora deparava-se com as limitações de seus saberes, que ela buscava formas novas de atuação, criando intervenções diferenciadas ou modificando formas anteriormente utilizadas.

O passo seguinte consistiu em “contextualizar” as situações que deram origem à categorização, compreendendo-as em sua relação com o contexto em que apareciam. Esta etapa exigiu a busca de maiores informações sobre dados específicos - como os programas financeiros de manutenção das unidades escolares e da merenda escolar, programas de formação em andamento etc., legislação educacional - além de buscas teóricas para melhor compreensão de situações específicas da realidade estudada.

O procedimento que fechou cada etapa da análise pode ser denominado, a exemplo do que defende Rockwell (1986b), como “explicitação” e consiste em registrar a interpretação construída em forma de texto, articulando os dados, a teoria e as afirmações que a análise permitiu construir, pois de acordo com Lüdke e André (1986), a categorização não esgota a análise; é preciso que se passe da análise à teorização. Este esforço de abstração é o que permite ultrapassar os dados e possibilita a proposição de novas explicações e interpretações para o problema estudado. Somente nesta etapa do processo é que foi possível escolher, em relação ao capítulo IV, os fragmentos que melhor exemplificassem as afirmações que estavam

sendo feitas com base nos dados e, em relação à prática pedagógica da professora, as cenas capazes de sustentar as análises realizadas.

A utilização de cenas do cotidiano para evidenciar a análise do trabalho pedagógico, procedimento experimentado a partir de sugestões da banca durante a qualificação, foi um recurso que se revelou bastante produtivo por permitir a apresentação de seqüências do que ocorre na sala de aula, possibilitando a discussão de vários elementos envolvidos no trabalho docente, a partir de uma mesma situação. Desta forma, algumas cenas foram escolhidas por exemplificarem situações recorrentes na prática analisada, outras por representarem situações pouco freqüentes naquele contexto.

Com base nos procedimentos descritos, construí inicialmente o contexto da pesquisa (Capítulo IV) em que descrevo a organização da escola e apresento a história de formação e atuação profissional da professora Marina. Ao compreender o cenário em que se desenrolava a atuação da professora, foi possível analisar sua prática pedagógica, de maneira articulada com o contexto social e histórico em que está inserida, conforme evidenciam os capítulos V e VI apresentados mais adiante.

## CAPÍTULO IV

### O CONTEXTO DA PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E A HISTÓRIA DA PROFESSORA

*“Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça.”*  
**Paulo Freire**

A investigação dos saberes docentes da professora participante da pesquisa implica o conhecimento do contexto em que sua prática se desenvolve, uma vez que o conteúdo desta experiência varia de escola para escola, de sociedade para sociedade e é influenciado pelas formas de transmissão do conhecimento, pela organização das atividades de ensino e pelas relações institucionais que sustentam o processo educativo na escola. (Rockwell, 1986a).

Para conhecer esse contexto torna-se necessário analisar o processo escolar como um conjunto de relações e de práticas construídas historicamente. A construção se dá como resultado de uma trama complexa de tradições históricas, variações regionais, decisões políticas e administrativas, planejamentos técnicos e interpretações particulares feitas por professores e alunos dos elementos em torno dos quais se organiza o ensino. A realidade escolar é, portanto, o resultado da construção cotidiana realizada pelos sujeitos concretos que convivem no contexto, envolvidos pela influência das normas oficiais e pelas dinâmicas da realidade escolar e o conjunto das práticas cotidianas que resultam desse processo é o que constitui o contexto formativo real tanto para os alunos quanto para os professores.

A partir dos registros das observações realizadas na escola pesquisada, da análise de documentos coletados durante a pesquisa e das entrevistas e conversas informais estabelecidas com os diferentes sujeitos que convivem na instituição farei, neste capítulo, uma análise da organização da escola em que a pesquisa foi realizada, partindo de sua inserção no município

e no sistema estadual de ensino para compreender seu funcionamento enquanto escola pública que atende a uma população de baixa renda no interior do Estado de Rondônia.

Ainda neste capítulo, analisarei a história de formação e atuação profissional da professora participante da pesquisa, procurando compreender como ela foi se constituindo enquanto docente, como foi se apropriando dos saberes que utiliza em sala de aula. Considero para esta análise a contribuição de Heller (1987) que concebe a vida cotidiana como um momento do movimento social e o homem como um sujeito histórico que se apropria dos usos sociais que são próprios das instituições em que está inserido conforme o lugar que ocupa na divisão social do trabalho.

#### **4.1 O município e a escola**

A pesquisa foi realizada no Estado de Rondônia, na Região Norte do Brasil, em um município com 47.382 habitantes (IBGE, 2004) localizado a 500 quilômetros da capital (ver mapa no anexo III) em direção ao Vale do Guaporé. Embora a ocupação da região tenha sido iniciada na década de 1970, o município de Rolim de Moura foi criado em 1983 a partir do desdobramento do Projeto Integrado de Colonização (PIC)<sup>14</sup> Gy Paraná, coordenado pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) ao longo e em torno da BR 364. *“O município de Rolim de Moura exibe uma estrutura fundiária montada no padrão modular do INCRA (lotes de 100ha) [...] É o típico modelo distributivista que caracterizou a colonização oficial de Rondônia”*. (Santos, 2001, p. 144).

Embora a maior parte da população esteja localizada na área urbana, a agropecuária é a principal atividade econômica do município. O cultivo de café, arroz, feijão, milho, mandioca e a criação de gado leiteiro e de corte também são responsáveis por empregos na

---

<sup>14</sup> De acordo com Santos (2001, p. 76), o processo de colonização do Estado de Rondônia foi de natureza oficial. Os migrantes, tanto nordestinos quanto sulistas e sudestinos foram atraídos pelos projetos governamentais de distribuição de terra. “Esses migrantes foram expulsos, em sua maioria, de suas áreas de origem pela concentração fundiária, pela fragmentação dos estabelecimentos rurais, ou, ainda, pelo intenso processo de mecanização, que liberou muita mão-de-obra, ocasionando intensa proletarização da força de trabalho”.

área urbana tanto nas indústrias cerealistas quanto no laticínio ou frigorífico. Também em menor proporção do que ocorreu no período da colonização, a exploração de madeira ainda é uma atividade bastante importante em Rolim de Moura. Ainda há várias madeiras e indústrias de móveis que contribuem para colocar o município entre as dez cidades do Estado que possuem mais de cem indústrias, considerando-se os setores formais e informais. (Santos, 2001).

O setor comercial do município de Rolim de Moura apoiado na atividade agrária da região tem se transformado em pólo de comercialização da produção dos municípios vizinhos.

Um dos maiores problemas enfrentados pelo município, no entanto, diz respeito aos serviços de saúde, pois apenas os atendimentos básicos são realizados, ocasionando o deslocamento para outros centros sempre que se fazem necessários tratamentos mais específicos, tanto nos serviços públicos quanto privados. Além disso, as precárias condições de saneamento básico, contribuem para que o município enfrente ainda endemias como hepatite B, pneumonia, diarreia, desidratação, desnutrição, além de um número muito elevado de casos de hanseníase e tuberculose.

Na área urbana existem 18 escolas de Ensino Fundamental: onze da rede Estadual, duas da rede municipal e quatro da rede privada. O reduzido número de escolas de Educação Infantil (apenas quatro da rede municipal e quatro da rede privada), evidencia a carência de oferta de vagas nesta área. O município conta ainda com a presença de um campus da Universidade Federal de Rondônia e uma instituição privada de ensino superior os quais têm atraído para a cidade estudantes de toda a região.

A Escola Azul é uma das onze escolas da rede estadual de ensino existentes na área urbana do Município de Rolim de Moura. Localizada na periferia oferece as quatro séries iniciais do ensino fundamental a crianças pobres, filhas de pais que trabalham como operários nas poucas madeiras ainda existentes na cidade, nas fábricas de móveis, no comércio local



ou em pequenos serviços como vendedores ou trabalhadores braçais. Também se deslocam para a colheita nas lavouras do próprio município ou dos municípios vizinhos. As mães trabalham no comércio ou como domésticas e há um grande número de desempregados. De acordo com dados de matrícula na escola, vários pais são analfabetos e dentre os que possuem escolaridade a maior parte cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Construído em 1988, o prédio em alvenaria onde funciona a escola, embora relativamente conservado, apresenta problemas nos aspectos físicos tanto das salas de aula quanto do pátio coberto e dos demais espaços. Do lado direito da entrada, localiza-se a secretaria escolar e no mesmo bloco, a sala de direção, sala dos professores (com um banheiro para funcionários) e supervisão escolar. Do lado esquerdo, a cozinha, almoxarifado, banheiros (feminino e masculino).

As cinco salas de aula e a biblioteca estão localizadas no bloco em frente à entrada. Pequenas para o número de alunos, todas as salas são pouco ventiladas devido às janelas do tipo basculantes, totalmente inadequadas para o calor amazônico. Mesmo com quatro ventiladores, o ambiente torna-se sufocante no período vespertino quando o sol atinge o bloco de salas de aula, pois as janelas abrem-se muito pouco, impedindo a passagem do ar. Nos dias mais quentes os ventiladores só fazem circular o ar abafado que permanece dentro das salas.

Em 2003 a professora Marina reivindicou a mudança de sua turma para uma sala no bloco administrativo onde funcionava o serviço de supervisão escolar. Nesta, o calor é bem menor por não bater sol no período vespertino. Efetuada a troca, o supervisor ocupou um dos espaços do bloco de salas de aula e duas turmas (matutino e vespertino) passaram a funcionar no bloco administrativo.

A sala de professores é um espaço minúsculo (9 m<sup>2</sup>) utilizado nos momentos de recreio e início das aulas, mas também durante o horário de planejamento. Na sala há um mural, uma mesa retangular com cadeiras, um bebedouro, um mimeógrafo a álcool e um

armário com pequenas portinhas nas quais as professoras guardam seus materiais. Como este é o único espaço fechado para as professoras guardarem seus pertences e é insuficiente, as mesmas levam para casa tudo o que não cabe no pequeno espaço do armário, ou solicitam que seja guardado na direção ou na secretaria, pois do contrário, os materiais “desaparecem”. A professora Marina carrega uma pasta preta com o material mais utilizado e quando trabalha com livros, fantasias, brinquedos, costuma trazê-los em uma caixa de papelão que fica guardada em sua casa (a cerca de três quadras da escola).

Deixar lá some tudo, se deixar... Não sei quem é que leva, mas some tudo que fica ali. Quer ver, eu fiz com meus alunos, pandeirinho, tambor, bilboquê; a gente fez bastante fantoches com litros de refrigerante, ficou bem bonitinho. A gente colocou cabelinho, trancinha. E tá tudo lá, as crianças adoram, mas não tem onde guardar. Um tanto a gente dividiu e eles levaram embora. Agora esses que eu queria deixar pra gente trabalhar, não tem onde guardar. (Entrevista janeiro/2004).

A sala utilizada pela supervisão, também serve como espaço para planejamento e enquanto a escola não contava com funcionário para trabalhar na biblioteca, os livros destinados ao uso pelas professoras nas salas de aula ou para planejamento, ficavam sob a responsabilidade da supervisão.

A biblioteca que também é utilizada como sala de vídeo, é igualmente pequena, sem ventilação adequada e com o agravante de possuir apenas dois ventiladores. Este espaço é utilizado por algumas professoras para desenvolver atividades de reforço, uma vez que não funciona efetivamente como biblioteca, pois nela o maior acervo é de livros didáticos. Há apenas alguns livros dos Programas Literatura na Escola e na Sala de aula<sup>15</sup> e Literatura em minha casa<sup>16</sup>.

A pedido das professoras e estimulado por um projeto de Sala de Leitura elaborado pela professora Marina e algumas colegas, durante uma de suas disciplinas no curso de

---

<sup>15</sup> Programa do Governo do Estado que enviou exemplares de Literatura para as séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>16</sup> Programa do Ministério da Educação que enviou quatro livros para cada aluno das 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. À época a escola não havia entregue os livros aos alunos, o que foi feito posteriormente devido à fiscalização da Secretaria de Estado da Educação.

Graduação, o diretor que assumiu a escola em 2003 comprou algumas coleções de literatura infantil e algumas versões bastante simplificadas de histórias da Bíblia, Contos de Fadas e cantigas de roda, acompanhadas de fitas cassete. As professoras envolvidas com o projeto de Sala de Leitura conseguiram patrocínio no comércio da cidade para a compra de um tapete, almofadas e cortinas visando transformar o espaço da biblioteca em uma sala de leitura. Porém sem acervo suficiente e sem funcionários para o trabalho naquele espaço, a biblioteca foi mais utilizada durante o período da pesquisa, como sala de vídeo, depósito de livros e até como espaço para atividades de reforço e muito pouco como espaço destinado à leitura ou pesquisa, uma vez que as professoras levavam os poucos livros disponíveis para que as crianças lessem nas salas de aula. Somente em 2003, a biblioteca passou a contar com uma funcionária específica.

O espaço de circulação entre os blocos de sala de aula e administrativo e que serve também de pátio onde as crianças brincam no recreio é uma área coberta cujo telhado eleva-se acima dos dois blocos fazendo com que, em dias de chuva forte, a água caia no pátio, inviabilizando a saída das crianças para o recreio. No final deste pátio (do lado esquerdo) foi construído um palco em 2002, utilizado pela professora Marina para as apresentações de encerramento dos projetos desenvolvidos em sala de aula e para as apresentações festivas ou cívicas.

A escola não possui área coberta para as atividades de Educação Física ou recreação. Elas são realizadas em um espaço bem amplo que se estende entre o bloco de salas de aula e o muro. De terra batida e quase sem sombra (há poucas árvores próximas ao prédio da escola), este local, totalmente inadequado devido ao calor dos dias de sol, fica inviabilizado em dias de chuva o que faz a professora de Educação Física utilizar vídeo nas aulas dos dias chuvosos.

Para a realização das atividades de reforço, a escola construiu um espaço que é composto por um telhado e um piso, totalmente aberto, com algumas carteiras e cadeiras e

que era pouco utilizado pelas professoras devido ao calor e à poeira, nos dias de sol, e, à água, nos dias de chuva. No ano de 2003 esse espaço foi totalmente abandonado e a escola providenciou bancos e mesas de madeira para a realização do reforço no pátio da escola.

Após reclamações das professoras, a merenda que antes era servida por elas nas salas de aula, passou a ser servida em frente à porta da cozinha, pelas merendeiras e as crianças retornavam com os pratos para lanchar sentados em suas carteiras nas salas de aula. Embora não tenha faltado merenda durante a maior parte do período da pesquisa, a diretora esclareceu que a verba destinada à aquisição da merenda não tem sido suficiente para a oferta de um cardápio adequado. Por isso, por várias vezes, as crianças reclamavam do pão com leite e chocolate, pois preferiam comidas salgadas como frango com arroz que raramente era servido.

Para uma escola construída há 16 anos, cabe perguntar por que ainda continua com um espaço físico tão precário? Considero que esta questão está diretamente relacionada à população atendida. Uma população que não tem poder de pressão sobre os órgãos públicos que, ao funcionar sob a égide do clientelismo, só atendem aos grupos com maior poder de mobilização. Ou como afirma Connell (1995, p. 11) as crianças pobres *“(...) são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter educação”*.

Na realidade da Escola Azul e de várias escolas públicas do Estado, a inadequação do espaço físico interfere diretamente na qualidade do trabalho pedagógico, evidenciando de que forma medidas implantadas sob o discurso de melhoria na qualidade do ensino, são inviabilizadas pela falta de condições reais de efetivação. Este é o caso do horário destinado ao reforço escolar para as crianças que estão com dificuldades na aprendizagem. Sem um espaço adequado para funcionamento, somado à falta de planejamento articulado ao projeto

pedagógico da escola, o horário de reforço não tem sido aproveitado como oportunidade de superação das dificuldades das muitas crianças que precisam, conforme evidenciam os dados de reprovação do ciclo básico.

#### **4.2 O excesso de discursos e a pobreza das práticas sobre democratização escolar<sup>17</sup>**

Contrariando o discurso corrente nas últimas décadas sobre a democratização da gestão, a prática comum nas escolas públicas do Estado de Rondônia tem sido a nomeação dos diretores. Em algumas administrações, a “postura democrática” dos governantes, permite “pseudo” escolhas pelos docentes e funcionários das escolas, mas a ratificação destas escolhas depende da decisão dos políticos que não raro vetam nomes de profissionais escolhidos pela comunidade escolar que possuem uma opção política diferente daquela professada pelo partido que está no poder.

Na Escola Azul, o cargo de diretor (escolas com menos de 500 alunos não possuem a função de vice) é considerado “de confiança” dos governantes e indicado entre os funcionários da rede Estadual de ensino, nem sempre da mesma escola. Em 2003, com a posse do novo governador a escola teve toda a sua equipe técnica substituída. A pedagoga que ocupava a função há mais ou menos quatro anos, foi substituída por um diretor que não pertencia ao quadro de docentes da escola e à época cursava graduação em Geografia. A supervisora foi transferida para outra escola e em seu lugar assumiu um profissional habilitado para a função, mas desconhecido dos docentes, pois foi igualmente transferido de outra escola. Também foi lotada na escola, à mesma época, uma pedagoga para assumir a função de orientadora educacional, embora fosse habilitada em supervisão escolar.

Apesar do discurso da democratização da gestão escolar estar presente nas diferentes instâncias da educação, sendo utilizado tanto por grupos progressistas quanto por outros grupos de interesse, faz-se necessário questionar quais defendem uma democracia escolar na

---

<sup>17</sup> Este subtítulo foi inspirado na palestra de Antonio Nóvoa sobre formação de professores proferida em 20/05/99, na Faculdade de Educação da USP.

qual “*os agentes sociais tomem em suas próprias mãos seu próprio destino?*” (Rossi, 2001, p. 93).

As análises de Rossi (2001, p. 92) evidenciam que o argumento democrático de participação dos professores, pais e comunidade na gestão escolar que há muito tempo tem sido defendido pelos educadores progressistas, atualmente vem sendo transformado “*em um dos pilares mais conservadores da racionalidade técnica e instrumental.*” Para a autora, há diferenças fundamentais entre a defesa da participação de pais e comunidade nos assuntos escolares presentes nos documentos do Banco Mundial, e também na defesa da gestão democrática do ensino público defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em seus artigos 14 e 15, daquela defendida por educadores como Paulo Freire, por exemplo.

A utopia dos educadores progressistas da autogestão tem sua base ideológica na tendência libertária do socialismo e pressupõe, como condição necessária à sua realização, uma modificação mais ou menos ampla da ordem econômica e política. A gestão participativa é construída ao nível das comunidades locais, com as quais a autoridade é socializada. “*Todas as decisões são tomadas pela coletividade que é concernida pelo objeto dessas decisões, nos limites exclusivos que lhes traçar sua coexistência com outras organizações coletivas e com suas representações*” (Rossi, 2001, p. 100).

As propostas de participação defendidas pelo Banco Mundial e pela LDBN, ainda segundo a autora, estão fundamentadas em uma concepção tecnocrata que considera autonomia como autogestão com o objetivo de vencer a centralização burocrática, por meio do planejamento “democrático” da participação dos executantes.

Trata-se da prática de co-gestão por controle remoto, com autonomia administrativa/pedagógica outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunstanciais ao nível técnico-operacional. Trata-se de uma alternativa moderna de despolitizar o sistema, inserindo a participação dos professores, pais, alunos e comunidades locais no processo que se diz neutro. No entanto, é uma prática decorrente da nova estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos, operando em bases supranacionais para reinventar instituições, privatizá-las e ampliar o consumo em escala mundial. (Rossi, 2001, p. 100).

Este tipo de democratização visa a retirada do Estado do protagonismo das Políticas Sociais, deixando por conta dos consumidores (pais alunos e comunidades locais) e dos produtores de serviços educacionais (escolas e professores) os destinos do sistema público de ensino. Ao contrário do que defendem os neoliberais, a retirada do Estado não produz liberdade e sim desigualdade, uma vez que o controle fica disfarçado pelo discurso de maior democratização e o fracasso na oferta de educação de qualidade para os menos favorecidos deixa de ser responsabilidade das mudanças na política educativa e passam a ser atribuição dos próprios envolvidos que são responsabilizados por não saberem fazer uso da “autonomia” de que dispõem.

Na Escola Azul, a substituição da equipe técnica não gerou nenhuma reação coletiva e não interrompeu o funcionamento da escola. O fato explica-se, segundo minha análise, pela ausência de um projeto pedagógico coletivo no qual a equipe gestora tivesse imprimido sua marca. Na verdade, o cotidiano da escola estava fortemente determinado pelo desenvolvimento de programas emanados da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), por meio de sua Representação de Ensino local (REN), conforme revela o cartaz no pátio de entrada da escola, informando aos visitantes o número de alunos atendidos por turma e turno e os programas desenvolvidos na escola sob o comando do Governo do Estado.<sup>18</sup>

**Tabela 1: Relação das salas de aula, período e número de alunos da Escola Azul:**

SALAS DE AULA	PERÍODO	Nº. DE ALUNOS
1º período CBA	Matutino	28
1º período CBA	Vespertino	29
2º período CBA	Matutino	25
2º período CBA	Vespertino	26
3ª série	Matutino	21
3ª série	Matutino	21
3ª série	Vespertino	23
4ª série	Matutino	23
4ª série	Vespertino	25
<b>TOTAL</b>		<b>251</b>

**Fonte:** Cartaz afixado no mural da Escola

<sup>18</sup> Sobre as políticas públicas de formação em serviço desenvolvidas no Estado de Rondônia ver o trabalho de Santos (2000) e Santos e Proença (2002).

**Tabela 2: Programas Executados pela SEDUC/RO**

PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais]
PROGESTÃO [Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares]
PROFA [Programa de Formação de Professores Alfabetizadores]
PROHACAP [Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos]
PROAFI [Programa de Apoio Financeiro]

**Fonte:** Cartaz afixado no mural da Escola Azul

A característica básica desses programas é seu caráter nacional ou estadual e seu atendimento a diferentes segmentos escolares em grupos separados solicitando a presença dos participantes em encontros fora da escola, de forma que durante o ano de 2002, o que se vivenciou no cotidiano escolar foram os profissionais deslocando-se de uma reunião para outra, de um grupo de formação para outro e o trabalho coletivo não encontrou espaço para acontecer.

O Programa de Capacitação à distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), caracterizou-se como um curso de capacitação continuada, executado em parceria entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e os Estados. Destinado aos gestores escolares que estavam exercendo as funções de Diretor, Vice-diretor, Supervisor, Orientador, Psicólogo e Secretário de Escolas da rede pública estadual foi desenvolvido como aperfeiçoamento para os funcionários com formação em nível médio e como especialização aos que já possuíam nível superior. Neste último caso, além das 294 horas estudadas por meio de material modular com apoio de tutores, foram oferecidas também, pela Universidade Federal de Rondônia, disciplinas básicas dos cursos de especialização que complementaram o mínimo de 360 horas exigido por lei.

Durante a realização desse curso, as denominadas “equipes gestoras” estiveram muito ausentes da escola, tanto para os encontros com os tutores, quanto para cumprir as tarefas solicitadas pela formação, uma vez que foi estabelecida como meta a conclusão do programa antes do final do mandato do então governador, temendo-se a interrupção do curso caso este



não vencesse as eleições. Esta ausência acabou gerando reações de descontentamento nas professoras que se ressentindo do não apoio da supervisora, nas questões pedagógicas, afirmavam que *“ela vive mais ocupada fora do que dentro da escola”*. E, ao mesmo tempo, fez com que a escola funcionasse praticamente sem a presença da equipe técnica, o que de certa forma, contribuiu para que sua substituição não fosse considerada um problema, nem pelos docentes e demais funcionários da escola, nem pela comunidade atendida.

Mas a equipe gestora não esteve ausente da escola apenas em função da participação no curso de formação. Também esteve envolvida nas inúmeras responsabilidades que resultaram da administração dos recursos financeiros que passaram a ser enviados diretamente para as escolas como o PROAFI (Programa de Apoio Financeiro), o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e o PDE (Programa de Desenvolvimento da Escola).

Com verbas do Governo do Estado, o PROAFI repassa mensalmente dois reais por aluno matriculado na escola, recurso este destinado a suprir as necessidades básicas de manutenção e desenvolvimento do ensino podendo ser gasto em manutenção e conservação do prédio, mobiliário e equipamentos da escola; aquisição de material necessário ao funcionamento da escola; capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; avaliação de aprendizagem; implementação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de atividades educacionais diversas.

O PDDE é um programa federal implantado, desde 1995, pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) com o objetivo de contribuir com a melhoria da infra-estrutura física e pedagógica da escola. O dinheiro é repassado em parcela anual, em conta própria da Associação de Pais e Professores (APP) e pode ser gasto nas categorias custeio (material de consumo) e capital (material permanente).

O PNAE repassa verbas para a aquisição da merenda escolar que também é feita pela escola com apoio da APP, cabendo aos administradores do recurso também a prestação de contas, o que tem representado uma carga significativa de trabalho burocrático para os diretores.

Mas, sem dúvida, o PDE é o programa que tem interferido de forma mais significativa no andamento das escolas. Implantado por meio do Decreto 9469 de 09 de maio de 2001 o Programa de Melhoria da Escola propôs o repasse de recursos para que todas as escolas públicas estaduais implantassem o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com o objetivo de garantir as condições mínimas de funcionamento “*visando à melhoria dos processos pedagógicos e ao desenvolvimento do ensino*” (Rondônia, 2001a, p. 01).

Conforme esclarece Marília Fonseca (2003, p. 306):

As propostas de descentralização e autonomia escolar para o ensino básico foram colocadas em ação a partir da década de 1990, por meio de iniciativas nacionais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa de Descentralização de Recursos Financeiros (PDRF). Outras iniciativas originaram-se de acordos entre o Banco Mundial (BIRD) e o governo brasileiro. Nesta última categoria, incluem-se os programas Pró-Qualidade e FUNDESCOLA (...).

Ainda de acordo com Fonseca, o FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola) abrange diversos projetos direcionados ao planejamento, adequação de espaços físicos e mobiliários escolares, bem como formação de professores. O PDE é seu projeto principal e visa a modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola. Para isso, adota o modelo de planejamento estratégico, que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa. Procura ainda melhorar o nível de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados do trabalho escolar. O FUNDESCOLA é oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC destinado às regiões mais pobres do Brasil (Norte, Nordeste e centro-Oeste).

O Decreto 9469/RO/2001 ao especificar no parágrafo único do Artigo 1º que somente as escolas que tivessem seu Projeto de Desenvolvimento da Escola pronto e aprovado pela

Secretaria de Estado da Educação, teriam direito ao repasse dos recursos financeiros, obrigou as escolas a priorizarem sua elaboração.

Essa obrigação criou uma situação bastante contraditória no cotidiano escolar, uma vez que o grupo de gestores que freqüentava o PROGESTÃO tinha como uma das tarefas específicas do curso a elaboração do projeto Político Pedagógico da Escola, para isso iniciaram-se algumas reuniões com a comunidade escolar visando sua elaboração. Por outro lado, de uma hora para outra as escolas viram-se às voltas com a necessidade de elaborar o PDE tendo por base outra metodologia. Como todo o corpo docente, funcionários e alguns representantes de pais deveriam ser envolvidos, houve um momento na escola em que ninguém mais entendia o que estava sendo feito. Esta situação levou os dirigentes da escola a fazer escolhas e como o PDE representava recursos financeiros, obviamente foi dada prioridade à sua elaboração, envolvendo apenas os funcionários, docentes e representantes da Associação de Pais e Professores.

De acordo com Silva (2003) e Fonseca (2003), também em outras escolas públicas do país as discussões em torno do projeto político pedagógico foram “engolidas” por outras demandas que não articulam o pensar e o fazer.

Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programas e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. (Silva, 2003, p. 300)

Para Fonseca (2003), enquanto o Projeto Político-Pedagógico incentiva a escola a traçar seu próprio caminho por meio de uma proposta escolar autônoma, valorizando a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos ou organizações equivalentes, buscando superar a gestão de meios e produtos por iniciativas inovadoras inspiradas em valores mais humanos e que considerem vivências, sentimentos, condições de vida e de trabalho, a cultura e qualificação dos professores, o mesmo não acontece com o PDE.

Por meio do PDE, a escola faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores e sua missão, elabora objetivos, estratégias, metas e planos de ação. A metodologia para elaboração e implementação do Plano segue o modelo de planejamento estratégico, segundo manual que descreve o processo passo a passo, incluindo conceitos, princípios e instrumentos necessários ao gerenciamento do Plano. (Fonseca, 2003, p. 308).

E foi exatamente esta situação ocorrida na Escola Azul. Os formulários foram preenchidos pela equipe gestora e algumas professoras e depois socializados em reunião rápida, pois o prazo para entrega do PDE estava esgotado e a “*escola não pode ficar sem receber a verba.*”

De acordo com pesquisas analisadas por Fonseca, os estados têm acolhido e investido muitos recursos no Plano de Desenvolvimento da Escola, conforme acordo internacional, no primeiro ano de implantação os recursos vieram todos do FUNDESCOLA, porém nas fases subseqüentes, os estados passaram a assumir gradativamente as despesas, até assumi-las integralmente.

No cotidiano da Escola Azul, ficou evidente que o envio de verbas diretamente para a escola por meio dos programas acima explicitados aumentou de forma significativa as atribuições da equipe gestora tanto no sentido de elaborar os documentos necessários ao recebimento de verbas quanto em relação à cotação, compra e prestação de contas dos recursos recebidos. Porém, os recursos que chegaram até a escola não atendiam às necessidades, nem em relação à manutenção nem em relação à merenda escolar.

Durante a pesquisa, por várias vezes, a professora referiu-se às verbas recebidas do PROAFI, como insuficientes. Em 2002, por ocasião do recebimento da primeira parcela, os professores elaboraram uma lista de materiais didáticos que estavam precisando e entregaram para a diretora que não pôde adquirir o material solicitado uma vez que a verba foi insuficiente para atender todas as demandas da escola.

No cotidiano da sala de aula torna-se evidente, no início de cada aula, a condição precária de funcionamento da escola. Basta que se inicie o trabalho com o caderno para

aparecerem os problemas de falta de lápis, de borracha e apontadores. Por várias vezes, quando me dispus a apontar os lápis para as crianças enquanto a professora dava início à aula, deparei-me com situações em que os alunos alcançavam-me pedaços de lápis de escrever cujo grafite estava solto, ou então eram tão pequenos que não estavam em condições de serem apontados ou utilizados. Os alunos então procuravam materiais emprestados com a professora, ou com os colegas. Quando dispunha, a professora emprestava ou recomendava: *“Vocês têm que trazer lápis de casa porque o material que a professora tinha já acabou. Nilson vá até a secretaria e pede se eles têm um lápis para emprestar para você”*.

É muito entristecedor constatar a pobreza de recursos das crianças e da escola. As borrachas são raridade. Toda hora havia um aluno pedindo a borracha emprestada para o outro. As crianças procuravam manter as borrachas seguras em suas mãos ao invés de deixá-las sobre a carteira porque assim, quem precisasse delas era obrigado a pedir e elas podiam controlar para quem haviam emprestado. A professora analisa as condições em que trabalha e afirma:

Eu vejo que a escola oferece muito pouco pra gente estar oferecendo também pras crianças. Eu acho que uma criança como o Nilson ele, a escola precisa ter muito... uma boa biblioteca, pra que esta criança tivesse uma coisa que chamasse bastante atenção pra que ele pudesse estar ali o tempo todo. E eu vejo assim as nossas escolas muito despreparadas também, muito, muito mesmo! Tudo você tem que estar correndo atrás. O pouco que a gente consegue é muito pouco. Pouco, pouco demais mesmo. Pouco pra oferecer pra aquele que não têm nada. Eu tenho alunos ali que não têm condições de comprar um chinelinho pra pôr no pé. Como ele vai comprar um livro? Como ele vai ter um jornal? Não tem! (Entrevista junho/2003).

Além de haver poucos materiais para os alunos lerem, a escola enfrentava dificuldades em relação aos recursos pedagógicos para as professoras planejarem suas aulas. Não havia materiais disponíveis para consulta na hora do planejamento e meios para produção de recursos didáticos. O único instrumento disponível para reprodução de textos era um mimeógrafo a álcool em mau estado, o que prejudicava a reprodução de material de leitura, conforme evidencia uma situação de sala de aula em que a professora justifica a qualidade do texto que está entregando aos alunos *“O estêncil não ficou bom e vocês vão ter que arrumar.*

*Foi o estêncil que me deram e, assim, em cima da hora eu não pude conseguir outro. Vocês arrumam as letrinhas que não dá pra ver e pedem pra mim se não souberem o que é”.* (Observação 13/09/02).

A professora queixou-se, por várias vezes durante a pesquisa, das dificuldades para encontrar materiais adequados às necessidades dos alunos; os textos informativos, recomendados no curso de formação como um dos textos a serem trabalhados com os alunos, considerando-se a necessidade de trazer para a sala de aula a diversidade textual existente fora da escola, segundo ela, são os mais difíceis de encontrar, pois precisam ser simples, com conteúdos conhecidos pelas crianças para que elas tenham condições de ler e entender aquilo que lêem. *“Principalmente o jornal, né? Eu acho assim que o jornal, ele tem que ser atual. Eu não faço assinatura de jornal, a escola não tem, então pra você estar se apropriando de jornais e de alguns tipos de portadores de textos eu acho muito difícil”.* (Entrevista junho/2003).

### **4.3 A ênfase na formação: a política do disfarce?**

Em torno de 250 crianças são atendidas pela Escola Azul, distribuídas em dez turmas entre os períodos matutino e vespertino. Para isso a escola conta com dez professoras para as turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e uma professora de Educação Física. Quase todo o corpo docente estava cursando graduação no início da pesquisa, com exceção da professora de Educação Física, da diretora e da supervisora que já possuíam formação em nível superior. A escola conta ainda com 12 funcionários: cinco zeladoras, três merendeiras, um porteiro, dois funcionários na secretaria e uma pessoa que trabalha na biblioteca. A vigilância é terceirizada.

De acordo com o Plano de Carreira da rede estadual de ensino (Rondônia, 2001b), os professores das séries iniciais que têm contrato de 40 horas, tem sob sua responsabilidade apenas uma turma de alunos, com os quais permanecem em sala por 20 horas e mais seis horas semanais em atividades de reforço com os grupos que necessitam de trabalho extra. O

restante da carga horária é destinado para atividades de planejamento e estudo<sup>19</sup>. Conforme analisarei mais adiante, tanto as atividades de reforço quanto de planejamento e estudo, não são pensadas coletivamente pela escola e, portanto, não possuem uma articulação com as propostas desenvolvidas em sala de aula, e nem são encarados como espaços fundamentais para a construção de uma identidade pedagógica por parte da equipe escolar.

O período de permanência na escola permite considerar que esta falta de articulação coletiva no cotidiano da Escola Azul é decorrência de uma série de demandas externas enfrentadas pelos profissionais da referida escola, as quais contribuíam para a fragmentação do trabalho, tanto em relação aos segmentos profissionais, quanto em relação ao próprio corpo docente.

Conforme apontei anteriormente, a Escola Azul pertence à rede estadual de ensino e, portanto, funciona sob as determinações da Secretaria de Estado da Educação que possui uma representação no município responsável pelo andamento do sistema público estadual. No período pesquisado as escolas foram objeto de vários programas de formação e de gestão que demandaram o deslocamento de seus profissionais do cotidiano da escola para a participação em cursos que ocorriam em nível municipal. Os professores foram envolvidos em três programas de formação que ocorreram de forma concomitante: os cursos de aperfeiçoamento “PCN’s em ação” (Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação) e PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), e o curso de formação em nível superior nas diferentes licenciaturas: Pedagogia, Letras, Geografia e Matemática.

O PCN, referido no cartaz da escola apresentado anteriormente, caracterizou-se como um programa de formação em serviço conhecido como “Parâmetros em Ação” e foi

---

<sup>19</sup> O parágrafo 4º do Art. 13º da Lei Complementar 250/2001 determina: “A jornada de quarenta horas semanais do professor do nível 1 e nível 3, com formação para as primeiras séries do ensino fundamental, em função docente em turmas de 1ª a 4ª séries e da educação infantil, inclui vinte horas de aulas e vinte horas de atividades, das quais doze horas serão destinadas a trabalhos coletivos na unidade escolar.” (Rondônia, 2001b, p.5).

desenvolvido por meio de encontros quinzenais ou mensais coordenados por formadores selecionados dentre os próprios técnicos, professores ou especialistas das escolas públicas, durante os anos de 2000 a 2002. Organizado em módulos com a utilização de textos, filmes e programas de vídeo, o projeto tinha como propósito nas palavras do próprio ministro Paulo Renato Souza “*apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais...*” (Brasil, 1999, p. 3).

Embora, em alguns municípios, os grupos de estudos tenham sido desenvolvidos nas próprias escolas, na realidade de Rolim de Moura, os grupos foram organizados por área e envolveram os profissionais de diferentes unidades escolares, agrupados em pólos. Dessa forma, o programa envolveu os professores e os supervisores das escolas, mas nem sempre nos mesmos grupos, uma vez que as supervisoras coordenavam grupos de áreas específicas e os professores estavam distribuídos, por série ou área de interesse, em grupos diferenciados.

Ainda de acordo com o então Ministro Paulo Renato Souza, “*A idéia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria*” (Brasil, 1999 p. 3) e tinha como finalidade:

- Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras dos trabalhos das escolas.
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas.
- Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.
- Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores. (Brasil, 1999, p. 9)



As finalidades expressas no material do programa “PCN’s em ação” era a formação de grupos de estudos que, aos poucos assumissem o caráter de grupos permanentes, apostando-se na construção de uma cultura de formação continuada nas escolas. Porém isso não ocorreu na realidade pesquisada, uma vez que o estudo dos Parâmetros constituiu-se em atividade fim e assim que foram concluídos os estudos dos conteúdos previstos nos módulos, os grupos foram desfeitos.

O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) envolveu os docentes que atuavam com o Ciclo Básico de aprendizagem (1ª e 2ª séries), os supervisores das séries iniciais do Ensino Fundamental e alguns professores de 3ª e 4ª série que demonstraram interesse pelo curso. Desenvolvido como um curso de aperfeiçoamento, foi coordenado pelo MEC e SEDUC, por meio de assistência técnica aos municípios e fornecimento de material para os formadores. Dessa forma, uma vez por semana, por três horas e meia, os professores deslocavam-se da escola no horário contrário ao funcionamento de sua sala de aula e reuniam-se com os professores das outras escolas do município que sob a coordenação de dois formadores estudavam o material impresso e videográfico preparado por uma equipe central sediada no Ministério da Educação.

O curso estendeu-se de 2001 a 2003 completando 200 horas de estudos, aí incluídas as horas de encontros coletivos e as horas de estudo pessoal (textos teóricos, planejamentos e relatórios) ou desenvolvimento de atividades didáticas envolvendo os alunos.

De acordo com o documento de apresentação do programa, o curso foi elaborado com o *“objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever”*, uma vez que, segundo a Secretaria de Ensino Fundamental o projeto se justifica pela *“necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos”*. (Brasil, 2001a, p.5).

O Programa de formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, foi desenvolvido em torno dos seguintes conteúdos básicos: *“Como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas.”* (Brasil, 2001a, p. 6).

Tanto o PCN em ação quanto o PROFA foram elaborados em nível de Ministério da Educação e chegaram até os municípios por meio de material de apoio bastante estruturado com guias de orientações gerais, vídeos e textos e foram implantados nos estados por uma rede de formadores contratados pelo Ministério e encarregados de organizar o desenvolvimento do programa e fazer a formação inicial dos técnicos, especialistas ou professores da SEDUC que atuaram como coordenadores de grupos para o desenvolvimento do Programa nos seus municípios<sup>20</sup>.

Paralelamente aos “PCN’s em Ação” e ao PROFA, as professoras também estavam freqüentando o curso superior oferecido pela Universidade Federal de Rondônia por meio do PROHACAP (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos), financiado pelo Governo do Estado de Rondônia com verbas do FUNDEF e uma parcela de contribuição dos próprios cursistas.

O PROHACAP foi criado com o intuito de oferecer habilitação em nível superior para os professores que, por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), deveriam estar habilitados até o término da década da Educação.

O Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos – PROHACAP foi desenvolvido em vários municípios do Estado oferecendo diferentes licenciaturas no sistema modular. Isto é, em cada módulo desenvolvido no período de férias escolares foram

---

<sup>20</sup> Em Rolim de Moura e nos municípios pertencentes a mesma regional, o programa contou com o apoio pedagógico da Universidade Federal de Rondônia, por meio da formação dos formadores em encontros semanais, durante todo o desenvolvimento do programa.

oferecidos um certo número de disciplinas com a carga horária sendo ministrada em oito horas-aula diárias, de segunda a sábado com tempo de 50 minutos cada hora-aula.<sup>21</sup>

Nesse período foram desenvolvidas as aulas teóricas, ministradas pelo docente de cada disciplina. Todavia, cada disciplina possuía também uma carga horária prática que foi desenvolvida pelos discentes ao término dos módulos, por meio de trabalhos, de acordo com o planejamento de cada docente. Esses trabalhos foram bastante diversos, desde resenhas, artigos, levantamento de dados, observações de salas de aula, elaboração e desenvolvimento de projetos, relatórios etc. Vários docentes da Escola Azul eram alunos destes cursos e estavam bastante absorvidos pelas tarefas intermodulares atribuídas como complementação da carga horária.

Durante a minha presença na escola, o tema mais comum das conversas na sala dos professores eram os trabalhos que estavam realizando ou que ainda tinham para realizar. Muitas vezes, solicitavam que eu esclarecesse alguma dúvida sobre resenhas, relatórios ou projetos; fornecesse bibliografias ou desse informações sobre alguma atividade em andamento na Universidade, a data prevista para o reinício de cada módulo, etc. Era muito comum encontrar professoras desenvolvendo tarefas solicitadas pelo curso superior, algumas envolvendo alunos, outras em parceria com colegas de outras instituições, evidenciando as demandas que o curso trazia aos envolvidos.

Tendo iniciado em 2000, o PROHACAP esteve em andamento durante todo o período da pesquisa e convivi com professoras que permaneciam durante todo o período de férias (40 dias em janeiro/fevereiro e 15 ou 20 dias em julho), estudando e em seguida retornavam para a escola, cansadas e muitas vezes com algumas semanas de aula para repor, uma vez que o calendário escolar nem sempre correspondia ao período de aulas do curso superior. Além do

---

<sup>21</sup> O curso de Pedagogia foi desenvolvido com uma carga horária total de 2.560 horas distribuídas em oito semestres letivos, embora o funcionamento dos módulos nem sempre correspondesse a um semestre, uma vez que no período de janeiro e fevereiro eram oferecidas seis ou sete disciplinas enquanto em julho o recesso escolar permitia a oferta de três ou quatro disciplinas apenas.

cansaço, traziam de três a seis trabalhos para serem feitos ao longo do semestre, uma vez que cada disciplina cursada atribuía um trabalho intermodular. Além disso, ainda tinham as tarefas de estudo do PROFA e dos “PCN’s em Ação” que semanalmente ou quinzenalmente, respectivamente, também solicitavam atividades de leitura ou de desenvolvimento prático com os alunos.

Evidentemente essa situação do corpo docente e da equipe gestora explica a inexistência de projetos coletivos na Escola Azul. Não havia tempo disponível para isso. Quando se fazia necessária uma reunião ou o Conselho de classe, estes ocorriam nos sábados pela manhã (à noite a supervisora atuava em outro emprego, o que impossibilitava sua presença) e não raras vezes era registrado como dia letivo para repor as aulas de alguma paralisação ou do período em que as professoras estavam estudando.

Os Conselhos de Classe, realizados bimestralmente, acabavam sendo os momentos em que as professoras tomavam conhecimento, de forma mais sistemática do andamento das outras turmas. Centrado nos números de rendimento escolar, o conselho apontava as crianças que não atingiram a média esperada e comunicava à supervisão escolar os alunos faltosos ou com problemas de comportamento.

As maiores queixas dos professores estavam relacionadas à falta de “interesse” dos alunos pela aprendizagem, a ausência nas atividades de reforço, a falta de contribuição das famílias nas tarefas de casa.

As medidas tomadas pela escola oscilaram entre: chamar os pais para uma conversa “de advertência” e o encaminhamento do caso para o “Conselho Tutelar”. Após o conselho de classe, a professora Marina revelava um grande descontentamento, seja pelo rendimento das outras primeiras séries, seja pelas queixas dos professores que receberam seus alunos.

A Escola Azul funcionou, durante o período da pesquisa, como se cada sala de aula fosse uma ilha, independente, uma vez que não havia intercâmbios sistemáticos para o

estabelecimento de objetivos comuns entre as professoras da mesma série e nem entre os professores de séries subseqüentes. E isso não era percebido pela escola como um problema uma vez que no PDE a escola analisa como suas fraquezas no ambiente interno os seguintes aspectos: “*Altos índices de transferências recebidas e expedidas do mesmo aluno durante o ano letivo; Falta de compromisso e acompanhamento dos pais no reforço e atividades diárias; Falta de fontes de pesquisa*”. (PDE da Escola Azul, 2003).

O planejamento de cada professora era realizado individualmente e quando necessário, elas solicitavam o auxílio da supervisora, que em relação à alfabetização dizia “*eu não sei muita coisa sobre estas fases das crianças*”. Para o horário de reforço, as professoras não faziam um planejamento escrito e, muitas vezes, ele consistia em auxiliar a criança a realizar as atividades que ela não havia conseguido durante a aula, uma vez que apenas dois ou três alunos eram chamados de cada vez.

Em relação ao horário de reforço, a supervisora estabelecia um calendário, distribuindo as seis horas obrigatórias semanais em três dias, de maneira que cada professora cumprisse a carga horária estabelecida. Como a escola é pequena, a supervisora conhecia nominalmente as crianças que estavam sendo atendidas no reforço e informalmente acompanhava os avanços ou as dificuldades delas. Não havia um controle sobre as crianças chamadas para o reforço, nem o tempo em que as mesmas permaneciam nele. Algumas freqüentavam o reforço o ano todo e mesmo assim, ao final do ano eram reprovadas.

Os pais das crianças chamadas para o reforço, no horário contrário ao de aulas, eram informados em reunião ou por meio de bilhetes levados pelas próprias crianças. Quando as crianças não compareciam, a supervisora chamava os pais ou ia até a casa das crianças para saber o que estava acontecendo.

Mas o fato de não haver planejamento ou projeto pedagógico coletivo na Escola Azul, não significa que as professoras não estabelecessem trocas com outros parceiros profissionais.

Significa apenas que as parcerias não ocorriam no âmbito da escola e sim no âmbito dos cursos de formação. Por exemplo, a professora Marina desenvolvia as tarefas do curso superior com duas colegas de outra escola com as quais planejou, executou e relatou vários projetos práticos solicitados como trabalho intermodular.

Eu mesma faço muita parceria com as meninas lá da Escola Verde que são de 3ª e 4ª séries. E elas me entendem muito bem na alfabetização e eu entendo muito bem elas. Então a gente troca e elas já têm uma concepção totalmente diferente. Então são pessoas que se pegarem um aluno de 3ª série do Ciclo Básico tenho certeza que vão dar uma continuação legal. Não importa que seja do Ciclo ou não! Mas que sejam pessoas interessadas e que realmente acreditem e que vêm o trabalho da gente...E que realmente valorizem! (Entrevista Junho/2003).

Além disso, no curso de Formação de Professores alfabetizadores (PROFA), as professoras também planejavam e executavam algumas atividades em parceria com outras professoras e supervisoras de escolas diferentes, estabelecendo trocas com profissionais de outras séries e de outras escolas.

Porém, dentro da Escola Azul, não eram discutidas pelo grupo de professoras e pela equipe gestora as mudanças pedagógicas propostas pelos cursos de formação e tampouco ocorreram maiores investimentos nas condições de trabalho que evidenciassem uma articulação entre os três programas de formação em andamento e a prática pedagógica assumida pela escola. Como afirma Azanha (1998, p. 57-58):

Mesmo sem duvidar que o professor, cliente habitual desses cursos de aperfeiçoamento, seja efetivamente aperfeiçoado, não há garantia nenhuma de que esse progresso pessoal seja variável relevante para a melhoria do ensino na situação concreta de uma dada escola. Na verdade, a escola é uma unidade de uma outra ordem, é uma instituição. A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado dos docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino.

Individualmente, conforme afirmação de Azanha, foi possível perceber a apropriação por parte da professora Marina, de várias questões abordadas nos cursos de formação, conforme analisarei mais adiante. Porém, enquanto instituição, a escola não apresentou

mudanças significativas, seja nas condições de trabalho, conforme analisado anteriormente, ou nos números do rendimento escolar que apresentarei a seguir.

#### 4.4 Desvelando os índices de aproveitamento na Escola Azul

Apesar do investimento na formação dos professores e dos gestores escolares ocorridos nos últimos anos, conforme descrito e analisado no item anterior, os números do rendimento escolar da Escola Azul revelam que a reprovação continua sendo o grande problema da escola. Com uma taxa de 21% de reprovados em 2001 e 2003 ao final da 2ª série (ver Tabela 3) os números demonstram que, apesar da implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) ter eliminado a reprovação entre as primeiras e as segundas séries visando garantir um maior espaço de tempo para a aprendizagem da leitura e da escrita, o problema persiste, inclusive com percentuais maiores do que os índices nacional e estadual, conforme evidencia a Tabela 3.

**Tabela 3: Dados de rendimento e abandono Escola Azul 2000 a 2003:**

Série	2000			2001			2002			2003		
	Taxa Aprov.	Taxa Reprov.	Taxa Aband.	Taxa Aprov.	Taxa Reprov.	Taxa Aband.	Taxa Aprov.	Taxa Reprov.	Taxa Aband.	Taxa Aprov.	Taxa Reprov.	Taxa Aband.
1ª	96.5	00	3.5	97	00	3.3	100	00	00	100	00	00
2ª	76	21	3	78	16	6	85.3	13.2	1.5	77.3	21.2	1.5
3ª	100	00	00	93	3.5	3.5	95	5	00	90.6	7.8	1.6
4ª	95.1	00	4.9	93.7	00	6.3	98	2	00	88.5	11.5	00

Fonte: Secretaria da Escola Azul.

Por outro lado, os índices de reprovação têm apresentado uma elevação significativa nas 3ªs e 4ªs séries, ao longo do período analisado revelando que, além do alto índice de reprovação, o Ciclo Básico enfrenta problemas também em relação ao nível de aprendizagem das crianças que são aprovadas para as séries subsequentes.

Outro aspecto importante a ser analisado nos números apresentados na Tabela 3, refere-se à relação existente entre os índices de reprovação e de abandono escolar. A cada diminuição no índice de reprovação corresponde um aumento no índice de abandono e vice-

versa, como ocorreu nas 4<sup>as</sup> séries em 2001 e 2003: para uma taxa zero de evasão em 2003, correspondeu um índice de 11,5% de reprovação. Em 2001 para uma taxa zero de reprovação, houve um índice de 6,3% de abandono demonstrando que, neste caso os alunos desistiram da escola antes de serem reprovados “oficialmente”.

**Tabela 4: Dados de rendimento e abandono por série 2000/2001 Brasil/Rondônia/Escola Azul:**

Série	Ano	BRASIL			RONDÔNIA			ESCOLA AZUL		
		Taxa Aprov.	Taxa Reprov.	Taxa Aband.	Taxa Aprov.	Taxa Reprov.	Taxa Aband.	Taxa Aprov.	Taxa Reprov.	Taxa Aband.
1 <sup>a</sup>	2000	76.9	10.2	12.9	75.4	9	15.6	96.5	00	3.5
	2001	80	10.5	9.5	80.8	10.6	8.6	97	00	3.3
2 <sup>a</sup>	2000	80.1	11.4	8.5	77.9	12.5	9.6	76	21	3
	2001	82.8	11.4	5.8	81.8	13.2	5	78	16	6
3 <sup>a</sup>	2000	82.2	8.1	9.7	83.8	7.4	8.8	100	00	00
	2001	84.3	8.2	7.5	86.1	8.5	5.4	93	3.5	3.5
4 <sup>a</sup>	2000	82.7	8.9	8.4	81.4	6.7	11.9	95.1	00	4.9
	2001	84.4	9.7	5.9	84.7	8	7.3	93.7	00	6.3

Fonte: Dados Brasil e Rondônia: INEP/2003b - Dados Escola Azul: Secretaria da Escola

Todavia, conforme revela a comparação realizada na Tabela 4, o índice de abandono da Escola Azul é bastante inferior aos dados nacionais e estaduais, principalmente nas primeiras séries, e para compreender os fatos que estão por trás dos números foi muito importante a convivência no cotidiano da Escola. Durante a permanência na sala da professora Marina, chamou-me a atenção as constantes mudanças de alunos. A cada vez que me dirigia à escola para realizar uma etapa da observação percebia que havia alunos novos na turma e alguns alunos da professora haviam sido transferidos.

Ao verificar os números junto à secretaria da escola, constatei que, proporcionalmente à diminuição dos índices de abandono, têm aumentado os números relativos às transferências, tanto recebidas quando expedidas. Em 2001, a Escola Azul expediu 70 transferências e recebeu 60. Destas, 26 crianças deixaram as primeiras séries e 22 as segundas séries. Das



crianças que chegaram, 27 foram matriculadas nas segundas séries e 16 nas primeiras séries. O que significa que em torno de 25% das crianças do Ciclo Básico migraram de uma escola para outra no ano de 2001. Dados que se repetiram nos anos de 2002 e 2003, pois foram expedidas 64 e 70 transferências, respectivamente, nos referidos anos.

O elevado número de transferências recebidas e expedidas, evidencia a realidade social das famílias atendidas pela escola, as quais se deslocam constantemente em busca de trabalho. No caso da escola pesquisada, os pais mudam-se para outros municípios e/ou para a zona rural e, ao contrário do que ocorria há alguns anos atrás em que as crianças abandonavam a escola, os pais têm se preocupado em levar as transferências. Esta mudança de comportamento está relacionada a uma maior conscientização das famílias em relação à necessidade de permanência das crianças na escola, mas principalmente, pelas mudanças na legislação.

Atualmente, respaldados no Estatuto da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares acionam a justiça quando há crianças em idade escolar fora de sala de aula, levando as escolas a não mais recusarem a matrícula de alunos durante determinados períodos do ano ou por falta de vagas, conforme ocorria anteriormente. De maneira que, a partir da solicitação da família, a escola expede o documento de transferência sem exigir atestado de vaga de outra instituição como era comum em anos anteriores. Dessa forma, estatisticamente constatamos uma redução significativa no índice de abandono enquanto aumentam os números relativos às transferências.

De acordo com informações da escola, alguns alunos acompanham os pais durante a colheita nos sítios da região e alguns retornam depois. Em algumas ocasiões, nem chegam efetivamente a freqüentar outra escola, pois retornam com o mesmo documento expedido pela escola após 30 ou 40 dias de ausência. Quando esses alunos retornam para a escola, são

rematriculados como se fossem alunos novos, nem sempre nas mesmas turmas em que estavam, por falta de vaga ou por opção de horário.

Essas ausências, ou mudanças geram uma descontinuidade nos processos de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que estão em fase de alfabetização, pois as formas de encaminhamento pedagógico são bastante distintas de uma professora para outra e mais ainda de uma escola para outra, além das dificuldades de adaptação inerentes a qualquer mudança, principalmente quando envolve crianças de sete ou oito anos.

Esses dados evidenciam mais uma vez o descompasso entre as propostas pedagógicas do sistema de ensino e a realidade política e econômica à qual estas propostas se destinam, pois como afirma Costa (1995, p. 46 ): “...*não basta tratar a educação isoladamente. É necessário reconhecer sua imbricação com o conjunto das políticas do estado, em particular sua intervenção na chamada área social.*”

É o que ocorre com o Ciclo Básico de Aprendizagem, projeto de reorientação curricular implantado para resolver o problema do fracasso no processo de alfabetização que desconsidera as condições materiais da população à qual se destina. De acordo com a Instrução Normativa nº. 004/1998 em seu Art. 1º:

O Ciclo Básico de aprendizagem se constitui numa estratégia pedagógica e organizacional, oportunizando maior tempo ao aluno para o domínio de processos de leitura, escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, dando continuidade ao processo educativo, num bloco único, totalizando 02 (dois anos) letivos, aglutinando os objetivos e atividades da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental Regular não havendo retenção do aluno até o final do ciclo. (Rondônia, 1998).

O Ciclo foi implantado em 1998 com a justificativa de que era necessário “*minimizar os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental*” e a referida instrução normativa foi reeditada praticamente sem alterações de 1999 a 2001, sob os números 001 GAB/DE/SEDUC/99 (Rondônia 1999) e 003/GAB/GE/SEDUC/2001 (Rondônia 2001c).

Em 2002, a Secretaria de Educação elaborou o Projeto Caminhar CBA que visava a *“implantação do sistema de ciclos, objetivando a reorganização do Ensino nas séries iniciais (1ª e 2ª série) do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Rondônia.”* (Rondônia, 2002, p. 4), revelando o descompasso entre as determinações legais e o que estava ocorrendo nas escolas, uma vez que o Ciclo já estava em funcionamento em várias escolas do Estado, enquanto a secretaria ainda elaborava projetos para sua implantação.

O objetivo fundamental do referido projeto, de acordo com as palavras dos próprios elaboradores era *“Minimizar os altos índices de evasão e repetência existentes nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas do estado de Rondônia, proporcionando ao aluno condições necessárias ao acesso, permanência e progresso escolar”*. (Rondônia, 2002, p. 7). Conforme evidenciam os dados da tabela 1, os números da evasão já haviam sido minorados e os índices de reprovação ao final do ciclo, não sofreram alterações significativas e em momento algum o alto índice de transferências é considerado, levando o Estado a insistir em um projeto que pressupunha a continuidade das mesmas crianças nas mesmas turmas com o mesmo professor:

É de fundamental importância a permanência do professor na mesma turma, ao longo do ciclo visando assegurar:

- A continuidade do processo;
- Melhores condições de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, de identificar suas necessidades e propor medidas para saná-las;
- O entrelaçamento afetivo da relação aluno-professor. (Rondônia, 2002, p.22)

Os dados de transferência da Escola Azul demonstram que na realidade em questão a “continuidade” prevista no projeto não se realiza e as dificuldades que esta alternância de alunos gera no processo de alfabetização, não é um dado considerado nas políticas educacionais e nem nos projetos de formação.

Quando o projeto foi implantado não houve uma divulgação mais efetiva dos princípios do mesmo, seus objetivos ou determinações e, ao longo de seu desenvolvimento

não tem sido feita uma avaliação séria sobre seu funcionamento e resultados. Como tem ocorrido com outras mudanças curriculares ou administrativas, a equipe técnica da escola, principalmente os supervisores, recebe as orientações diretamente dos técnicos da secretaria ou dos seus representantes no município e repassam aos professores nas escolas. A partir de sua implantação, o projeto passa a ser objeto de investimento na formação de professores e como afirma a professora participante da pesquisa:

Eu não me lembro bem, mas após um ano ou dois anos, a gente teve um treinamento, um cursinho ... com o pessoal de Brasília<sup>22</sup> e foram passadas algumas coisas. A maneira que deveria ser trabalhado, alguns tipos de atividades que poderiam ser trabalhadas. Mas assim, muito vago; não teve assim, um trabalho aprofundado em cima daquilo, que a gente pudesse estar se apropriando, sessões de estudo, ou a escola mais envolvida. Então foi assim, algumas coisas que deu pra aproveitar e outras foi na prática ali, a gente tentando. (Entrevista junho/2003).

Conforme constatou Cruz (1994), ao analisar o Ciclo Básico implantado no estado de São Paulo, havia falta de divulgação dos objetivos do CBA entre os professores, bem como se constatou uma forma autoritária de implantação, deixando lacunas e deformações na idéia que os diferentes envolvidos tiveram do projeto<sup>23</sup>. Na realidade do Estado de Rondônia, para muitas escolas, a implantação do Ciclo não foi uma opção, embora as determinações iniciais tenham afirmado que a escola poderia optar por sua efetivação ou não e assim, no interior da escola criou-se mais uma divisão, entre professores do Ciclo e professores de 3ª e 4ª séries. Os professores do Ciclo, após sua implantação, ao participar de situações de formação em que os objetivos do Ciclo foram sendo divulgados, passaram a defendê-lo sob os argumentos de que um ano é muito pouco para alfabetizar as crianças e o ciclo permite a continuidade na aprendizagem além do acompanhamento dos alunos em seu processo, enquanto os professores de 3ª e 4ª séries, excluídos das discussões teóricas e pedagógicas que envolvem o programa,

---

<sup>22</sup> A professora refere-se ao Simpósio Estadual de Educação promovido pela Secretaria de Estado da Educação, em 1998, nos diferentes pólos do Estado, durante o qual ocorreram conferências e oficinas com formadores contratados de várias regiões do Brasil. Durante este evento houve uma oficina sobre o Ciclo Básico ministrado por uma formadora de Brasília.

<sup>23</sup> É importante considerar a análise de Silvia Helena Vieira Cruz, pois o Ciclo Básico foi implantado em São Paulo em 1983, quinze anos antes de sua implantação no estado de Rondônia.

afirmam que a qualidade do ensino “caiu” e que os alunos estão chegando à 3ª série sem saber ler, conforme revela professora Marina em uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa:

[...] muitos professores que não são alfabetizadores eles discordam plenamente com o Ciclo. Eles não concordam de maneira nenhuma. Eles acham que deve acabar. Eles não têm a mesma concepção que a gente [...]. Nós professoras do Ciclo, a gente já age assim porque a gente conversa muito. Ele era assim, ele avançou, ele já tem três anos de repetência, como é que eu vou reter novamente esta criança. Então pra ele vai ser novamente uma derrota. “Eu não aprendi nada!”. Eu acho que o problema maior está com o professor de terceira série. Aí é que está o X da questão. É muita reclamação mesmo, sabe?. Eles acham que o aluno tem que sair prontinho como ele ia da segunda série. Eu trabalhei com a segunda série quando não era ciclo e que os alunos iam já multiplicando por dois números no multiplicador, já lendo, muito bem, totalmente diferente. Mas era assim uma seleção de alunos. Então eu vejo assim: na minha concepção, eu acho que escola não foi feita pra reprovar aluno, por mais que nós reprovamos e eu acho assim que deveria ter uma continuação. (Entrevista junho/2003).

A ausência de momentos de articulação coletiva em torno de um projeto pedagógico comum na Escola Azul, reforçada pela política de formação de professores desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação, que envolve os diferentes segmentos da escola em projetos separados de formação, materializa-se na fragmentação das relações no cotidiano da escola.

As professoras de 3ª e 4ª série não discordam apenas das condições de aprendizagem em que os alunos chegam até suas turmas, mas reclamam também da metodologia adotada pelas professoras que “deixam os alunos muito soltos”, “mal-acostumados”. A turma da professora Marina aprovada para a 3ª série no ano de 2002, foi dividida entre dois professores no ano de 2003, devido ao horário de aula. O professor do período vespertino elogiava os alunos, mas a professora do período matutino criticava o hábito das crianças trabalharem em dupla e de conversarem durante as aulas.

Então são questões muito difíceis. Principalmente quem é muito tradicionalista ainda... É muito difícil estar colocando pra aquelas pessoas que não é daquela forma. Eles acham que é daquele jeito e até porque os alunos do ciclo, eles não copiam muito e então quando eles vão pra 3ª série, eles não têm mania de copiar e o quadro cheio, cheio! Então isso dá um problemão grande mesmo! Minha turma, este ano foi um problema sério. (Entrevista junho/2003).

Em uma situação vivenciada na sala de professores ficou evidente a discordância entre as professoras. Um dos alunos da professora Marina havia brigado durante o recreio e veio

chorando reclamar com ela. A professora apenas disse que ele deveria lavar o rosto, beber água e voltar para a sala, pois quem briga no recreio corre o risco de apanhar. E saiu para acompanhar o aluno. Uma professora de 4ª série que ainda estava na sala comentou: “*Se eu fizer isso, eles pisam em cima de mim...*”, recriminando a professora por não ter tomado nenhuma medida mais dura com o aluno.

A forma como são enfrentados os problemas de comportamento dos alunos e a relação da professora e da escola com as famílias também é reveladora da desarticulação existente entre as diferentes instâncias da Escola Azul. Enquanto a professora Marina assume com as crianças uma postura de diálogo, respeito e convencimento, chamando os pais apenas em casos graves, a escola dá advertência, aplica punições e chama os pais para comunicar o ocorrido e pedir providências.

Uma situação vivenciada durante a pesquisa exemplifica o que afirmei acima.

Durante uma aula de Educação Física, estávamos no pátio da escola conversando e várias crianças vinham encontrar a professora Marina que os mandava voltar para a aula que ocorria no pátio externo atrás do bloco de salas de aula. Alguns minutos depois, a professora de Educação Física trouxe os alunos para o final do pátio coberto e tentava organizá-los para brincar de salada de frutas. Ela tinha dificuldade para fazer as crianças se organizarem. Enquanto ela levava um aluno a sentar, o outro puxava a cadeira do colega para que ele sentasse no chão. Um aluno aproximou-se da professora Marina chorando, dizendo que um colega havia batido nele. A professora encaminha-o de volta para a aula dizendo que ele deveria falar com a professora de Educação Física que era a responsável por eles naquele horário. A professora de Educação Física levou as crianças para a sala de aula e o barulho aumentou. Ouviu-se um barulho forte de régua sobre a mesa e olhamos em direção à porta da sala. A professora tentava retirar a régua da mão de um dos alunos. Enquanto ela tentava fazer isso, outro corria para fora da sala, e um terceiro escrevia no quadro. A professora conseguiu organizá-los um pouco, saiu da sala chorando e falando para a professora titular: “*Professora Marina: Pronto!*” E saiu rapidamente em direção à sala dos professores. (Observação, 10/06/02).

Ao reassumir a turma, a professora Marina assume uma posição firme e chama a atenção das crianças dizendo que se eles não se comportarem melhor durante as aulas de Educação Física, terão que ficar sem participar. Algumas crianças tentam informar os colegas que estavam se comportando inadequadamente, mas a professora diz que isso não interessa agora e que todos devem saber como se comportar.

A diretora interrompe a aula em seguida e solicita a presença de três alunos em sua sala. Manda chamar os pais dos três e determina que eles ficarão sem participar das aulas de Educação Física por três dias. Segundo a professora Marina, quando a mãe de um dos alunos vem até a escola a diretora a chama para falar sobre o aluno. Marina diz para a mãe que não tem do que reclamar do comportamento de seu filho. E explica-me que em sua opinião a diretora deveria ter chamado a professora que havia tido problema com as crianças e não ela, pois não enfrenta este tipo de dificuldade e não gosta de fazer queixas de seus alunos para os pais, uma vez que isso pode ocasionar punições muito violentas e desnecessárias preferindo resolver os problemas diretamente com as crianças. Mas quem é esta professora?

#### **4.5 Professora Marina: trajetória de formação e atuação profissional**

A análise das entrevistas e do Memorial de conclusão de curso da professora Marina evidencia que seu percurso de escolha profissional começou ainda na infância, apoiada pela família e inspirada em personagens que representavam, no imaginário da menina, um espelho no qual podia refletir-se como futura profissional.

Desde pequena, eu já fazia dos parreirais do fundo do enorme quintal da casa onde morava, aconchego para realizações e brincadeiras de “aulinha”. Reunia os coleguinhas, eu a “professora” colocava-os em fila, pendurava um quadro de giz, construído por vovô, me espelhava em tia Tereza que morava ao lado de minha casa e era professora. (Memorial Conclusão de Curso, 2003, p. 01).

A tia que nesse momento servia de inspiração às brincadeiras, mais tarde foi responsável pelo ingresso de Marina na profissão de maneira mais efetiva, levando-a para a escola onde trabalhava, auxiliando-a nas primeiras experiências como docente, evidenciando, conforme afirma Moita (1995) que o conceito de formação não pode ser entendido apenas como as atividades de aprendizagem limitadas a espaços e tempos precisos, “*mas também como a ação vital de construção de si próprio [...].*” (p. 114).

E nessa construção pessoal e profissional a presença da família se faz sentir ao longo do relato da professora, pois conforme Nóvoa (1995, p.17), “*É impossível separar o eu*

*profissional do eu pessoal.*” Inicialmente os pais com quem aprendeu a ler: “*Estudei no jardim de infância, mas fui alfabetizada em casa pela minha família.*” (Memorial Conclusão de Curso, 2003, p. 02). Depois, a tia que a estimulou e inspirou na escolha da profissão.

Enquanto as aprendizagens oriundas do contexto familiar despertavam o interesse pela leitura e escrita, seu ingresso na escola iniciava-a nas regras estabelecidas para todos, ou seja, era preciso começar pela “preparação”.

Lembro-me vagamente de ter me encantado com alguns livros de histórias e gibis dados por tia Tereza, que povoaram a minha imaginação e a vontade de decifrar a escrita. [...] Lembro-me de que também usava embalagens para fazer minhas leituras: lia em latas de óleo, pacotes de arroz, de açúcar e outros. Com ajuda de mamãe, perguntava o que estava escrito, ela lia para mim e eu corria para escrever na areia, passava o dedo várias vezes, cuidadosamente em cima das letras e em seguida transcrevia a palavra no chão. [...] Como todos os alunos deveriam passar pelo período preparatório, ao chegar à escola passei por todos esses momentos, apesar de já ter bom domínio em relação à leitura e a escrita, e fui “re-alfabetizada” pelo método silábico. (Memorial conclusão de Curso, 2003, pp. 2-3).

Quando se refere à escolarização vivida no ensino fundamental Marina aponta para o descompasso existente entre o que sabia ou desejava aprender e aquilo que recebia na escola.

Todo meu processo de aprendizagem da linguagem no primeiro grau foi marcado pelos seguintes exercícios: completar textos de livros didáticos, decorar conteúdos transmitidos pelo professor. Raramente, na 4ª série, fazíamos descrições das bandeiras brasileira, do estado e do município e também de algumas figuras que o professor pendurava no quadro e pedia que escrevêssemos sobre elas. (Memorial Conclusão de Curso, 2003, pp. 3-4).

Mas a formação institucionalizada para a docência, pelas condições históricas vividas pela professora participante da pesquisa, só ocorreu após o seu ingresso na profissão.

Quando eu estava na 8ª série eu comecei a ir pra essa escola onde eu estudei [...]. Faltaram professoras e eu comecei a substituir; nessa época eu devia ter uns 16 anos, pra 17. Comecei substituindo essas professoras. Uma hora na sala da 2ª série e outra hora na 3ª série. Minha tia me explicava, fazia mais ou menos o que eu tinha que passar para as crianças e eu ia lá pra não dispensar as crianças. Aí eles começaram a me observar e perguntar se eu não queria começar a trabalhar ali. Não foi na escola rural, foi escola estadual mesmo. Aí eles me chamaram, eu fiquei 15 dias, eu não ganhava nada nesse intervalo. Aí fiquei 15 dias eles me observando e me explicando aí me chamaram [...]. Diz que era um teste, eu fiz isto eu ainda estava na 8ª série. (Entrevista Out./2001).

Marina aponta aqui as primeiras vozes que se fazem ouvir em sua história profissional: a tia-professora que “*explicava mais ou menos o que eu tinha que passar para as crianças*” e esta oportunidade de atuação profissional acabou influenciando a escolha definitiva pela



profissão, pois mesmo cursando o 1º ano do Curso Básico em Administração de Empresas na cidade em que morava, optou por abandoná-lo para frequentar o Projeto Logos II<sup>24</sup> em uma cidade vizinha, após seu ingresso na educação.

Na análise de Silva (2002), o empobrecimento massivo da classe trabalhadora ocorrido na década de 70 do século passado defrontou as famílias com a necessidade de que mais pessoas ingressassem no mercado de trabalho e coube às mulheres contribuir para a garantia do nível de sobrevivência e consumo da família. Para a autora, o magistério *“principalmente pela grande expansão do número de matrículas no ensino, tornou-se quase que uma opção única.”* (p.112).

Tanto Silva (2002), quanto Almeida (1998) concordam que o ingresso das mulheres no magistério não ocorreu devido à desvalorização salarial da profissão e nem apenas pela relação construída socialmente entre as concepções de maternidade e a ênfase em ser da natureza feminina cuidar de crianças. Para Almeida, as mulheres buscaram o magistério porque realmente precisavam trabalhar. *“Quando o caso não era de sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuraram na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder.”* (Almeida, 1998, p. 71).

As condições sociais e econômicas vividas pelos trabalhadores brasileiros, atualmente, tornaram ainda mais necessária a participação da mulher na manutenção da família, quando seu salário não se transformou na única fonte de renda, tem sido muitas vezes a mais importante. O relato da professora Marina exemplifica esta situação, pois revela que, ao ter sua ausência de casa questionada pelo marido ou pelos filhos, utiliza o argumento financeiro para justificar a necessidade de continuar trabalhando:

---

<sup>24</sup> O referido projeto caracterizava-se por ser um curso de formação à distância para professores que estavam atuando de 1ª a 4ª série e não tinham formação específica. Foi implantado por exigência da Lei 5.692/71 em seu art. 30. “Exigir-se à como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau de 1ª a 4ª série, habilitação de 2º grau” (Brasil, 1971, p. 30).

Tive muito apoio do meu marido; teve uma época que foi no meio do ano que ele começou a ficar meio assim, começou a dar umas reclamadas e eu até cheguei um dia meio chateada no PROFA. Daí eu até pensei em desistir do PROFA aí eu conversei com ele bastante. Falei pra ele que estava nas mãos dele. Eu ia jogar a responsabilidade pra ele, que eu precisava do meu serviço. [...] Ele trabalha de pedreiro, só que ele trabalha mais ou menos fixo já há 12 anos [...] É mais seguro. Só que não é tanto seguro quanto o meu trabalho porque [...] é um trabalho que ele vai se aposentar ganhando um salário mínimo... Hoje ele ganha até razoável, mas quando for, amanhã ou depois, então isso eu mostro muito pra ele sabe? (Entrevista, jan./04).

A professora revela o quanto seu salário é determinante para a sobrevivência material de sua família, o que lhe garante valor e dignidade no contexto social em que está inserida. Na realidade do interior do Estado de Rondônia, de um município com menos de 50 mil habitantes, não são muitas as opções de trabalho, com as condições de carreira, estabilidade e remuneração como o magistério.

Portanto, o sentido<sup>25</sup> atribuído por Marina ao seu trabalho, vai se constituindo na trama das relações e das necessidades sociais e privadas que se articulam permitindo que construa argumentos que justifiquem a manutenção de sua presença nesta profissão.

Como sua formação profissional ocorreu de forma paralela à atuação, este aspecto parece ter influenciado, de forma significativa, a relação que a professora mantém com os conhecimentos veiculados pela formação. Uma relação de quem avalia o novo submetendo-o à prática. Assim, as análises que a mesma faz dos cursos que frequentou, sempre estão permeadas pelas possibilidades de aprendizagem que garantiram. Ou pelas “mudanças” que permitiram fazer em relação à prática anterior, conforme demonstra o olhar que lança sobre sua formação. Observa-se este fato, quando a professora afirma: *“Já que eu estou aprendendo eu vou colocar em prática.”*

Ao analisar as diferentes oportunidades de formação a que teve acesso ao longo de sua atuação profissional a avaliação da professora pauta-se na contribuição que esta formação trouxe à sua atuação em sala de aula. Essa análise parece confirmar a pesquisa de Maldonado

---

<sup>25</sup> Utilizo sentido aqui conforme definido por Leontiev (1978, p.97) como “relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato.”

(2002) na qual os professores, ao analisarem seu trabalho docente, o fazem em relação à sua prática em sala de aula, aos materiais que utilizam no ensino e às crianças com as quais trabalham.

Essa perspectiva aparece, inicialmente, quando a professora aponta sua formação em nível médio por meio do Logos II, como uma grande contribuição que chegou em um momento em que enfrentava o desafio de atuar com uma primeira série:

Naquele momento havia acabado de assumir uma primeira série, sem prática e sem embasamento teórico, agarrei-me às possibilidades que a disciplina Didática da Linguagem<sup>26</sup> oferecia e iniciei o trabalho de alfabetização através do processo silábico, pois era a metodologia adotada pelas professoras de 1ª série da escola e também aquela pela qual iniciei minha escolarização. (Memorial conclusão de curso, 2003, p. 5).

De acordo com Monlevade (1996, p. 144-145), a partir de 1971, aos professores do nível fundamental, ingressantes no magistério estadual e municipal, descortinavam-se dois caminhos: prestar concurso com um diploma de 2º Grau na habilitação magistério ou entrar para a carreira sem formação e ser alvo de programas de capacitação como o Logos II. Para o autor, as duas possibilidades revelaram-se “*insuficientes para dar conta de uma formação sólida para enfrentar a multidão de crianças empilhadas nas escolas públicas.*” Mas, se considerarmos as oportunidades oferecidas, um caminho foi escolhido para a formação.

Ao reconstruir a trajetória vivida pela educadora por meio de seu relato, é possível perceber como os diferentes momentos históricos se fazem sentir em sua trajetória pessoal e a forma como cada um destes momentos foram sendo apropriados pela professora. Conforme Heller (1987), a vida cotidiana precisa ser entendida como momento do movimento social.

Na continuidade da história de sua formação seu relato ratifica as afirmações de Monlevade, pois em decorrência da precariedade da formação recebida, as secretarias estaduais e municipais investiam na formação em serviço oferecendo cursos, com o intuito de instrumentalizar os professores iniciantes com modelos que pudessem ser seguidos mesmo

---

<sup>26</sup> Disciplina oferecida pelo projeto Logos II.

por aqueles que não possuíam formação alguma. Dentre os cursos que frequentou neste período, Marina destaca o de “Alfabetização pelo Método de Formação Condicionada e Repetida – A Casinha Feliz” e o “Método de Alfabetização do Professor Erasmo Pilloto”. Em relação ao primeiro, Marina afirma não ter se adaptado, pois tinha muita dificuldade em produzir o som das letras exigido pelo mesmo. Porém, o método Erasmo Pilloto foi utilizado por ela e pelas colegas, conforme descreve:

O método era passado aos professores em forma de fichas, que se caracterizavam por passos a serem seguidos pelos alfabetizadores de forma que éramos conduzidas a alfabetizar mesmo sem saber como o processo ocorria: bastava seguir os passos pré-estabelecidos. Passei a alfabetizar embasada nesta metodologia e na crença do sucesso do método, visto que o mesmo visava contribuir para o avanço no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Segui à risca as instruções do currículo que defendia esta metodologia. Com mais duas colegas que trabalhavam na mesma escola, passávamos horas decorando as fichas (19 ao todo), com instruções dos passos a serem seguidos. Da mesma forma reproduzíamos para nossos alunos todas as atividades a serem realizadas por meio de repetição, mecanicamente. (Memorial Conclusão de curso, 2003, p. 6).

Agnes Heller (1987, p. 333) afirma que a apropriação dos saberes na vida cotidiana é dirigido para a resolução de problemas e só adquirem sentido quando relacionados a um objetivo determinado. *“Do saber cotidiano, da experiência acumulada, o particular só se apropria do que é necessário ou pode ser necessário para manter e estruturar sua vida na época e no ambiente determinado.”* Como explica a professora, sua necessidade era alfabetizar as crianças e o conhecimento que lhe foi disponibilizado naquele momento como o que havia de novo era o método Erasmo Pilloto, e ela dedicou um grande esforço em conhecê-lo acreditando no sucesso desta metodologia para atingir seu objetivo.

Ao mudar-se com a família para Rondônia Marina, inicialmente, morou na zona rural e não trabalhou em educação. Mas sempre participava das atividades da escola próxima ao sítio onde morava. Essa proximidade e também as dificuldades financeiras enfrentadas pelos

trabalhadores rurais naquele período<sup>27</sup> resultaram no desejo de voltar a atuar como professora e ela ingressou na rede estadual por meio de concurso público em 1989, quando passou a morar na zona urbana. Após a contratação atuou como orientadora no Projeto Logos II e depois com 4ª série, até conseguir voltar a trabalhar com 1ª série. Deste período não destaca nenhum curso específico, mas afirma que houve alguns mais rápidos, dos quais ela não tem grandes informações. *“Frequêntamos alguns cursinhos de aperfeiçoamento às práticas pedagógicas que visavam ser de caráter construtivista, mas os mesmos não garantiram os embasamentos teóricos e práticos necessários para sustentar mudanças em nossas práticas.”* (Memorial Conclusão de curso, 2003, p. 8).

Mas se refere de forma específica à formação e ao trabalho com Classe de Aceleração, atribuindo uma grande importância a esta experiência profissional:

Este trabalho revelou-se bastante rico em aprendizagem, pois tive a oportunidade de fazer um curso preparatório de 40 horas com uma equipe especializada e também pude contar com grupo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Há cada quinze dias nos reuníamos nas escolas que implantaram o projeto Classes de Aceleração e com apoio de uma coordenadora pedagógica, trocávamos experiências e avaliávamos o desenvolvimento das atividades em sala de aula, tanto em relação aos alunos, quanto aos professores, os avanços e dificuldades encontradas. Foi a partir desta formação que percebi a importância de se fazer um trabalho considerando as diferenças individuais, apesar das dúvidas e das dificuldades por falta de maior embasamento teórico que viesse dar suporte à minha prática. (Memorial Conclusão de curso, 2003, p. 8).

Ao explicitar a importância dos conhecimentos obtidos por meio deste trabalho a professora destaca a contribuição dos diferentes parceiros no processo de apropriação do novo conhecimento, pois conforme afirma Duarte (1993, p. 47) a formação do indivíduo ocorre na apropriação dos resultados da história social, por meio da objetivação no interior dessa história: *“Sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam*

---

<sup>27</sup> De acordo com Oliveira (2003, p. 79) a partir da década de 80 do século XX teve início a urbanização da população rondoniense ocasionada pelo interesse dos migrantes pelo comércio ou serviços públicos e também “devido às condições na exploração agrícola.”

*como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.*”

Ou nas palavras de Vigotski (2000) “*Através dos outros constituímos-nos.*”

E na situação apontada pela professora, os outros não eram apenas a coordenadora pedagógica e as colegas de trabalho, mas também as crianças com as quais trabalhava, visto que as diferenças existentes no grupo formado por alunos com necessidades pedagógicas muito distintas desafiavam-na a atendê-los, individualmente.

Além disso, defrontou-a com o desafio de organizar a sala de aula de forma diferenciada colocando os diferentes materiais fornecidos pelo curso à disposição dos alunos, permitindo que eles fizessem buscas neste material. Em um primeiro momento isto a assustou: “*Eu não vou dar conta de trabalhar com isso. Eu estava acostumada a eu preparar e ensinar tudo. Na aceleração o planejamento vinha pronto e eu tinha que colocar todos os materiais na mão dos alunos e trabalhar com o ponto em que cada um estava.*” (Observação 04/03/03).

Apesar de perceber que ainda tinha dúvidas ao realizar o trabalho e identificar suas dificuldades com a “*falta de maior embasamento teórico*” Marina não consegue, neste momento, compreender que um curso em que “*o planejamento vinha pronto*” e o material para os alunos, também previamente preparado, foi elaborado exatamente para prescindir de um professor mais autônomo, necessitando apenas de um executor de tarefas pensadas por outros.

Porém, em uma abordagem dialética (Vygostsky, 1991), é preciso considerar que a professora, ao participar da formação e do trabalho previsto com o projeto de Classes de Aceleração, ao perceber que algumas crianças que fracassavam em classes regulares, obtinham êxito ao serem atendidas no “*ponto em que cada um estava*”, não se manteve apenas como executora de atividades planejadas por outros, mas procurou compreender o significado deste sucesso para seu trabalho.

Os materiais fornecidos pelo curso de classes de aceleração destinados ao trabalho com os alunos e à orientação do trabalho do professor continuaram como fonte de consulta para a professora que durante a pesquisa utilizou-o por algumas vezes fazendo adaptações das propostas ao trabalho com sua turma de 2ª etapa do ciclo, confirmando que os instrumentos utilizados pelos professores durante a docência com base nos quais constroem os saberes que mobilizam durante a aula, são muito diversos e provêm de múltiplas origens. Sobre a utilização destes materiais analisarei situações mais específicas no V capítulo deste trabalho.

E em 2000, a história de formação da professora Marina repete o que ela viveu nos anos de 1970, pois por força da LDBN 9394/96, a mesma voltou a ser considerada “Professora Leiga” desta vez por não possuir o curso superior. E, mesmo tendo tentado ingressar na universidade por duas oportunidades, foi novamente em um “programa especial para professores leigos” que ela conseguiu habilitar-se, desta vez, no interior do Estado de Rondônia para onde ela e a família mudaram-se junto com outros milhares de migrantes em busca de novas possibilidades de vida.

Identificou-se com o curso superior que freqüentou e avaliou-o positivamente, mesmo percebendo que, por ser oferecido em períodos curtos (de forma modular nas férias escolares conforme descrito em item anterior deste capítulo), acabava trazendo muitas informações ao mesmo tempo, dificultando sua assimilação. Por isso, atribuiu uma importância grande aos trabalhos intermodulares por meio dos quais retomava o conteúdo das disciplinas estudadas, ou então, buscava novos conhecimentos quando a disciplina havia deixado a desejar.

O que eu acho maravilhoso na Universidade foi a maneira que encaminhou os trabalhos de casa. Porque mesmo os professores às vezes que eu não dava conta de entender, porque tem professores que você se espelha, você vê como espelho, porque você se identifica com a maneira de pensar, de ver. Tem outros que eu não conseguia assim ter grandes aproveitamentos ali, às vezes por ser a última semana, ou a maneira dele encaminhar as aulas, ou talvez uma disciplina assim que eu não tinha muita afinidade. Mas quando chegava na hora dos trabalhos é que eu conseguia buscar mais, ler mais e ver. (Entrevista Jan./2004).

A atribuição dos trabalhos intermodulares permitiu que a professora estabelecesse a relação tão importante entre o que estava aprendendo e a aplicação prática destes

conhecimentos e pela exigência de avaliação precisava registrá-los por escrito o que contribuiu para que aperfeiçoasse a prática de arquivar o que aprendia, sistematizando de forma mais reflexiva e teórica aquilo que já fazia de forma empírica, uma vez que cultivava o hábito, desde o ingresso na profissão, de manter arquivados todos os materiais a que teve acesso nos cursos de formação freqüentados ao longo da carreira.

Ao escrever sobre a própria prática e, principalmente ao escrever dentro das solicitações da academia, ou seja, articulando teoria e prática em forma de relatórios, artigos, memorial, a professora foi desenvolvendo um maior domínio sobre suas produções e maior confiança nos seus conhecimentos o que a levou a afirmar: *“eu consigo escrever agora, depois que eu entrei pra Universidade. Eu nunca senti dificuldade de escrever, mas eu tinha medo de escrever. Eu achava que eu tinha que escrever aquilo que você está pensando... Não aquilo que eu penso.”* (Entrevista Jan/04).

Além disso, aponta para a contribuição do curso superior na organização do processo de estudo e na abertura de possibilidades de busca de conhecimentos indicando diferentes fontes. *“Uma das coisas que eu acho que a Universidade colocou muito bem também, foi onde buscar... Antes eu lia tudo assim: eu não sabia o que eu queria ler. Eu lia tudo, tudo era importante. Hoje não! Hoje eu já sei aquilo que é mais importante eu ler primeiro.”* (Entrevista jan/04).

Paralelamente ao curso superior em Pedagogia, a professora cursou o PROFA que, segundo ela, *“recomendava uma revisão das metodologias que até então utilizava”* nos doze anos que havia trabalhado como alfabetizadora, procurando pautar-se nos cursos de formação que havia freqüentado.

Todos eles estavam embasados na visão de que o ensino se processava unicamente por meio da transmissão de conhecimentos. Por isso acreditava que as crianças começavam a ler e a escrever após a memorização das sílabas e famílias silábicas. Desta forma, por mais que procurasse inovar minha prática utilizando novas metodologias, a concepção de ensino e aprendizagem continuava a mesma e não acreditava que fosse possível alfabetizar sem tomar como eixo do processo o uso das sílabas. (Memorial Conclusão de curso, 2003, p. 9).



Ao entrar em contato com os conteúdos trazidos pelo PROFA e pelas disciplinas do curso superior voltadas para a área de alfabetização, fundamentados na teoria construtivista que explica a alfabetização com base na Psicogênese da língua escrita a professora afirma ter enfrentado um período de angústia e conflito, porque, ainda que buscasse compreender o novo processo, este a colocava *“em choque comigo mesma, com minhas idéias e conceitos sobre alfabetização.”* (Memorial conclusão de curso, 2003, p. 14).

Para uma professora que possuía uma história de atuação na área e que sistematicamente tinha se dedicado a estudar com afinco os materiais dos cursos de formação a que tivera acesso, deparar-se com concepções novas as quais faziam críticas à sua forma de trabalhar e propunham novas propostas de ensino deixavam-na insegura. *“As situações de ensino pautadas numa concepção de construção do conhecimento desestruturavam-me. Muitas vezes sentia-me sem chão, pois parecia que o que sabia não significava mais nada.”* E originavam inúmeras perguntas que a levavam a questionar os conhecimentos em foco na formação conforme revelam as questões registradas em seu memorial de conclusão de curso: *“Como me desfazer de práticas tão arraigadas?”*, *“Como poderiam as crianças produzir bons textos fazendo uso da linguagem que se escreve, mesmo antes de saber escrever convencionalmente?”*, *“Como é possível alfabetizar a partir de textos?”*

O depoimento de Marina indica como tem sido feita a formação de professores em nosso país: sem considerar a história de vida, de trabalho e de aprendizagem que foi sendo construída pelos docentes ao longo de sua carreira profissional. Cada nova formação convida os docentes a abandonarem o que fazem, a desconsiderar o que sabem, recomeçando sempre do nada (como se isso fosse possível!), gerando angústia, sofrimento, descrença e desvalorização profissional.

À medida que ia avançando na formação, Marina foi tentando modificar sua prática de acordo com o que estava sendo proposto, tanto no curso superior quanto no PROFA, e em determinado momento do processo sentiu-se “perdida” como ela mesma analisou posteriormente, sem saber por onde caminhar.

Então eu não conseguia mais: como eu vou planejar? O que eu vou levar pra essas crianças amanhã. Por aqui não é! Então eu achava assim: isso aqui não adianta mais eu colocar. Aí eu conseguia dar conta de fazer uma determinada atividade. Mas eu precisava de uma outra que desse seqüência... e eu não tinha! (Entrevista jan./04).

Esse período foi muito difícil para a professora e transcorreu durante a etapa de observação da pesquisa, quando ela teve uma crise de pressão alta e faltou ao trabalho para ir ao médico e repousar. Minha presença como pesquisadora em sua sala parece ter aumentado a sensação de insegurança, em um momento em que ela tentava lidar com questões que ainda não dominava, pois conforme revelou posteriormente<sup>28</sup>:

Minha preocupação maior, o problema maior que eu vejo é esse, a pessoa arriscar... O medo de arriscar... Não ter medo! Por que se a pessoa tiver medo de arriscar... Por que eu falei assim: Eu fui muito corajosa! Porque a Marli com todo aquele conhecimento, e eu toda desestruturada! Pensava assim: Eu tenho que mudar! Se eu tô estudando, eu tenho que dá um jeito! Se bem que eu já tinha uma prática até mais ou menos, não era assim, muito tradicional! (Entrevista jan./04).

Nesse período Marina buscou ajuda no grupo de formação e ao voltar-se sobre o vivido durante a entrevista realizada ao final da pesquisa é capaz de identificar na postura das formadoras do programa a receptividade às suas angústias, mas a recusa em fornecer soluções o que fez com que ela tivesse que recorrer aos livros e, ao conseguir respostas às suas dúvidas, pudesse usufruir do prazer decorrente da conquista.

O PROFA foi colocando aos poucos pra eu perceber e quando eu tentava lá [na sala de aula] e eu chegava às vezes, não sei se as meninas [as formadoras] comentaram, eu queria arrancar delas... então eu ficava às vezes até agressiva, mas elas não

---

<sup>28</sup> À medida que minha presença foi se tornando mais freqüente na escola, inclusive no horário de planejamento e reforço durante os quais podíamos conversar melhor sobre seu trabalho e seus alunos, a professora passou a sentir-se mais à vontade e ao final da pesquisa havíamos construído uma relação de grande confiança. É importante destacar também a questão do sofrimento vivido pela professora diante de desafios que, de alguma forma, questionavam uma prática estabelecida ou razoavelmente consolidada. Em geral, quando as mudanças são incluídas nos cursos de formação de professores, desconsideram os aspectos subjetivos nela envolvidos, centrando-se apenas nos elementos da dimensão cognitiva.

devolviam. Esperando que eu também procurasse e construísse meu conhecimento como eu deveria, até servindo de modelo de como eu deveria fazer na minha sala. Aí foi quando eu comecei a perceber, aí o que eu fazia: ia pros livros. [...] hoje eu vejo assim uma coisa tão simples, as atividades pra mim, tão fácil. Tem hora que eu até me pergunto ainda: Será que é isso mesmo? É assim muito gostoso... muito bonito também a construção, e quando a gente começa a entender... (Entrevista jan./04).

Os relatos de Marina revelam que o curso de aperfeiçoamento era o lugar para o qual convergiam suas dúvidas relacionadas à prática pedagógica e ela atribuía às formadoras daquele programa a responsabilidade de dar-lhe respostas às suas inquietações. E esta foi a diferença básica apontada por ela entre os dois cursos. Enquanto na Universidade uma disciplina era desenvolvida em uma semana, no PROFA a professora encontrava colegas e formadoras todas as semanas e nele tinha oportunidade de discutir suas dúvidas relacionadas à prática.

Conforme afirma Pimenta (2002a), uma identidade profissional é construída a partir do significado social da profissão e da revisão constante deste significado e das tradições que o envolvem. Assim, práticas consagradas culturalmente, mas que continuam significativas porque se revelam válidas às necessidades da realidade, precisam ser consideradas nos processos formativos. Para a autora, no entanto, a construção da identidade profissional também é feita por meio do confronto entre as teorias e as práticas; pela análise sistemática destas práticas que só pode ser feita à luz das teorias existentes e, ainda por meio da construção de novas teorias.

Para Marina, as leituras desenvolvidas para a elaboração dos projetos solicitados tanto pelo curso superior, quanto pelo PROFA foram aos poucos, permitindo-lhe perceber que nem tudo que fazia precisava ser desconsiderado. Desta maneira as questões teóricas passaram a fazer sentido quando permitiram um maior domínio sobre seu fazer. A professora começou a perceber a diferença existente entre uma prática sem respaldo teórico, sem conhecimento que lhe permitisse compreender por que fazia. *“Tinha coisa que eu fazia sabe? Mas assim sem entender o que eu estava fazendo, sem entender a teoria.”* (Entrevista Jan/2004).

Marina revela em sua análise a importância de que a reflexão e o registro sobre a prática sejam acompanhados de fundamentos teóricos capazes de ampliar o olhar do professor sobre o seu trabalho. Sem esta lente que permite ler de forma mais ampla a realidade, o registro fica restrito ao fazer por fazer. Ou seja, imersa na cotidianidade a professora não conseguia compreender as razões de seu fazer e nem explicar teoricamente aquilo que fazia.

Eu registrava, mas meus registros não davam conta de perceber o meu trabalho e nem o quanto meus alunos cresciam e nem quanto eu cresci. [...] Eu vi que aquilo que eu colocava, eu não tinha certeza se era aquilo mesmo... Até que eu consegui com a Universidade. O que ajudou muito, muito mesmo foi essa parceria: PROFA e Universidade. Porque se fosse só a Universidade também, eu acredito que eu não daria conta de aprender tanto... (Entrevista Jan./2004).

Na situação vivida pela professora desta pesquisa, não houve decisão institucional de articulação entre os cursos que estavam sendo oferecidos paralelamente. O que ocorreu é que a professora do curso superior que ministrou as disciplinas voltadas para a alfabetização era também uma das formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores havendo, portanto, coerência entre as duas abordagens. As demais disciplinas do curso superior que atribuíram como trabalhos intermodulares a elaboração de projetos e exigiram seu relato como recurso avaliativo, fizeram propostas abertas, nas quais a professora pode utilizar os saberes sobre projeto que estava tendo acesso no PROFA, conforme afirma Marina: *“Onde eu aprendi a fazer projeto foi no PROFA. Não foi lá na Universidade!”* (Entrevista, Jan./2004).

Analisando as diferenças entre os cursos a que teve acesso, Marina afirma que enquanto no curso para atuar com a classe de aceleração os planejamentos vinham prontos, *“o PROFA, procura preparar o professor para que ele mesmo elabore os projetos e as atividades. Mas não é uma coisa fácil pra gente”*. (Observação, 04/03/03). Porém as dificuldades foram minimizadas pelas possibilidades que os cursos de formação criaram para que a professora buscasse conhecimentos junto a outras pessoas e outras fontes.

Tanto o curso superior quanto o curso de aperfeiçoamento contribuíram para ampliar o círculo de formadores a quem Marina passou a pedir orientação em caso de dúvida ou necessidade de material ou sugestões para a elaboração e o desenvolvimento de projetos.

Antes você até pensava em mudar, mas você sempre se apropriava daquilo que você só tinha ali em mãos que você já estava cansada de ver ou de ler. O PROFA e a Universidade, não! Se eu tenho dificuldade, então hoje eu sei onde eu posso buscar também. Com o colega, nos livros; se eu não entendo, eu ligo pra alguém. De vez em quando eu tô lá na Z. na L. ou com você. Você vai, você aprende a buscar, a passar informação, por mais que na escola você não tem isso, mas você procura! (Entrevista, jan./2004)

As palavras de Marina parecem coincidir com as afirmações de Maldonado (2002) de que a produção de saberes docentes se dá na articulação de diferentes vozes que provêm da sua experiência como estudante, de suas necessidades docentes no trabalho com os alunos e também dos objetivos que pretende atingir com as crianças. E, no caso da professora em estudo, as diferentes experiências formativas contribuíram para enriquecer as vozes que passaram a ser ouvidas, bem como as fontes que puderam ser acessadas, embora esta ampliação não tenha se dado no âmbito da instituição escolar.

O trabalho educativo, como afirmei com base em Duarte nos referenciais teóricos deste trabalho, é ao mesmo tempo trabalho cotidiano e trabalho não-cotidiano, pois quando o professor realiza seu trabalho não apenas como forma de subsistência, mas como atividade humano-genérica que tem como tarefa contribuir para a apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos necessários à sua humanização, este trabalho não pode ser realizado apenas no nível da cotidianidade.

Marina, em vários momentos de sua trajetória, evidencia como a busca de respostas para suas dúvidas a levou ao encontro de novos conhecimentos, nos livros, com as pessoas que poderiam ampliar seu domínio sobre o que buscava, revelando sua preocupação em entender e fazer melhor o seu trabalho que para ela não é apenas meio de sobrevivência, mas tarefa fundamental para aquele grupo com o qual trabalha, conforme revela a opção que faz

pelo atendimento prioritário aos alunos que mais precisam durante sua atuação pedagógica, aspecto que analiso no capítulo VI deste trabalho.

Mas a trajetória de formação da professora também permite perceber que todas as experiências de formação vividas ao longo de sua carreira deram-se em espaços outros, que não o ambiente da escola em que ela estava inserida. Conforme afirma Azanha (1998) e de acordo com pesquisa de Souza (2002), a formação de professores, fragmentada e centrada no sujeito-individual e não na instituição onde este atua, toma o profissional como responsável pelo resultado de seu trabalho. Desta forma não se investe na melhoria das condições de trabalho e nos meios para que a escola possa ser um espaço mais propício ao ensino. Esta situação, muitas vezes, cria um ambiente difícil no local de trabalho levando muitos profissionais ao desânimo, à frustração ou a desistirem das mudanças. Como afirma Marina, o professor que participa de projetos de formação fora do ambiente escolar e volta para este a fim de desenvolver uma mudança em sua prática, encontra barreiras:

[...] você não concorda com nada mais; [...] você quer que as pessoas pensem da mesma forma; você acaba às vezes chateando. Quantas vezes eu pensei assim: “Gente eu acho que eu não quero mais ser professora!” Até porque a responsabilidade é muito grande, você vê que não é daquele jeito, você começa a ficar angustiada com certas coisas e que você tem que concordar, e até tem que respeitar porque é o que a pessoa pensa, pra não criar um tumulto muito grande...(Entrevista junho/2003).

Quando o trabalho de formação não se organiza em torno de um projeto de escola capaz de envolver todos os atores do processo educativo, as relações de trabalho construídas neste ambiente, acabam por afastar os professores de seus pares, empobrecendo a constituição destes sujeitos enquanto profissionais. Fontana (2000) chama esse processo de silenciamento, isolamento ou solidão no trabalho, que é responsável por minar a construção da confiança no outro, no parceiro, o que dificulta também a construção da confiança em si mesmo, enquanto profissional.

Para a autora, nestas condições, buscar espaços de interlocução sobre o trabalho pedagógico fora da escola, “*acaba sendo um gesto de resistência (não deliberada e não*

*explicitada) às injunções da organização do trabalho.”* E mesmo que essa resistência seja insuficiente para um projeto de transformação social,

A necessidade do encontro, ainda que fora do espaço da escola, evidencia o quanto vamos nos deixando habitar pela organização do trabalho, ensinando-nos caminhos e possibilidades para conquistar o próprio trabalho, por entre as brechas e oposições que nela podemos produzir e explorar cotidianamente, preservando projetos, esperanças e desejos, dentro da escola. (Fontana, 2000, p. 120).

Quando Marina indica como busca ampliar sua rede de relações em outros locais diferentes do contexto escolar “*de vez em quando eu to lá na Z na L ou com você*” está de fato revelando como procura superar a falta de interlocutores no espaço escolar, buscando nas condições sociais em que está inserida, encontrar brechas que lhe permitam colocar em prática alguns projetos os quais renovam suas esperanças e mantêm os desejos de fazer melhor aquilo que faz.

Ao analisar a prática pedagógica da professora participante da pesquisa, na próxima parte deste trabalho, acompanho as formas como ela, apropriando-se dos conhecimentos a que tem acesso nas condições objetivas em que estuda e trabalha, vai mobilizando, transformando, utilizando e construindo saberes fundamentais para o trabalho pedagógico em sala de aula com seus alunos, sujeitos concretos do trabalho docente.

## CAPÍTULO V

### A DIMENSÃO HISTÓRICO-DIALÓGICA DOS SABERES DOCENTES

#### As diferentes vozes que se fazem ouvir na constituição da prática pedagógica

*“O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*.”*  
**Mikhail Bakhtin**

Para a análise que empreenderei nesta parte do trabalho tomarei por base os registros das observações da prática cotidiana da professora bem como o conteúdo dos vários diálogos que ocorreram entre nós durante a pesquisa, em situações informais ou em momentos mais estruturados como as entrevistas gravadas. Considerando, conforme adverte Mercado (1991, p. 60), que o processo de apropriação ou criação de saberes “*não se manifesta de maneira evidente na cotidianidade escolar,*” realizo um trabalho analítico que busca apreender na trama heterogênea do fazer docente, mais especificamente nas ações cotidianas da aula e nas palavras da professora, as diferentes vozes que se manifestam na prática pedagógica e que evidenciam que os “*saberes docentes são produto de uma construção coletiva.*” (1991, p.65).

Utilizo vozes de acordo com a concepção defendida por Bakhtin (1998, p. 148): “... *diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente)*”. Em todo discurso são percebidas vozes, muitas vezes distantes, anônimas outras vezes próximas e que se manifestam no momento da fala, de forma que nosso discurso diário está cheio de palavras de outros. Da mesma forma, para Bakhtin (1997b, p. 87), “*A idéia é um acontecimento vivo, que irrompe no ponto de contato entre duas ou várias consciências. Neste sentido a idéia é semelhante ao discurso, com o qual forma uma unidade dialética.*”

Na atuação cotidiana, os professores apropriam-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências



acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Uma apropriação que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas. Porém, afirmar que uma parte fundamental da formação dos professores ocorre no exercício de seu trabalho não implica dizer que só se aprende na prática. Como esclarece Mercado (1991, p. 60), com a qual concordo, *“Implica assumir que nesse trabalho se expressam conhecimentos historicamente construídos que são articulados durante a ação pelo sujeito particular”* conforme revelam os dados que apresentarei mais adiante.

Nesta construção está implícita a historicidade das práticas docentes, pois resultam de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas. Todo o professor seleciona e utiliza, durante seu percurso pessoal e profissional, seja de aspectos legais do sistema em que está ou esteve vinculado, seja dos programas de formação dos quais participa ou participou, ou das escolas onde atua ou atuou, elementos diversos com os quais constitui seus saberes docentes atualizando-os constantemente de acordo com as exigências dos sujeitos e dos diferentes contextos em que está inserido. *“Como resultado desse processo, a prática docente atual contém as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem nos diferentes momentos históricos [...]”* (Rockwell e Mercado, 1986, p. 71).

A exemplo do que afirmam as autoras, na análise da prática pedagógica da professora Marina percebem-se marcas de diferentes momentos históricos e também influências de interlocutores bastante diversos entre os quais destacam-se: formadoras, alunos, autores de textos teóricos, materiais pedagógicos ou didáticos que utiliza para a preparação de suas aulas e, durante o período de observação, a própria pesquisadora com quem a professora dividiu suas dúvidas, conquistas e preocupações.

Apresentarei a seguir, algumas cenas recortadas dos registros ampliados, cuja análise busca evidenciar o caráter histórico e dialógico dos saberes docentes. Inicialmente analisarei situações em que a professora claramente articula experiências de outros momentos da formação e da docência, adequando-os ao contexto atual. Em seguida, aponto momentos da prática em que o diálogo com as formadoras, as parceiras profissionais e a pesquisadora estão em foco durante a prática. No item 3, as vozes que são destacadas na análise são das crianças que compõem a turma da professora Marina, explicitando a influência das relações entre professora e alunos para o processo de ensino e de aprendizagem. Finalmente, a análise enfatiza o diálogo da professora com os materiais utilizados, tanto no planejamento quanto na execução do trabalho pedagógico.

### **5.1 Experiências profissionais de outras épocas da docência que se fazem ouvir no presente**

Quando entrei na sala da professora Marina ela estava em um momento bastante especial de sua carreira docente, embora não fosse uma iniciante na série ou na profissão; estava em um período de grandes transformações, pois frequentava ao mesmo tempo o curso de Pedagogia e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, conforme descrevi anteriormente. A cada etapa da pesquisa em que comparecia à escola, percebia alterações significativas em sua prática, o que nem sempre ocorria de forma tranquila, ao contrário, muitas vezes ocasionava conflitos e angústias. Entretanto, este momento representou a possibilidade de visualizar a forma como a professora, dialogando com as pessoas das diferentes instâncias sociais nas quais circulava, foi transformando saberes mobilizados na docência e compartilhando, muitas vezes comigo, o que pensava sobre estas transformações.

A análise, realizada a partir dos registros das observações, revela que em alguns momentos a utilização de materiais e propostas de atividade experimentadas em outras

circunstâncias de sua trajetória profissional foram retomadas por ela, ao que tudo indica, a partir de uma avaliação positiva da aplicação feita anteriormente. Estes recursos aprendidos ou adaptados para uma situação particular, quando colocados à prova na prática, podem constituir-se em um saber docente se a utilização confirmá-los como possibilidades de aprendizagem para os alunos. Também podem ser abandonados ou substituídos quando avaliados como inadequados.

Dentre os materiais utilizados em sala pela professora durante o período da pesquisa, alguns são oriundos de outras épocas de sua formação profissional, tais como: cartazes de enciclopédias pedagógicas da década de 1980, fichas de leitura e material de orientação pedagógica do projeto Classes de Aceleração<sup>29</sup>. Além disso, por várias vezes faz referências à utilização de atividades experimentadas em outras oportunidades, as quais segundo ela, revelaram-se como boas possibilidades de aprendizagem.

Na Cena 1 observamos uma destas situações. A professora repete uma atividade que, de acordo com sua avaliação, havia “dado certo” em outra oportunidade e, no contexto atual, precisou ser repensada, pois não houve o envolvimento das crianças com a tarefa.

### **CENA 1 - “Ensinando letra manuscrita”**

Em seguida reinicia dizendo: “Hoje nós falamos dos nomes de vocês. Quem sabe o que é nome próprio?”

Aluno: “É nome completo!”

A professora explica que nome próprio é o nome próprio da pessoa ou da cidade.

“Os nomes de vocês precisam ser escritos com letra de mão, maiúscula.”

Informa que vai escrever um por um os nomes deles no quadro e eles não precisam copiar os dos colegas, só os deles, mas devem olhar e prestar atenção.

“Cada um só precisa copiar o seu nome porque eu vou apagar.”

Vai passando os nomes no quadro, um a um e pede às crianças que olhem o traçado e a letra inicial maiúscula.

Vê que os alunos estão distraídos conversam bastante, não prestam atenção, então muda a tarefa. Pede que escrevam no mínimo 05 palavras com a inicial do nome deles. [...]

Entre um nome e outro escrito no quadro, tentando chamar a atenção deles sem conseguir, a professora senta-se perto de mim e afirma que precisa mostrar-lhes o traçado das letras manuscritas maiúsculas, pois isso os ajudará mais adiante, na 2ª série.

Perguntei a ela se um cartaz na parede, que pudesse ser consultado quando têm dúvidas, não ajudaria. Ela me disse que é cansativo, mas que já fez isso de escrever no quadro e deu certo. E prosseguiu dizendo que depois que as crianças a vêem uma vez escrevendo no quadro já vão aprendendo e isso facilita muito. (Observação 30/10/2001).

---

<sup>29</sup> Ver nota explicativa sobre este projeto no Capítulo III.

As explicações fornecidas pela professora traduzem as razões que a levaram a realizar aquela atividade. Como a alfabetização em sua turma ocorre por meio do uso da letra de fôrma maiúscula, e àquele momento do ano (outubro) já os desafiava a utilizar a letra cursiva, mostrar para as crianças o traçado das iniciais maiúsculas cursivas, e ao mesmo tempo informar-lhes que nos nomes próprios elas são utilizadas, consistia no primeiro passo de uma aprendizagem que eles teriam que se apropriar e que lhes seria cobrada na série seguinte. Porém, a atuação da professora considera a maneira como os alunos posicionam-se diante da tarefa e ao perceber que se tornara uma atividade cansativa ela a interrompe. Na semana seguinte, entretanto, a professora torna a utilizá-la com modificações: desta vez traz tiras de cartolina e canetinhas hidrocor para que cada criança escreva seu nome completo sempre com recomendações de que usassem letra cursiva e a inicial maiúscula. Como as crianças dificilmente têm acesso a este material e gostam muito, realizaram a tarefa com muita animação. Além disso, a professora também afixa na parede um cartaz com o alfabeto maiúsculo em letras de forma e cursiva sugerindo às crianças que o consultem sempre que tiverem dúvidas.

Mercado (1991, p. 65) esclarece que “... *as tomadas de decisão sobre o trabalho não se realizam de maneira totalmente individual na solidão da sala de aula*”. Ao contrário, nos saberes que mobilizam, os professores carregam a contribuição de muitas vozes: dos alunos, dos parceiros profissionais, das propostas formativas etc. A modificação da atividade, mesmo sem abrir mão do objetivo que a originou, levou em consideração o conhecimento que a professora tinha dos próprios alunos e, portanto, do que seria capaz de envolvê-los, revelando que a alteração foi resultado de um processo de reflexão sobre o ocorrido, o qual considerando a voz da pesquisadora, permitiu a incorporação de um novo recurso.

Marina testemunha aqui sua disponibilidade para inserir mudanças em sua prática, mas submete estas mudanças a uma análise criteriosa que considera sua experiência profissional

como uma importante fonte de saberes e, portanto não pode ser desconsiderada e sim retomada a partir dos novos saberes que vai adquirindo, pois como nos ensina Paulo Freire (2001, p. 39) “*É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico.*”

Nas pesquisas de Maldonado (2002), a autora constatou que as atividades e os materiais próprios de cada momento do ensino são escolhidos e justificados pelos professores tendo as crianças como interlocutores principais. Na cena 2, vemos a professora Marina fazendo esta opção.

### **CENA 2 – “Ainda não consigo deixar as sílabas”**

A professora confidencia durante nossas conversas “ainda não consigo deixar as sílabas”. Mesmo que durante as aulas não utilize atividades enfatizando a decomposição das palavras em sílabas, no atendimento dado aos alunos com maiores dificuldades, utiliza uma música ou versinho e auxilia as crianças a identificarem as partes (letras e sílabas) que compõem as palavras.

Explicou-me que alguns (dos alunos não alfabetizados) já estão percebendo, por exemplo, que o g + a resultam ga. Usou a música “A galinha do vizinho bota ovo amarelinho” e escreveu no caderno de Danilo S. (um aluno que ainda tem dificuldade para identificar algumas letras e tem uma hipótese pré-silábica de escrita) A GA-LI-NHA DO VI-ZI-NHO BO-TA O-VO A-MA-RE-LI-NHO leu com ele e explicou como a junção das letras forma as sílabas e pediu que ele copiasse embaixo. (atividade realizada durante o reforço que é desenvolvido em horário contrário ao de aula, três vezes por semana). (Observação 12/03/2002).

Quando a professora afirma que “ainda” não consegue deixar as sílabas, está na verdade, demonstrando sua intenção de mudar a forma como alfabetiza, comparando-a com as orientações metodológicas do programa de formação que freqüentava, o qual recomendava uma alfabetização a partir de textos, com base na Psicogênese da Língua Escrita<sup>30</sup>. Entretanto, ao deparar-se com a necessidade de atender crianças que não acompanhavam o ritmo da maior parte de sua turma, Marina utiliza os saberes de sua longa trajetória como alfabetizadora e procura adequar o que sabe com as novas experiências que o curso de formação propunha: utiliza uma parlenda conhecida pelas crianças e com ela explora as sílabas que compõem as palavras, pedindo que a criança copie depois. Desta forma, a

---

<sup>30</sup> Concepção do processo de aprendizagem da língua escrita construída por Emília Ferreiro e colaboradores, com base na teoria piagetiana. As várias pesquisas que fundamentam esta concepção começaram a ser divulgadas no Brasil a partir da publicação do livro Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985).

professora utiliza um texto do repertório oral das crianças (recurso bastante enfatizado pelo PROFA) e ensina a partir dele que as palavras são compostas de letras as quais agrupadas formam sílabas.

Talavera (1994) constata em sua pesquisa que ao tentar trabalhar com as propostas recebidas os professores as integram parcialmente às suas práticas, transformando-as em ferramentas de trabalho. Considerando que a cena 2 foi observada quando a professora estava começando sua participação no PROFA, ela permite vislumbrar o momento em que as idéias novas ainda estavam sendo parcialmente integradas às experiências anteriores, desafiando Marina a colocar em questão sua prática. Para Talavera quando se trata da apropriação de saberes vinculados a propostas que chegam à escola “...os professores se apropriam de algumas de suas expressões pouco a pouco; ao tratar de *manejá-las* em seu trabalho cotidiano, vão adotando aquilo que lhes foi útil, o que eles consideram *bom*.” (p. 98 grifos da autora). Após submetê-las à experimentação, são capazes de reavaliá-las e afirmar como Marina, que mudou de opinião a respeito da possibilidade de alfabetizar por meio de textos:

Eu fui acreditar mesmo, este ano. No início quando eu vi assim que eu tinha alunos pré-silábicos<sup>31</sup> no início do ano e com dois meses já estavam silábico-alfabéticos. Foi muito rápido, e a proposta da atividade ali. Você colocando aquelas atividades e as crianças avançando assim. Até me espantei como que é tão rápido assim? Então comecei a acreditar. E você vê que teve coisas que você nem trabalhou e a criança já está lendo! Antigamente a gente passava lá: bra, bre, bri, dra, dre dri, e hoje os meninos já estão lendo tudo! (Entrevista, junho/2003).

As palavras da professora nos remetem para as contribuições de Maldonado (2002), quando afirma que o trabalho de ensino, ao ser planejado, contém um forte componente de incerteza, isto é, algo que precisa ser ensaiado, pensado anteriormente com o objetivo de que a proposta tenha êxito, mas que é realizado sem que se tenha certeza de que será bem sucedido. Marina parece ter procedido desta forma ao inserir atividades novas em sua sala de aula, suportando a incerteza que pairava sobre os resultados e avaliando-os a partir da garantia de aprendizagem aos alunos.

---

<sup>31</sup> Nomenclatura utilizada pela concepção da Psicogênese da Língua Escrita para definir os níveis de construção da leitura e da escrita pelas crianças.

Ao descrever a trajetória de Marina (ver Capítulo III) também mostrei como ela se sentiu insegura quando o Curso que fez para atuar com a Classe de Aceleração propôs que ela disponibilizasse aos alunos diferentes materiais de leitura para que fizessem suas próprias descobertas. A cena 3 demonstra que ao atuar com as orientações e os materiais propostos pelo referido curso a professora, não só superou suas incertezas, como ampliou o acervo de recursos com os quais pôde contar a partir daquele momento e, apropriando-se do conteúdo do que estava sendo proposto, pôde compreender a importância de uma determinada forma de trabalho, passando a utilizar a proposta anterior em uma outra circunstância.

### **CENA 3 – “Os materiais disponíveis para leitura”**

Sobre a mesa da professora, disponível aos alunos que concluem as tarefas, há jornais e um conjunto de fichas de leitura que acompanham os materiais do projeto Classes de Aceleração com o qual a professora trabalhou no ano de 2000. As fichas (cuidadosamente acondicionadas em sacos plásticos) contêm textos de autores diversos (Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Ruth Rocha etc.) e também mapa do Brasil com as respectivas siglas e nomes dos Estados e Capitais, Mapa do Estado de Rondônia, problemas matemáticos etc. [...]

As crianças que iam concluindo a tarefa eram encaminhadas a ler as fichas de leitura que a professora deixara sobre sua mesa, ou os gibis que ela também colocou à disposição. Jéferson e Augusto fizeram grandes descobertas em uma ficha com o mapa do Brasil. Localizavam os estados conhecidos, comentavam sobre o tamanho de cada um, mostravam para mim ou para a professora suas descobertas e finalmente Jéferson pediu para levar a ficha para mostrar em casa. A professora concordou e ele guardou o material, muito feliz. [...]

Para a professora, as crianças poderão, ao estar em contato com estes materiais, ampliarem seus conhecimentos de mundo e melhorar a capacidade leitora. Informou-me que no ano passado ela tinha o mapa de Rondônia colado na parede sob o quadro e que as crianças constantemente sentavam em frente ao mapa e ficavam lendo o nome dos municípios e fazendo novas descobertas. (Observação 15/03/2002)

Ou seja, a essência do que foi aprendido em outro contexto de formação foi trazido para o contexto atual e modificado de acordo com as condições e o grupo ao qual se destinava. O instrumento como resultado de uma construção humana, de alguma forma “instrumentalizou” a professora porque adquiriu um determinado sentido no contexto em que foi utilizado. Ou como afirma Vigotski (1999, p.98) *“Quando o homem atua dentro desse processo sobre a natureza exterior e a modifica, também está atuando sobre sua própria natureza e a está modificando [...]”*

Na atividade de aprender e ensinar, a professora está se apropriando de novos conhecimentos, mas também está se constituindo enquanto profissional, produzindo seus

saberes sobre o ensinar. E essa constituição parece ocorrer como resultado das apropriações mediadas pelos processos formativos e pelo exercício da docência historicamente situada.

## **5.2 O diálogo com formadoras, parceiras profissionais e a pesquisadora**

A rotina das pessoas que conviviam na escola Azul, durante o período em que a freqüentei, foi caracterizada pelo envolvimento das professoras e demais profissionais com os diferentes programas de formação, que estavam em desenvolvimento naquele período. Portanto, era comum as conversas no início da aula ou durante o recreio, girarem em torno das demandas dos referidos cursos, ou do empréstimo de materiais entre as professoras ou destas com a pesquisadora para a realização dos trabalhos solicitados.

Também na sala de aula, ou durante nossas conversas nos intervalos, Marina trazia constantemente à tona, assuntos relacionados às solicitações dos programas de formação com os quais estava envolvida, revelando sua apropriação das questões tratadas nestes cursos, ou dividindo suas conquistas, dúvidas e/ou dificuldades em relação a aspectos como elaboração de projetos, adequação de atividades às necessidades dos alunos, resultados obtidos com determinada tarefa.

Nas cenas 4 e 5 trarei para discussão situações observadas em sala de aula que mostram a presença das vozes das formadoras dos programas de formação, das parceiras profissionais e da pesquisadora influenciando a atuação pedagógica da professora. Nas duas situações é possível observar no discurso da professora, a referência ao diálogo com os outros sujeitos, pois como ensina Bakhtin (1998, p. 139) “... *fala-se no cotidiano, sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc.*”



Com as colegas do Curso de Pedagogia Marina passou a elaborar projetos que seriam desenvolvidos em sala de aula e posteriormente relatados para avaliação, durante o primeiro semestre de 2002, enquanto que no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, a organização do trabalho pedagógico em forma de projetos só seria enfocada no segundo semestre do mesmo ano, levando-a a rever a concepção de projeto veiculada naquele primeiro momento. A cena 4 e seus desdobramentos permite entrever a apropriação progressiva de um novo procedimento de organização da prática pedagógica, mediada tanto pelas orientações da professora do Curso superior, quanto pelas colegas de turma que também eram professoras, porém atuavam em outra escola.

#### **CENA 4 – “Analisando o trabalho e o planejamento”**

Ao entrar na escola, observei que o sinal já havia soado porque as crianças já se encontravam em fila, diante da porta da sala de aula, como faziam todos os dias; a professora Marina estava diante deles, organizando-os. Logo em seguida a professora de Educação Física dirigiu-se para a sala e assumiu a turma, enquanto Marina dirigia-se à secretaria. Saiu trazendo dois cartazes em papel Kraft e um rolo de fita adesiva. Encontramo-nos no pátio. Cumprimentei-a e ela correspondeu perguntando se eu havia esquecido que hoje era dia de recreação. Disse-lhe que na verdade eu não havia anotado os dias. Ela me falou que às vezes também esquece, principalmente porque mudou o dia e agora as crianças têm aula de Educação física às terças e quintas.

Acompanhei a professora em direção à sala e ela passou a colar os cartazes na parede dos fundos. Deixei minha bolsa sobre uma carteira e fui ajudá-la. Nas folhas de Kraft estavam colados os desenhos feitos pelos alunos, em folhas de papel sulfite, sobre suas famílias. No alto dos cartazes ela havia escrito: “Nossas Famílias” e as crianças desenharam com bastante cuidado e capricho, nomeando os desenhos com expressões do tipo: “Minha mãe” “Meu pai”, “Meu irmão”, “Tio Negão”, ou o nome dos irmãos.

Explicou-me que estes desenhos haviam sido produzidos no dia anterior e fazem parte do trabalho com o projeto sobre a família no qual ela pretende trabalhar, além dos laços de parentesco, as características das moradias, a origem das famílias, a composição de cada uma etc. Segundo a professora este projeto foi elaborado por ela e um grupo de acadêmicos do curso de Pedagogia e é uma tarefa da disciplina de Didática. Ela terá que desenvolvê-lo e entregar um relatório do que “deu certo” e do que “não deu certo” até o dia 30 de junho [...].

Ficamos algum tempo olhando os desenhos e percebi que todos foram feitos com muito capricho. As pessoas muito bem desenhadas, com detalhes de roupa e tamanho bastante significativos. Comentei com a professora a minha impressão e ela me disse que quando eles gostam, fazem com muito capricho. Disse também que acredita que o professor influencia as crianças com o que ele gosta, pois como ela gosta de desenhar, acha que passou isto para eles porque dá muitas oportunidades para que desenhem. Notei a ausência dos desenhos de Nilson e Danilo. Disse-me que o Nilson recusou-se a fazer e que o do Danilo e de outras crianças não couberam nas folhas de Kraft que depois vai colá-los ao lado [...].

Pedi maiores esclarecimentos sobre o projeto: “O que mais você pretende trabalhar neste projeto?” Explicou-me que quer trabalhar “Englobando tudo: Tipos de moradia: madeira, alvenaria, favela, barraco e até os sem-teto. Quero fazer passeios para ver as casas, desenhos e até uma maquete. Meu cunhado me arruma uns madeirite e eles vão poder construir.”

Perguntei então, se ela havia escrito o projeto. Ela me falou que escreveram junto lá na sala de aula do Curso de Pedagogia e que ela o tinha ali em sua pasta. Levantou-se, foi até a mesa dela em frente ao quadro e abriu uma pasta, tipo arquivo. Acompanhei-a e observei o que ela me mostrava.

Folheou uma série de páginas com pauta onde estavam registrados os seus planejamentos diários. Parou em uma das últimas folhas escritas e apontou: **Planejamento (Trabalho da Faculdade)**

**Tema: A família**

**Série: II ciclo**

**Tempo: .....**

A professora foi lendo o que estava escrito e questionando algumas coisas. Leu o próximo item:

**Objetos do conhecimento: Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Ciências e Matemática** E comentou que havia questionado a professora da disciplina se ali não deveria estar escrito **disciplinas**, mas a professora afirmou que não e ela disse que ficou sem entender.

Continuou lendo e parou novamente quando chegou nos objetivos. Disse que os colegas que fizeram na sala, mas ela acha que “está fora”.

**Objetivo Geral:**

**-Oferecer oportunidade aos nossos alunos de desenvolvimento em todo os aspectos necessários para a formação de cidadãos confiantes, críticos e independentes.**

**-Levar o aluno a construir conhecimentos através do aprender a aprender.**

Continuou lendo o projeto e ao chegar ao desenvolvimento haviam atividades listadas. Ao ler a atividade: **Fazer entrevista com a família sobre a história de vida, através de questionamento e listagem das tarefas (tarefa de casa)**. Comentou que as crianças não trazem as informações pedidas. Não entende se é porque os pais não têm paciência, não sabem responder aos questionamentos dos filhos, ou se são as crianças que não sabem perguntar. Então tem dúvidas se será possível realizar esta atividade.

Perguntei a ela se não haveria alguma mãe que pudesse vir contar para as crianças a história de sua família. As crianças poderiam preparar uma entrevista para fazer com ela. Disse-me que a mãe do Augusto pode ser uma pessoa que aceite vir e que tem uma boa maneira para se comunicar com as crianças. Ficou pensativa e depois, mais animada, disse que iria tentar.

Na atividade, **Construção do álbum da família**, informou-me que havia pedido que as crianças trouxessem fotos de suas famílias, mas acreditava que poucos poderiam trazer, então ela também não sabia se seria possível realizar a atividade com sucesso. As crianças começaram a voltar para a sala, interrompendo nosso diálogo. Solicitei o empréstimo do projeto para realizar este registro ampliado. (Observação 10/06/2002).

No diálogo estabelecido entre a professora e a pesquisadora, a partir da análise dos trabalhos das crianças e também do projeto elaborado em parceria com os colegas, pode-se entrever as diferentes vozes que se manifestam na constituição da prática educativa. As apropriações que a docente faz dos saberes que circulam nessas relações são mediadas tanto pelos conhecimentos que ela tem sobre seus alunos, sobre as condições materiais que possui para realizar seu trabalho, sobre idéias e concepções construídas em outros momentos da docência. A articulação de todas as vozes permite que ela vá reformulando suas propostas, inserindo mudanças nas atividades, sempre as avaliando à luz dos resultados obtidos no trabalho com as crianças.

A primeira questão a ser enfatizada na análise da Cena 4 é que nem todas as vozes às quais a professora faz referência na cena descrita, “são ouvidas” da mesma forma por ela, revelando sua discordância, às vezes com questionamentos diretos, como ocorreu com a professora do curso superior, outras vezes de forma indireta aos colegas, sobre a maneira como foram registrados os objetivos.

Durante o Curso de Pedagogia, de acordo com as situações presenciadas na escola por ocasião da pesquisa, a atribuição de trabalhos, mesmo quando elaborados durante as disciplinas, não desencadeou um acompanhamento aos acadêmicos no desenvolvimento dos projetos. A avaliação era feita por meio de relatórios que incluíam amostras das produções das crianças e, por parte de alguns professores, o uso de fotografias (recurso bastante utilizado por Marina). Portanto, as situações durante as disciplinas não estimulavam nem garantiam a continuidade do diálogo entre os professores-acadêmicos e nem destes com os professores universitários.

Marina não contava com colegas no Curso de Pedagogia que trabalhassem na escola Azul, portanto as atividades em grupo eram realizadas com professoras-acadêmicas de outras escolas da rede estadual. Este fator, muitas vezes restringia as trocas ao momento de elaboração dos projetos, como ocorreu no caso dessa situação em análise. Aos poucos, entretanto, Marina foi conseguindo estabelecer um diálogo mais constante e produtivo com duas colegas de sua turma que trabalhavam em outra escola com as quais passou a elaborar, desenvolver e relatar alguns projetos solicitados pelo curso superior. Esta parceria, segundo Marina, começou mediada pelo conhecimento que ela possuía sobre alfabetização e que suas interlocutoras não possuíam.

Sabe quando que foi assim? Na disciplina da L. A gente fez grupo junto e quando elas perceberam que eu já estava dominando as hipóteses de leitura das crianças, e elas faziam o PROFA também, mas elas ainda não haviam dado conta de perceber isso, aí eu comecei a explicar pra elas no grupo. Foi quando elas aprenderam comigo e pegaram aquela confiança também. (Entrevista Jan. 2004).

Talavera (1994) destaca a importância das relações de trabalho entre professoras e as define como “andaimes” sobre os quais se realiza o fazer docente. Nas relações entre as professoras se constituem vias de circulação de saberes docentes e espaços para sua construção. É nas redes estabelecidas entre colegas que se socializam experiências coletivas e saberes construídos em outros momentos históricos. Apoiada nessas relações, cada professora constrói os recursos necessários para resolver os problemas que enfrenta em seu trabalho

cotidiano. Como afirma a professora que participou deste estudo: *“...é ali que você cresce. Porque você coloca tudo que você pensa. Elas também colocam aquilo que elas pensam, então você já tem uma certa confiança nelas [...]. Mesmo que você dá sua opinião e você muda depois, mas que contribui.”*

Na Cena 4 vemos a professora revelar como foi feito o planejamento do trabalho que estava sendo desenvolvido com as crianças em torno do tema Família. E este é o segundo aspecto que merece ser discutido. De acordo com os esclarecimentos dados pela professora, a orientação recebida no curso de Pedagogia era que deveriam elaborar um projeto em que todas as áreas de conhecimento estivessem envolvidas, o que acabou originando um planejamento articulando todas as disciplinas em torno do tema família. Este fato corrobora a análise que venho fazendo ao longo deste trabalho de que os saberes docentes são históricos e construídos socialmente, uma vez que a idéia de projeto como prática educativa não é uma construção recente. Ao contrário, de acordo com Hernández (1998, p.66-67), historicamente *“os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey”*. Com distintas denominações, a organização da prática educativa tomando por base uma temática específica foi sendo alterada de acordo com variações do contexto e do conteúdo que sustentava tais definições, de tal forma que em 1934, de acordo com Hernández, registravam-se 17 interpretações diferentes para o método de projetos. Para o autor *“Isso acontece porque o conhecimento e a experiência escolar não são interpretados pelos agentes educativos, ao contrário do que desejariam alguns reformadores e especialistas, de maneira unívoca.”* (1998, p. 67).

À medida que a organização do trabalho pedagógico, em forma de projeto, passou a ser abordada também no PROFA, o espaço de diálogo foi ampliado porque os projetos passaram a ser elaborados no grupo de formação, acompanhados por meio de relatórios

parciais tanto pelas formadoras quanto pelas colegas de grupo, fazendo com que o conceito inicial de projeto, como um planejamento temático em que obrigatoriamente todas as disciplinas teriam que ser contempladas, foi sendo alterado, conforme esclarece Marina: “...com o *PROFA* que eu fui começar a perceber como era o trabalho com projeto. [...] Antes disso tinha que pegar tudo quanto era disciplina, desse certo, não desse e enfiar tudo ali dentro”. (Entrevista Jan/2004).

Os projetos passaram a ser considerados como uma forma de organização da prática educativa em que os alunos são colocados em contato com um problema ou situação que os desafie a envolver-se na realização de atividades em função de um propósito específico ou produto final. O objetivo básico desta perspectiva de projeto é aproximar as práticas escolares dos usos sociais do conhecimento, por isso o produto final está sempre voltado a uma atividade que evidencie para o grupo e para a comunidade escolar os resultados do trabalho realizado pelos alunos, conforme nos apresenta Marina na Cena 7 (mais adiante), ou como explicitam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 126): “*Um projeto envolve uma série de atividades com o propósito de produzir, com a participação das equipes de alunos, algo com função social real: um jornal, um livro, um mural, etc.*”

A situação analisada evidencia a circulação de saberes, nos diferentes contextos de formação e que são constantemente colocados em questão na prática e na reflexão da professora. Evidencia ainda, as diferenças existentes entre os cursos frequentados. Enquanto no curso superior o espaço para discussão e aprofundamento do conhecimento veiculado revelou-se bastante restrito, pois não permitiu respostas às dúvidas da professora que “ficou sem entender”, no *PROFA* o conhecimento sobre projetos adquiriu sentido para Marina que passou a utilizá-lo em sua prática.

Um terceiro aspecto, e também muito importante, refere-se à relação estabelecida pela professora entre o planejado e a execução das atividades com as crianças. A professora

percebe que algumas atividades previstas para serem desenvolvidas durante o projeto, precisam da colaboração das crianças para que possam ser levadas a bom termo e antecipa, por experiências anteriores, que enfrentará dificuldades em relação a isso. Porém, mesmo considerando as condições objetivas que a prática coloca, seu posicionamento em relação à família das crianças, não desqualifica estes sujeitos e sim questiona as razões de sua não participação nas demandas escolares, levantando hipóteses sobre as causas destas dificuldades, abrindo a possibilidade de superá-las por meio de mudanças na forma de encaminhamento. Assim, o álbum da família com as fotos trazidas por alguns alunos, transformou-se em um cartaz que foi afixado nos fundos da sala, ao lado dos cartazes com os desenhos das crianças.

Um último aspecto, que merece ser discutido a partir da Cena 4, é o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e a professora. O fato de não contar com interlocutores mais próximos de seu cotidiano, parece ter contribuído para que nossa relação fosse se tornando cada mais dialógica, pois ao mobilizar em sua prática os saberes veiculados nos cursos de formação, ela se deparava com dúvidas que colocava em discussão durante nossas conversas, a exemplo do que ocorreu na Cena 4, em que revelou sua preocupação em relação à possibilidade de trabalhar com as informações a respeito das famílias e considerou minha sugestão de realizar uma conversa com uma mãe de aluno na própria escola, aceitando-a.

Na entrevista realizada no mês de junho, ao final do período de observação, Marina explicita como se sentia em relação a minha presença em sua sala, ao mesmo tempo em que revela como se ressentia da possibilidade de dialogar com o supervisor escolar, que em sua avaliação deveria assumir este papel.

Eu acho assim, muito interessante até porque o olhar do outro é muito bom. Sempre que tem alguém te ajudando, porque eu não consigo me perceber: aqui está bom? Aqui tem que melhorar! Eu vejo assim que nosso supervisor precisava ter o mesmo conhecimento, estar ali. Até um conhecimento maior do que a gente, porque o parceiro que tem o maior conhecimento ainda é o melhor, porque ele pode nos auxiliar. (Entrevista em 27/06/2003).

A seguir, na cena 5, apresento outro exemplo em que durante a realização de uma atividade em sala de aula a professora expõe suas dúvidas à pesquisadora, suscitadas por uma discussão ocorrida no grupo de formação a respeito do encaminhamento de uma atividade de produção de texto.

### **CENA 5 – “Dúvidas da professora”**

Às 15:40 estávamos de volta à sala de aula. As crianças retomaram a escrita do texto. A professora procura estimulá-los a concluírem o texto dizendo: “O livro da leitura compartilhada é bem legal. Clarice Lispector! Bem misturado com coisa de criança”.

Algumas duplas vão concluindo e entregando seu texto para a professora. A professora lê e mostra-me o que escreveram. Quando recebe o texto de Inês e Andréia diz a elas: “Vocês já terminaram! Eu vou passar um livro para vocês lerem”. Dirige-se à sua mesa e pega outro livro, diferente daquele que as garotas haviam lido para fazer a reescrita, e dá para que elas leiam enquanto os colegas concluem o texto.

Roberto pede outra folha para a professora, pois diz que não deu para escrever todo o texto naquela e eles ainda querem escrever muito e mostra para mim muito orgulhoso o tanto que já escreveram: “Olha tia, o tanto! E nós vamos fazê mais!” Faço um sinal de positivo e eles continuam com Roberto ditando e Ivo escrevendo.

A professora aproxima-se da minha carteira e mostra-me o texto de Andréia e Inês e diz que ele não tem traços de oralidade. Leio o texto e concordo com ela. A professora então começa a observar e apontar os problemas que o texto ainda apresenta: ortografia e pontuação. Diz que não está sabendo como trabalhar com pontuação. Pede se eu acho viável dar a parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui?” sem pontuação para eles pontuarem. Digo-lhe que naquele texto os pontos são sempre colocados no mesmo lugar (final da frase) e são sempre os mesmos (ponto de interrogação e ponto final), os alunos perceberiam rapidamente e não teriam que pensar. E afirmo que a revisão dos textos dos alunos seria a melhor forma.

Ficou pensativa por alguns minutos depois me disse: “Mas eu tenho que revisar um pedaço de cada vez, não é?” Confirmei dizendo: “Um pedaço e um problema de cada vez: ortografia ou pontuação”.

Comentou então, que ao discutir no grupo de formação a rotina de uma sala de alfabetização não entendeu por que as formadoras propuseram que a tarefa muito longa não precisava ser feita no mesmo dia. Poderia ser recolhida e concluída no próximo dia. Disse: “Não sei como interromper a escrita. Estão todos escrevendo.” E passou o olhar sobre as duplas que estavam debruçadas sobre seus textos.

Expliquei para a professora que quando ela prevê que a tarefa demorará bastante, ela tem que combinar anteriormente com os alunos como ela será desenvolvida. Que começarão em um dia e terminarão no outro. Assim as crianças saberão que podem ser mais detalhistas, “esticar” o texto, porque terão mais tempo para escrever. E peguei alguns textos que ela havia me mostrado e li, confirmando como no início as crianças começam detalhando, quando estão no meio da história e já estão cansadas, encerram rapidamente o texto fechando com o tradicional “foram felizes para sempre”. Ela ficou pensativa e pareceu compreender o que eu disse.

Novamente a professora dirigiu-se para a sala toda e disse: “Vamos gente! Nós ainda temos a tarefa de multiplicação e divisão.”

Fui até algumas duplas e li o que haviam escrito. Depois pedi licença para a professora e disse que precisava sair. Quando me despedi dos alunos, Roberto reclamou: “Você não vai lê o final do nosso texto?” Eu disse que a professora iria me mostrar no próximo dia e que eu fazia questão de ver porque a parte que eu li estava muito interessante. Eram 16 horas. (Observação 10/09/2002).

No trecho da observação que compõem a cena acima vemos a professora preocupada com o tempo demandado pela realização da tarefa de reescrita de uma história que havia sido lida no primeiro momento da aula pelas duplas organizadas por ela. Por duas oportunidades, a professora utiliza a seqüência de atividades prevista na pauta para lembrar as crianças que

ainda tinham outras tarefas para realizar naquele dia, estimulando-as a não perderem tempo e concluírem rapidamente a produção do texto. Talavera (1994, p.53) esclarece, de forma bastante apropriada, como o trabalho nas primeiras séries obriga os professores a “...*buscar as formas de levar adiante o grupo da maneira mais adequada possível e nestas buscas são muito importantes a experiência dos colegas e os recursos de trabalho coletivamente construídos.*” (Grifos da autora).

A preocupação da professora em relação ao tempo demandado pela atividade objetivou-se na questão proposta para a pesquisadora, buscando esclarecer um tema que havia sido abordado no curso de formação. Para a professora não fazia sentido interromper uma atividade que ainda envolvia as crianças, quando em sua maneira de conduzir a aula a introdução de uma nova atividade era sempre realizada ao perceber que a maior parte do grupo havia concluído a anterior, ou quando as crianças demonstravam desinteresse pela tarefa; e nunca em função de um tempo estipulado anteriormente para a realização da atividade.

A análise das razões de tal recomendação por parte das formadoras, considerando o contexto específico da sala de aula e as produções dos alunos, parece ter permitido que a professora atribuísse um novo sentido à idéia veiculada na formação, evidenciando mais uma vez como os professores se posicionam diante das informações veiculadas nos cursos que freqüentam. Ou seja, discutem as idéias que são transmitidas, negociam com as experiências que já possuem, antes de incorporá-las aos recursos de trabalho que lançam mão. Desta forma, como nos adverte Talavera (1994) a imagem do professor como alguém que apenas cumpre uma lista de recomendações prescritas em outras instâncias parece cada vez mais distante da realidade.

O fazer docente exige que o professor mobilize uma série de saberes nem sempre considerados como importantes por quem não conhece o cotidiano da prática pedagógica. No



exemplo apresentado na cena 5, a professora analisa, juntamente com a pesquisadora, o desempenho dos alunos recém-alfabetizados na reescrita de um texto conhecido e constata que eles já estão fazendo distinção entre a linguagem que se usa para escrever e a linguagem oral. Percebe que os maiores problemas apresentados pelos textos estão na ortografia e na pontuação, demonstrando sua dificuldade para trabalhar com este último aspecto.

Na atuação docente, os professores deparam-se constantemente com dúvidas para as quais não possuem respostas. Em momentos como estes, o diálogo com parceiros de trabalho ou com profissionais da área parece ser ainda mais necessário, como ocorre na cena 5 em que a professora socializa com a pesquisadora como pensa trabalhar uma dificuldade das crianças, trazendo para o diálogo o que havia pensado sobre o assunto e considerando a opinião da pesquisadora.

Entretanto, não são somente as dúvidas que desencadeiam na atividade docente a necessidade de compartilhar o vivido. Conforme a pesquisa ia ocorrendo, e nossa relação estreitando-se, a professora passou a telefonar-me para pedir material e também para contar determinadas experiências que haviam sido bem sucedidas no trabalho com os alunos, ou para discutir alguns acontecimentos na escola com os quais não concordava.

Marina não encontrava na Escola Azul um espaço propício para compartilhar suas experiências naquele momento de sua trajetória profissional. Comentava constantemente que estava buscando melhorar sua prática, mas que não tinha parceiros para somar esforços na escola. Certa ocasião, reclamou por ter recorrido à supervisora para tirar uma dúvida surgida a partir de uma pergunta de Roberto e não ter encontrado ajuda. O garoto estava tentando entender o uso de M e de N ao final das palavras e formulou uma regra a partir de suas observações: nos nomes de pessoas escrevesse N no final como *Anderson, Jean, Jéferson* etc. E nas palavras em geral usa-se M, exemplificando com *também, vem, tem* etc. A professora, sem saber o que responder recorreu à supervisora que não soube dar nenhuma idéia ou

encaminhamento. Frustrada, a professora disse ter voltado a conversar com o aluno e explicado de acordo com o que sabia.

As cenas analisadas evidenciam o que afirma Rockwell (1990, p.14):

A docência obriga o professor a enfrentar continuamente situações concretas com o grupo que requerem resolução imediata, pela natureza mesma do processo. Se existem tradições, rotinas e práticas recorrentes neste processo também se torna necessário recorrer a uma grande quantidade de conhecimentos de diferentes origens apropriados pelos professores.

A análise de Rockwell nos remete para a importância de que a formação não desconsidere a importância das questões trazidas pelos professores sobre as experiências concretas da docência. Porém, não se limite a elas, uma vez que para responder às questões postas pela prática é necessário recorrer a uma série de conhecimentos que não serão adquiridos apenas por meio dos cursos de formação, mas neste espaço sua veiculação cumpre um papel fundamental, conforme sabiamente esclarece Marina:

Eu acho que eu consegui me apropriar muito rápido de algumas questões devido às minhas leituras [...]. Então o que eu aprendi no PROFA, depois lá na faculdade [...] o que eu não conseguia ver no PROFA, então lá eu vi. Então quantas vezes você rever, novas coisas você vai estar aprendendo! Estar se apropriando mais. (Entrevista junho/2003).

### **5.3 As crianças e suas vozes na prática da professora**

Na análise da prática pedagógica da professora Marina, observei, a exemplo do que afirmam Ambrosetti (1996) e Maldonado (2002), que as vozes das crianças são constantemente ouvidas pelas professoras, que conduzem a aula com base na forma como aquelas recebem as propostas, planejam considerando as necessidades dos alunos e no caso de Marina procurando criar, deliberadamente, um espaço no qual as crianças pudessem participar do planejamento de algumas atividades.

Algumas situações são exemplificativas do que afirmei acima e podem ser melhor compreendidas por meio da análise das cenas 6 e 7.

Na cena 6, apresento uma seqüência completa do início de uma aula em que a turma estava ocupando a sala de outra professora enquanto as zeladoras faziam faxina na sala que ocupavam normalmente.

## **CENA 6 – “A pauta”**

A professora disse, assim que eu entrei: “A gente estava lendo os textos que estão na parede, pois são outros cartazes e eles quiseram ler tudo que está na parede”. (Havia poesias, parlendas e músicas).

As crianças começaram a perguntar para a professora:

“E a leitura? Não vai ter leitura compartilhada hoje?”

“E a pauta, professora?”

A professora pega seu arquivo e começa a escrever a pauta no quadro dizendo: “A pauta é bem curtinha hoje”.

Lucas Alberto (que hoje está sentado na primeira carteira da fila do meio), pergunta: “Então a gente vai safá mais cedo?”

Cláudio explica: “A pauta pode se curta mais a tarefa pode sê grande!”

A professora completa: “Isso mesmo! É porque hoje a gente vai trabalhar com as pesquisas aqui (e aponta para uma folha de caderno que estava colada no quadro com os nomes das duplas que irão trabalhar hoje e o assunto que cada dupla irá pesquisar). Por isso! Vai levar bastante tempo este trabalho”.

PAUTA 13/09/02

LEITURA COMPARTILHADA

LEITURA DA MÚSICA

PESQUISAR ANIMAIS VERTEBRADOS

MULTIPLICAÇÃO

Duplas listadas na folha do quadro:

Ynês e Ivo – mamíferos

Kevin e Hugo – aves

Janice e Breno – répteis

Jéferson e Lucas Antonio – peixes

Orlando e Bianca – mamíferos

Lucia e Andréia – Peixes

Cláudio e Rivaldo – anfíbios

Augusto e Vilmar – aves

José e Roberto – Répteis

Walter, Danilo e Lucas Alberto: O que são animais vertebrados.

Danilo faltou então Lucas Alberto e Walter trabalharam em dupla.

A professora disse que não iria fazer a leitura compartilhada porque eles já haviam lido muitas coisas hoje, lendo os cartazes que estavam na parede. E pegou uma porção de folhas mimeografadas para distribuir aos alunos para que eles fizessem a leitura deles (2º ponto da pauta).

A professora justificou a qualidade do material dizendo: “O estêncil não ficou bom e vocês vão ter que arrumar. Foi o estêncil que me deram e, assim, em cima da hora eu não pude conseguir outro. Vocês arrumam as letrinhas que não dá para ver e pedem se não souberem o que é”.

Mas os alunos começaram a reclamar e a pedir que ela lesse uma leitura compartilhada. Então ela pegou um livro sobre a mesa e disse que iria ler Provérbios. Que seria bem rapidinho.

E leu o primeiro provérbio: “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”. E em seguida perguntou para as crianças: “O que quer dizer este provérbio?”

Cláudio responde: “Mais vale um do que nada”.

Profª: “Mas é o passarinho?”

As crianças não respondem então a professora explica: “Por exemplo, 50 reais. É melhor ter 50 reais do que não ter nada!”

Profª: “O direito do anzol é ser...”

Crianças: “Pescado!”

A professora questiona: “Como é feito o anzol? Como que ele é?”

Crianças: “Torto”.  
Profª: “Isso: o direito do anzol é ser torto”.  
Profª: “Galinha ciscaadeira acaba achando...”  
Crianças: “Minhoca”  
Criança: “Milho”  
Profª: “Cobra!” - E em seguida lê outro provérbio:  
Profª: “Cada um conta a sua certeza!” - Desta vez não fez comentários e prosseguiu:  
Profª: “Sombra de pau não bate em...”  
Crianças: “Ninguém!”  
Profª: “Em cobra!”  
Profª: “Casa de ferreiro espeto de ...”  
Crianças: “Madeira!”  
Profª: “Casa de ferreiro espeto de pau! É como na minha casa. Meu marido é pedreiro e vocês viram a minha casa ainda está pela metade.”  
Kevin: “Mas a casa da professora é grande porque tem aquela parte lá atrás que é o quarto dos menino...”  
Profª: “Mas falta terminar e é isso que significa o ditado. O pedreiro termina a casa dos outros e não termina a dele. Água mole em pedra dura, tanto bate até que ...”  
Crianças: “Fura!”  
A professora fechou o livro concluindo a leitura e Lucia pede: “Lê outra professora!” e a professora responde: “Agora quem vai ler são vocês. (E passa a distribuir as folhas mimeografadas) Vão perguntando pra professora o que vocês não compreendem e vão arrumando devagarinho.” (Observação 13/09/2002).

Os diálogos que se estabelecem entre a professora e as crianças nas diferentes situações da aula são exemplos da postura adotada por ela ao longo do trabalho. Há, por parte da professora uma preocupação em não ignorar as solicitações, as opiniões e as dúvidas das crianças.

Em um primeiro momento, observa-se como a professora atende a um pedido para que leiam o material escrito que se encontra na parede. Em seguida, responde às dúvidas das crianças sobre o andamento da aula, uma vez que estão em outro ambiente e eles querem saber se a rotina será mantida. Haverá pauta, haverá leitura? À medida que os alunos vão formulando suas hipóteses a professora, mesmo escrevendo no quadro, continua atenta ao que é dito por eles e responde fornecendo as informações necessárias ao trabalho do dia.

No momento seguinte, as crianças solicitam que a professora não deixe de fazer a leitura que estava prevista na pauta e ela novamente considera o pedido e passa a ler o texto que “seria bem rapidinho”, uma vez que está atenta ao seu compromisso com as demais atividades que demandam um certo tempo. Compromisso no qual procura envolver as crianças, esclarecendo seus motivos, justificando suas opções, conforme faz com Lucia

quando esta pede que ela leia mais: não ignora a solicitação, mas encaminha-a para que faça sua própria leitura.

No momento da leitura, o diálogo passa a ser mediado pelo texto e mesmo que as opiniões dadas pelos alunos não correspondam às respostas previstas nos provérbios populares, elas são retomadas sem desqualificar os interlocutores. Para Erickson (1982, p 161), as lições escolares quando entendidas como ambiente de ensino e estudo, caracterizam-se como ocasiões em que a fala é utilizada de forma altamente espontânea, pois nem os intervalos e nem o conteúdo são pré-especificados. Assim entendidas, as lições escolares são ocasiões para o ensino e a aprendizagem; ocasiões em que os erros são inevitáveis e para o autor, *“A oportunidade de aprender é a oportunidade de cometer erros.”* Por meio dos erros cometidos pelos alunos os professores têm a possibilidade de ajustar o ambiente de aprendizagem às necessidades dos alunos.

O professor que considera a importância de estabelecer essa relação dialógica com seus alunos, enfrenta o dilema de, ao valorizar e estimular o diálogo, não se perder nele, deixando de avançar no trabalho com o conhecimento em sala de aula. A professora Marina, no entanto, parece ter encontrado um certo equilíbrio na condução do processo, pois ao mesmo tempo em que estabelece um verdadeiro diálogo com as crianças, ou seja, responde de uma forma que a criança sintá-se ouvida, ela o faz procurando estabelecer um encaminhamento ou um acordo capaz de manter as crianças interessadas na tarefa.

Outro aspecto que a cena permite discutir diz respeito à preocupação da professora quando distribui o material reproduzido para que as crianças leiam, justificando a qualidade do mesmo. A professora demonstra que antecipou a dificuldade que o material poderia gerar no momento da leitura pelas crianças e só não o melhorou pela impossibilidade de recursos existentes na escola.

No processo de mediação entre as crianças e a leitura, pude observar uma preocupação constante da professora em considerar as solicitações ou as reações ao material ou à proposta de leitura realizada. Quando as crianças queixavam-se de estar enjoadas dos livros que havia para ler na sala de aula, a professora procurava outras fontes e assim trouxe livros de sua casa, do acervo da biblioteca municipal e da biblioteca da universidade.

Dessa forma, os saberes docentes, parecem ser produzidos na articulação por parte da professora das distintas vozes com as quais dialoga. E dentre elas, as vozes das crianças ocupam um lugar importante, pois sem o diálogo com elas, torna-se impossível o ensino e a aprendizagem.

Na Cena 7, apresento um fragmento do relatório produzido pela professora por ocasião do encerramento do Projeto “Fazendo arte com Portinari” que tinha como principal objetivo *“... que as crianças conhecessem um pouco sobre a vida e obra de Portinari e pudessem através de situações reais de aprendizagem estar ampliando seu repertório artístico.”* (Relatório de Projeto, p. 8, 2003).

### **CENA 7 – “Projeto Portinari”**

“Iniciei o projeto com uma roda de conversa, para que juntos pudéssemos tomar decisões para a realização do mesmo. Expliquei-lhes como o mesmo seria desenvolvido e propus o produto final: exposição de um painel com algumas obras de arte de Cândido Portinari e dos trabalhos produzidos por eles durante a realização do mesmo. As crianças demonstraram interesse e entusiasmo, principalmente quando comentei sobre o produto final. Em seguida propus desenhos livres para diagnosticar a característica do grafismo em que se encontra cada criança para que no decorrer do trabalho pudesse acompanhar sua evolução.

Outra proposta era que organizássemos um canto na sala com materiais que fôssemos usar no decorrer do projeto, mas por falta de espaço um dos alunos propôs que poderíamos organizar em uma caixa. Acatamos sua opinião e o deixamos encarregado para trazer a mesma.

Em roda de biblioteca apresentei o artista Cândido Portinari e fiz leitura sobre a arte na pré-história. Também coloquei à disposição das crianças livros que continham gravuras pré-históricas. Este trabalho foi desenvolvido em aulas de história, pois senti necessidade de estar informando às crianças como o homem pré-histórico sentiu a necessidade de se comunicar e como se comunicava através da pintura dos desenhos na parede das cavernas.” (Relatório de Projeto p.4, julho/2003).

O fragmento do relatório destacado acima retrata o momento em que a professora realizava a atividade desencadeadora do projeto, envolvendo as crianças no seu planejamento.

O primeiro aspecto que merece destaque na análise da Cena 7 refere-se à forma como a professora, a partir de modelos de projeto de leitura estudados, discutidos e adaptados no

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, elabora um projeto para outra área, inserindo atividades que pressupõem o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, procura planejar atividades que permitam às crianças construir um sentido para a tarefa de compreender a importância de uma manifestação artística tão distante da realidade delas. Por isso afirma que “sentiu necessidade” de informar-lhes sobre a arte na pré-história.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à forma como a professora passou a organizar as “rodas de conversa” e “rodas de biblioteca” abrindo de maneira mais sistemática a possibilidade para que as crianças pudessem opinar sobre o andamento do trabalho, sabendo de antemão o que se esperava que realizassem.

Conforme explicita Talavera (1994, p. 73):

Nas atividades que os professores empregam para reunir seus materiais, para informar-se dos usos, procedimentos, estratégias e conteúdos que lhes servem para realizar seu trabalho, se expressam **processos de construção e circulação de saberes docentes**. Ainda que cada professor que ensina na série necessita elaborar seus próprios recursos e os define a partir de sua história particular; trata-se de uma construção coletiva. (Grifos da autora).

Na experiência de Marina, o processo de construção e circulação de saberes docentes deu-se a partir dos cursos de formação que a professora freqüentava, dialogou com as necessidades e possibilidades das crianças com as quais trabalhava e ao ser apresentado o painel com os trabalhos feitos pelas crianças e algumas obras do artista, conforme previsto no início do projeto, a professora esclarece que tanto os pais como os demais alunos da escola apreciaram muito. E conforme escreve em seu relatório “*Os professores de outras turmas se interessaram em ler algo para seus alunos sobre Portinari e me pediram livros emprestados*” o que ampliou ainda mais a circulação de saberes no âmbito da escola e da comunidade.

#### **5.4 Os diferentes materiais com os quais a professora dialoga no exercício da docência**

O processo de ensino em sala de aula é realizado pelos professores por meio da utilização de diferentes recursos. Alguns servem de apoio ao planejamento do trabalho pedagógico, outros são instrumentos de mediação entre professores, alunos e o conhecimento, outros, ainda, contribuem para que os docentes ampliem seus conhecimentos sobre algum aspecto específico do ensino ou da aprendizagem.

Independentemente dos usos de cada um desses recursos, um aspecto que as pesquisas em sala de aula têm evidenciado é o tempo despendido pelos docentes para reunir, preparar ou produzir os materiais necessários ao processo de ensino. Conforme evidencia o trabalho de Talavera (1994, p. 73), na maior parte das escolas, o único recurso colocado à disposição dos professores são os livros didáticos. Os demais dependem de um esforço dos professores no sentido de torná-los adequados ao uso. “...é necessário buscá-los, reuni-los, adaptá-los, decidir qual usar, isso implica seleção e busca com o conseqüente gasto de energias e emprego de tempo, muitas vezes extra-trabalho.”

Nas condições concretas de trabalho na escola Azul, o tempo e o esforço despendido pela professora para a preparação do material necessário para suas aulas mostrou-se ainda mais significativo, uma vez que nem sempre ela conseguia, na própria escola, o que necessitava tendo que recorrer a outras pessoas ou instituições para obtê-los.

Apesar das dificuldades, durante a pesquisa foi possível observar o diálogo da professora com um amplo conjunto de materiais<sup>32</sup> tanto para consulta durante a preparação da aula, quanto para o uso no trabalho com as crianças, conforme exemplifica a cena 8, a seguir.

## **CENA 08 – “Leituras”**

---

<sup>32</sup> Dentre os materiais utilizados pela professora destacam-se os seguintes: Revista Ciência hoje das crianças, Revista Globo Ciência, Revista Nova Escola, Jornais de circulação estadual e regional, Livros didáticos (para pesquisa, para preparação de atividades, para reforço), Enciclopédias, Material do PROFA, Material do Projeto Classes de Aceleração, Livros teóricos recomendados pelos professores do curso de Pedagogia ou pelas formadoras do PROFA (Matemática, Ciência, Alfabetização), Parâmetros Curriculares Nacionais, Livros de literatura da escola, do acervo pessoal e da Biblioteca da Universidade e Biblioteca Municipal, Material de orientação pedagógica denominado “O dia- a- dia do professor.”



Após a organização das crianças, pediu que guardassem o material de cima das carteiras e cruzassem os braços porque ela iria ler uma poesia do livro de Vinícius de Moraes “A Arca de Noé” (mostrou o livro que tinha em mãos). Circulou pela sala auxiliando algumas crianças a colocarem o material sob as carteiras e só depois disso começou a ler a poesia “Carrossel” (que fala de abelhas, assunto que estava sendo trabalhado desde o dia anterior).

Após ler o texto, a professora perguntou quem sabia o que era um carrossel. Algumas crianças falaram “Eu! Eu!”. A professora pede que falem um de cada vez levantando o braço. Em seguida pergunta como gira o carrossel e pelos movimentos diferenciados das crianças percebe que nem todos conhecem. Então pergunta quem assiste o Chaves (Programa veiculado por uma rede de Televisão). A maior parte das crianças levanta a mão falando “Eu! Eu!”. A professora então pede quem viu um programa em que todos andam em um carrossel de cavalinhos “que gira assim...” (representa o movimento com a mão direita). Um grande número de crianças começa a falar ao mesmo tempo: “Eu já andei, no parque!” “Eu já andei, no Circo!” etc.

Neste momento ocorre uma briga dentro da sala. Daniel agride um colega e a professora o segura pelos braços, na altura dos ombros e o conduz à carteira conversando baixinho com ele.

Na continuação da aula, ela informa às crianças que vai distribuir um texto para eles lerem que ela retirou de um livro “grande” que esqueceu de trazer, mas que trará amanhã. Diz que eles deverão ler o texto para depois responder algumas perguntas. Eles poderão ler dois a dois, auxiliando-se. Mostra o texto e algumas crianças falam baixinho: “É grande!”

Tratava-se de um texto informativo sobre as abelhas retirado de uma enciclopédia. Foi xerocado e a letra estava bem pequena e em algumas cópias havia falhas em algumas letras das palavras. Algumas crianças pediram-me “O que está escrito aqui?” Apontando para as letras em branco.

As crianças debruçaram-se sobre o texto lendo-o, individualmente. A professora aproximou-se das crianças que ainda não lêem e foi ler o texto para cada dupla nas carteiras. Aproximei-me de alguns alunos e fui ouvir a leitura deles. Alguns lêem bem, apesar de ainda encontrarem dificuldade em algumas palavras o que impede a plena compreensão.

Após meia hora, a professora retornou à frente da sala e leu o texto para as crianças. Uma ou outra tentou acompanhar em sua cópia a leitura feita pela professora, outros apenas ouviram. Questionou-os oralmente sobre o texto:

Professora: Do que está falando o texto?

As crianças respondem em conjunto: De abelhas.

Professora: Quem é a rainha?

Crianças: A mãe das abelhas.

Professora: O que ela faz?

Crianças: Mel.

Professora: É ela que faz mel?

Uma criança responde: Não, ela bota ovos!

Professora: Quem faz o mel?

Duas ou três crianças respondem: As operárias.

Professora: Quem são as operárias?

Um aluno afirma: São as que fazem as coisas.

Outra criança: São as que trabalham.

Professora: Como é chamado o macho?

Crianças: Zangões (no texto aparece no plural).

Professora: Como é chamada a casa das abelhas?

Algumas crianças respondem: Colméia.

Professora: Onde elas fazem as colméias?

Algumas crianças falam: Nos galhos das árvores.

Em seguida a professora escreve no quadro algumas questões para serem respondidas pelas crianças. Pede que copiem e escrevam as respostas nos cadernos de acordo com o texto. Escreve as quatro questões, lê cada uma delas e diz que o grupo de alunos das três primeiras duplas de carteiras não precisaria fazer esta atividade. Informou que ela iria trabalhar outra coisa com eles e pede que os demais façam a tarefa sozinhos enquanto ela ajuda aquele grupo.

Ao grupo que ela auxilia propõe a escrita de palavras relacionadas ao tema, como abelha, colméia, mel e vai auxiliando-os a escrevê-las. De vez em quando, vem mostrar-me o progresso de algum deles que a surpreende com o que consegue escrever. A professora fica feliz com o avanço, pois segundo ela, ao ingressarem em sua turma alguns deles não conheciam todas as letras do alfabeto.

Os demais alunos copiam do quadro todas as questões deixando quatro ou cinco linhas em branco para as respostas, conforme orientação da professora. Algumas crianças perdem-se durante a cópia, outras se distraem com os colegas, outras ainda são bastante lentas para copiar, uma vez que estão escrevendo com letra manuscrita há pouco tempo.

Procuro auxiliar alguns alunos que me pedem ajuda. Alguns remeto ao texto para que localizem a resposta. A outros leio a pergunta e eles respondem oralmente então peço que escrevam a resposta.

As perguntas passadas no quadro foram as seguintes:

- 1- Como vivem as abelhas e como elas estão agrupadas?
- 2- Onde estão situadas as colméias?
- 3- Quem é a abelha rainha e qual sua função na colméia?
- 4- Quem é o zangão e qual sua função? (Observação 13/03/2002).

Na seqüência da aula destacada na Cena, vemos a professora utilizando dois tipos de textos diferentes sobre a mesma temática, retirados de fontes diversas. Enquanto na leitura com a qual iniciou a aula, utilizou um livro de literatura infantil, o texto selecionado para leitura pelas crianças foi extraído de uma enciclopédia.

As escolhas parecem ter sido feitas tendo em mente o tema que estava sendo trabalhado naquele momento e, para preparar as duas atividades, a professora precisou fazer buscas nos distintos materiais para encontrar os textos que desejava. Além do tempo empregado na localização dos textos, também foi necessário um tempo maior para recorrer à copiadora no centro da cidade, uma vez que a escola não dispõe deste recurso para reprodução de material o que é feito por meio de mimeógrafo a álcool. Como o texto era de tamanho considerável, mimeografá-lo tornou-se inviável, levando a professora a utilizar fotocópia.

Mas a localização, escolha e reprodução do material a ser trabalhado não são as únicas preocupações que se colocam aos professores no momento de preparar uma aula. O atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos e a conseqüente adequação das atividades a essas necessidades constitui-se em um grande desafio em classes de alfabetização, principalmente em contextos como o do Ciclo Básico em que a heterogeneidade do grupo, em relação ao domínio da leitura e da escrita, é bastante acentuada. A Cena 08 exemplifica uma seqüência de trabalho em que esta preocupação da professora é evidente e se manifesta na condução da aula.

Ao decidir pela escolha de um texto mais complexo para ser lido pelos alunos, extraído de uma enciclopédia, a professora privilegiou as necessidades do grupo que dominava a leitura e a escrita, fazendo ela mesma a leitura do referido texto para aqueles que

não liam. Em outras oportunidades pude observar um procedimento inverso em que a professora leu o texto informativo (mais complexo) para a sala toda durante a leitura inicial e depois forneceu às crianças uma cópia de poesia para que lessem. Neste último caso, o texto lido individualmente, mais adequado às crianças não alfabetizadas, tornou-se fácil demais para os já alfabetizados.

Este dilema enfrentado pela professora para atender à diversidade de necessidades em sua sala de aula atravessou o trabalho de Marina durante o período todo em que estive em sua sala e será melhor discutido no próximo capítulo. Por ora é fundamental destacar que as escolhas dos materiais, das atividades e dos recursos, são resultado de um processo complexo de reflexão e articulação de conhecimentos por parte dos professores que precisam colocar em ação diversos saberes para levar a bom termo a tarefa de alfabetizar um grupo de alunos.

A cena 09, ao contrário das anteriores, não se caracteriza por exemplificar situações comuns na sala da professora, mas por representar um momento que não se repetiu na prática. Trata-se de uma aula em que presenciei o uso de livros didáticos no trabalho com as crianças e que merece ser discutida por permitir uma reflexão sobre as razões que levam a professora a praticamente não inserir este recurso em sua prática pedagógica, apesar de haver distribuído para cada um de seus alunos os cinco exemplares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) recebidos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

### **CENA 09 – “Livros didáticos”**

A professora estava encaminhando com os demais alunos a produção de um livro sobre os animais vertebrados. Pergunta para as crianças o que são animais vertebrados. Eles não respondem e ela explica que são os que têm vértebras. E diz que são cinco grupos. Roberto diz: “O meu grupo sou eu e o José.”

A professora explica: “Grupos de animais, Roberto: Mamíferos, aves, anfíbios e peixes”. E anota no quadro.

Depois pergunta para as crianças o que gostariam de saber sobre os animais vertebrados e anota a pergunta do lado direito dos grupos de animais listados, conforme as crianças vão respondendo:

Uma criança diz: “Onde vivem”.

Profª. “Eu vou anotar aqui, habitat que quer dizer, onde eles vivem”.

Outra criança fala: “O que eles comem”

Profª: “Alimentação”.

A professora anota no quadro.

Duas meninas falam ao mesmo tempo: “Como nascem”.

Profª: “Isso, como nascem e também como é coberto o corpo deles”.

Enquanto a professora conversava com a turma, apenas uma parte dos alunos participava. Outros continuavam pintando os desenhos realizados na tarefa anterior e alguns conversando entre si sobre outras coisas.

Depois de anotar no quadro o que queriam saber, a professora passou a distribuir livros didáticos para cada dupla dizendo qual o grupo de animais vertebrados que teriam que procurar para ler as informações sobre os mesmos. Mostra as anotações que estão na folha colada no quadro para as crianças que ainda têm dúvidas sobre qual grupo devem ler. Informa aos alunos que hoje irão apenas ler e desenhar e em outro dia escreverão.

Enquanto as crianças procuram nos livros, a professora auxilia algumas duplas a encontrar as informações. [...].

Enquanto as crianças lêem, a professora acompanha as duplas nas carteiras, em alguns casos acompanhando a busca pelo assunto, em outros questionando as duplas que já leram para saber se entenderam o texto.

Pergunta a uma dupla o que são anfíbios:

Uma criança responde: “Sapo, perereca, girino, rã vermelha”.

A outra completa: “Jia”.

Para outra dupla pergunta o que são os mamíferos. E eles respondem que são os animais que mamam.

Bianca se aproxima e pergunta, mostrando-me o livro, se a baleia mama. Digo-lhe que sim.

A professora pede que cada dupla desenhe os animais de seu grupo. (Observação 13/09/2002).

A situação descrita na cena 09 foi a única observada durante a pesquisa na qual a professora trouxe para a sala livros didáticos como instrumento de trabalho com todos os alunos. Tratava-se de livros de outras séries em que o assunto, animais vertebrados, era abordado de uma forma mais específica. Outros momentos em que os livros entraram em cena na sala de aula foram protagonizados por alguns alunos revelando que consultam o livro recebido da escola, pois conhecem o conteúdo, principalmente do de Língua Portuguesa conforme pude observar em duas ocasiões. A primeira quando a professora solicitou que as crianças escrevessem frases interrogativas e retomou uma informação já fornecida sobre o ponto de interrogação. Jéferson pegou seu livro didático, localizou um quadro em que eram apresentados todos os pontos e veio mostrar-me que ali estavam as informações sobre o assunto. Em outro momento, quando a professora fornece a poesia Brincando de Não-Me-Olhe de Elias José<sup>33</sup> em folhas mimeografadas para que as crianças completassem as rimas, Lucas Alberto lembra-se que já havia lido este texto em seu livro e pegando-o localiza a poesia com a intenção de copiar as respostas, mas no livro ela também estava incompleta e, frustrado percebe que terá que usar seus próprios conhecimentos para completar a tarefa.

Diante das situações acima, é preciso questionar por que, em uma realidade em que são tão poucos os recursos disponíveis, a professora dispensa o uso dos livros didáticos

---

<sup>33</sup> JOSÉ, E. **Namorinho no portão**. São Paulo: Moderna, 1986.

fornecidos pelo PNL D durante sua atuação com a turma, consultando-os apenas em algumas situações para o planejamento de suas aulas, ou utilizando-os no reforço com alunos que apresentam maiores dificuldades.

Considero que vários fatores contribuem para isso, dentre eles destaco: as críticas feitas ao uso do livro didático no contexto da alfabetização pelos programas e materiais veiculados nos cursos de formação, a forma como são realizadas as escolhas do livro no contexto estudado e a inadequação das propostas do livro didático à realidade de classes heterogêneas como aquela com a qual a professora trabalhava.

A parceria livro didático-professor foi alvo durante a década de 1980/1990 de muitas críticas, ora fundamentadas na ideologia veiculada por estes materiais, ora pelos equívocos conceituais neles contidos. Na área de alfabetização, o combate à artificialidade da linguagem presente nas cartilhas ganhou corpo a partir da divulgação no Brasil das pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985; Ferreiro, 1993), criando-se no ambiente escolar uma cultura contrária aos usos destes materiais por parte dos professores. A divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais defendendo o estudo da linguagem a partir da análise da língua em contextos de usos reais deu origem a programas de formação, como os PCNs em Ação e o PROFA, os quais divulgaram metodologias de trabalho em sala de aula que dispensam o uso do livro didático.

Por outro lado, em pesquisa realizada em duas escolas públicas do município de Rolim de Moura – RO, Frez e Casprechen (2004) constataram que as professoras utilizam os livros didáticos, a exemplo do que observei na sala da professora Marina, como material de consulta durante o planejamento ou para atribuição de tarefas de casa. De acordo com as professoras entrevistadas, os livros que chegam às escolas normalmente não são aqueles escolhidos por elas e, além disso, não estão adequados às turmas extremamente heterogêneas do Ciclo Básico, o que impediria seu uso mais sistemático durante as aulas regulares.

Munakata (2002) embora advirta que o estudo sistemático sobre os usos dos livros didáticos ainda esteja por ser realizado, destaca algumas pesquisas que apontam para uma extrema criatividade por parte dos professores no manuseio destes materiais revelando que as críticas feitas aos livros didáticos de que eles seriam uma muleta para a suposta deficiência do professor, precisa ser rediscutida.

Concordo com Marinho (2002, p. 291) quando afirma que:

O livro didático não é o material e nem o conteúdo de ensino-aprendizagem, nem os representa na sua amplitude: os livros, os jornais, as revistas, os filmes, os cd-roms que os alunos devem e podem ler, ver ouvir não podem estar dentro dos livros didáticos, assim como não estão as bibliotecas, as livrarias, as ruas, as editoras etc. Os livros didáticos podem representar apenas parte do conteúdo e dos procedimentos que envolvem o ensino-aprendizagem de uma disciplina.

Porém, considerando que durante a pesquisa, por várias vezes a qualidade do material reproduzido, via xérox ou mimeógrafo, (tanto em termos de conteúdo, quanto na apresentação gráfica) para leitura era precária, convém discutir se a melhor escolha é descartar o uso do livro nas condições educacionais atuais. Exatamente porque pode contribuir com uma parte do conhecimento que deve estar sendo trabalhado em sala de aula, considero que o livro didático não pode ser desconsiderado enquanto instrumento para o trabalho do professor nas condições materiais da escola pública brasileira.

Espero ter evidenciado por meio desta análise que os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica são históricos e dialógicos, portanto sociais, pois resultam da apropriação de conhecimentos veiculados nos diálogos travados pela professora em diferentes momentos, com diferentes sujeitos e materiais, tendo em vista as necessidades de seu cotidiano. Considerando o trabalho docente como atividade ao mesmo tempo cotidiana e não cotidiana, a análise empreendida até aqui, articula-se às afirmações de Heller (1987) de que segundo a época, as classes sociais e as necessidades enfrentadas, os conteúdos e a extensão dos conhecimentos necessários à vida cotidiana sofrem transformações.

O trabalho pedagógico, pela sua própria estrutura, coloca aos professores a necessidade de apropriação de saberes não-cotidianos e, “... *quando o saber não-cotidiano modela (ou aperfeiçoa) a conduta de vida, ainda que não mude a estrutura do saber cotidiano, muda sem dúvida a **atitude** em direção à vida cotidiana do homem que a vive*”. (Heller, 1987, p.325 Grifos da autora). A professora Marina, ao deparar-se com as diferentes vozes que compuseram o cenário no qual sua prática se desenvolveu nos últimos anos, assumiu uma atitude de diálogo, de busca de novos conhecimentos, tendo em vista cumprir com seu compromisso de alfabetizar todos os seus alunos. Portanto, sua prática docente não estava limitada ao cumprimento de um trabalho pelo qual receberia um salário, mas guiada por uma finalidade, atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Para isso estabeleceu interlocuções tanto com as crianças, sujeitos de sua prática, quanto com os demais parceiros com quem teve a oportunidade de interagir, e também com os materiais teóricos, pedagógicos e didáticos a que teve acesso.

Ao desenvolver seu trabalho, enfrentou desafios para os quais precisou ir além do que havia experimentado, encontrando novas respostas a partir dos saberes construídos até aquele momento. O trabalho docente como atividade criadora, que emerge no enfrentamento dos desafios postos pela prática pedagógica cotidiana, será objeto de análise no próximo capítulo.

## CAPÍTULO VI

### A DIMENSÃO CRIADORA DOS SABERES DOCENTES

#### Os desafios enfrentados na prática pedagógica

*“Se a vida não lhe coloca tarefas, se suas reações naturais e herdadas lhe equilibram plenamente com o mundo em que vive, então não haveria base alguma para o surgimento da ação criadora. O ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo, nada poderia desejar, não experimentaria nenhum desejo e, certamente, nada poderia criar.”*

**Liev S. Vigotsky**

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

Quando apontei no capítulo anterior a dimensão histórico/dialógica dos saberes, evidenciei como a prática docente revela a apropriação por parte da professora de conhecimentos historicamente construídos no campo da educação. Entretanto, mesmo reproduzindo, em sua prática, saberes já constituídos em outras épocas da docência, a professora modifica, atualiza, altera e cria novas formas de atuação, pois de acordo com Duarte (2000, p. 121), “...*a dialética entre objetivação e apropriação na história social implica também e necessariamente a dialética entre a reprodução do existente e a produção do novo, do ainda não-existente.*”

Portanto, quando se trata de decidir o que ensinar e como fazê-lo, não é possível ao professor atuar apenas por meio da reprodução de determinados modelos, mas esta atuação



demanda a integração ou criação de novos conhecimentos, como explicam Rockwell e Mercado (1986, p. 69):

Dado o processo de construção ativa do saber que requer o trabalho, se pode supor que a prática docente não é reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. A diversidade de práticas concretas nas escolas, a heterogeneidade de soluções aos problemas da instituição e a variedade de formas de ensinar demonstram que o processo de construção do saber do magistério é seletivo e inclusive **inovador**. (Grifo meu).

Mesmo reconhecendo que a dimensão reprodutiva do trabalho docente no cotidiano poderia ser uma via para o olhar da pesquisadora, optei por outro caminho para a análise que empreenderei neste capítulo, o qual me permitirá destacar, da complexidade da sala de aula, aqueles saberes que estou definindo como os que apresentam uma dimensão criadora.

Para isso partirei do conceito explicitado por Vigotsky (2003, p. 9) segundo o qual pode-se denominar atividade criadora como *“Toda a atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, senão que cria novas imagens, novas ações...”*.

O trabalho docente realizado em sala de aula depara os profissionais com momentos em que os saberes acumulados ao longo do exercício da docência não são suficientes para atender às demandas trazidas por uma situação distinta, seja ela decorrência do encontro com um novo grupo de alunos, com crianças que não aprendem no mesmo ritmo que a maior parte da turma, com novas propostas de ensino, com a limitação de recursos etc. Nesse momento, os professores são desafiados a criar alternativas para levar adiante sua tarefa, encontrando diferentes formas de fazê-lo no contexto em que estão inseridos, transformando algumas ações na prática pedagógica em atividade criadora, confirmando o que pensa Vigotsky (2003, p. 11) existe criação, não só nas grandes descobertas históricas, mas também *“...onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade pareça ao comparar-se com as realizações dos grandes gênios”*.

Para o autor, a atividade criadora está diretamente relacionada com a diversidade de experiências acumuladas, uma vez que elas fornecem o material para a construção do novo.

Ao acompanhar o trabalho da professora Marina, pude identificar situações que a desafiaram a encontrar alternativas, que não havia utilizado antes. Mesmo inspirada em experiências anteriores, algumas destas ações apresentaram componentes novos e foram resultado de um esforço de reflexão, ajuste e recombinação de saberes para dar conta ou, pelo menos, buscar soluções para os desafios trazidos à prática docente.

Na docência da professora, durante o tempo em que se estendeu a pesquisa, três aspectos caracterizaram-se como grandes desafios para sua atuação. O primeiro deles, apontado também por Talavera (1994), refere-se à necessidade de manter a atenção e o interesse pela tarefa de um grupo de alunos em suas primeiras experiências de escolarização, com os recursos e as condições materiais de trabalho em uma escola pública de periferia urbana. O segundo aspecto diz respeito ao desafio que significa atender um grupo de crianças em diferentes momentos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, realidade freqüente no contexto da alfabetização e ainda mais acentuado em classes de Ciclo Básico. E o terceiro aspecto, que depende dos dois anteriores, refere-se ao trabalho com os conteúdos curriculares. Garantir que os alunos do Ciclo Básico adquiram os conhecimentos necessários para avançarem para a 3ª série, é um dos desafios enfrentados cotidianamente pela professora.

Portanto, neste capítulo, prosseguindo com a análise dos registros ampliados, das entrevistas e dos materiais recolhidos durante a permanência na Escola Azul, farei uma análise dos aspectos acima explicitados da prática docente da professora participante da pesquisa os quais evidenciaram não só a mobilização de saberes construídos ao longo de sua trajetória profissional, mas também a necessidade de criação de novos saberes para enfrentar os desafios postos pela prática pedagógica.

## 6.1 Desafios na condução da aula

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

Conforme apontado por Talavera (1994), Mercado (1991) e também constatado nesta pesquisa, o trabalho pedagógico, pelas condições objetivas em que é desenvolvido, apresenta características bastante desafiadoras. Uma única professora, responsável por um grupo de alunos precisa levar em conta as características de cada criança, o tempo e o espaço disponível, além do conteúdo a ser ensinado em determinada série. Para desenvolver tal trabalho, a professora terá que envolver as crianças naquilo que deseja que elas façam. Ou seja *“o professor terá que fazer com que as crianças realizem uma série de atividades que eles não estão necessariamente interessados em fazer.”* (Mercado, 1991, p. 65). Para isso, as tarefas não podem ser impostas de forma coercitiva, mas os mestres precisam trabalhar no sentido de obter o envolvimento real das crianças.

A Cena 10 exemplifica uma situação ocorrida em sala de aula em que a professora Marina deparou-se com o desafio de envolver o grupo todo em uma atividade em que as crianças precisavam falar e ouvir umas às outras sob a coordenação da professora. As dificuldades enfrentadas na condução da atividade, inserida no projeto “Família”, referido na Cena 4, obriga a professora a lançar mão de uma estratégia que ainda não havia utilizado em outra circunstância: a organização das crianças em uma roda, para que pudesse obter a atenção de todos durante a conversa.

## CENA 10 – “Roda de Conversa”

Continuou o diálogo pedindo que as crianças contassem algumas coisas que haviam conversado com as mães, conforme ela havia solicitado na semana passada. Carlos tenta contar que sua mãe lhe falou que ela não tinha tempo de brincar porque precisava ir buscar água. A professora repete o que ele disse para o grupo, pois há muitas conversas paralelas e as crianças não ouvem o que o colega fala.

A professora chama atenção dos alunos: “Vamos ouvir o colega contar sobre a história de sua mãe. Quem mais gostaria de contar alguma coisa?”

As crianças estão agitadas e poucas ouvem o que está sendo dito. Próximo ao local em que estou sentada Rivaldo e José empurram-se, cutucam-se e a professora precisa chamar a atenção. Basta chamá-los pelo nome: “Rivaldo e José, por favor!”

Mas quando estes se acalmam já há outros dois conversando alto ou empurrando-se ou levantando para provocar um outro colega que está mais distante. A professora pacientemente leva alguns para sentar, pede que outros ouçam e procura continuar conversando com eles. “O que vocês gostariam de saber sobre a história de vida desta mãe que vem aqui?”

Lucas Alberto com uma expressão de riso no rosto responde: “Eu queria saber como a gente nasce”. E olha para os lados, esperando a reação dos colegas. As crianças continuam conversando entre si e não manifestam reações. A professora então vem em direção ao aluno e diz para ele: “A professora vai preparar uma aula sobre o assunto e vou explicar direitinho para vocês como nós nascemos”. E já mais próxima diz a ele: “Mas você pode pedir também para sua mãe te explicar o que você quer saber.” E ele responde: “Minha mãe não explica nada, professora!”

A professora volta para frente da sala e tenta chamar a atenção das crianças sobre o tema a ser discutido. Kevin a interrompe e diz: “Não pode pedir essas coisas para a mãe, não é professora? É feio!” Referindo-se à pergunta de Lucas. A professora diz que eles estão fugindo do assunto e pergunta se eles não querem conversar com a mãe sobre a história dela, onde ela nasceu, de onde ela veio, por exemplo, se ela brincava quando era criança e de quê etc.

Lucia afirma: “Eu não quero perguntar nada sobre as mães. Isso é muito chato!”

A professora não responde e continua tentando ouvir as crianças que querem falar. Como o diálogo estava difícil porque as crianças falavam ao mesmo tempo a professora pergunta: “Vocês querem ir para a sala de vídeo para a gente sentar na roda e poder continuar conversando?” As crianças em coro respondem, “Sim!”

Roberto comenta: “Vamo faze uma roda como no Clone<sup>34</sup> e cada um entra pra fala um pouco.”

Outra criança diz: “Eu vi no Clone eles falando sobre droga!”

Jéferson completa: “Nós vamo faze a roda só que é pra fala da família da gente!”

A professora chama a atenção das crianças para a opinião do colega: “Olha o que o Jéferson está dizendo: que nossa roda é igual a do Clone só que nós vamos falar sobre a família”.

Ela então pede que eles não corram e que lá deverão lembrar das regras da sala, ouvindo os colegas falar. Explica ainda que aquele que correr vai voltar. Lucas diz que não vai ficar quieto. A professora, sem alterar a voz afirma “Se você não respeitar as regras da nossa sala, você vai ficar na Direção até a gente voltar. E se precisar nós vamos chamar a mãe para conversar com a gente”.

Lucas: “Não, professora! Não chama minha mãe, não!”

A professora fala: “Então vamos!”

As crianças levantam-se e vão saindo em direção à sala de vídeo acompanhadas por mim e pela professora. Ao chegarmos à sala, a professora pede que todos sentem-se no tapete, em círculo, de maneira que possamos ficar uns de frente para os outros.

Algumas crianças sentam-se imediatamente nos tapetes e aguardam a professora. Outras ficam andando pela sala, pegam revistas, livros ou algum jogo de montar e a professora precisa recolher um por um e pedir que as crianças sentem na roda. Assim que ela consegue organizá-los, (o que demora alguns minutos) senta-se também e Nilson acomoda-se à sua frente, quase se sentando em seu colo.

A professora pede quem quer ir para o centro da roda para falar. Bianca se oferece e entra na roda. A professora pede o que ela tem para contar. Como ela fica tímida a professora começa a perguntar:

Profª. Você sabe quantos anos sua mãe tem?

Bianca: 26.

Profª. Você pediu para ela do que ela brincava quando era criança?

Bianca: Ela disse que fazia casinha com pedaços de madeira como se fosse casinha de verdade.

Algumas crianças reclamaram que ela estava falando muito baixo. Na verdade, ficava difícil para ouvi-la do ponto em que estávamos sentados por que ela ficava de costas para nós.

---

<sup>34</sup> Trata-se de uma novela veiculada por uma das emissoras de televisão de maior audiência e, pelo que se pode observar, assistida pelas crianças que fizeram menção a um grupo de auto-ajuda que comparecia nessa novela.

Outras crianças entraram na roda e falaram um pouco sobre o que haviam conversado com as mães. A professora perguntava se eles conheciam as avós, se sabiam onde a mãe havia nascido, o que a mãe mais gostava.

Kevin, Roberto, Carlos, Lucia e Inês também falam sobre suas mães. Lucia conta que a mãe fazia bonecas de pedaços de madeira e a professora conta que ela também, apesar de ter muitas bonecas, fazia outras com sabugo de milho que ela envolvia com toucas e colocava para dormir em latas de sardinha vazias que se transformavam em berços.

Com Inês o diálogo foi diferente, pois a professora sabe que ela perdeu os pais e mora com uma tia. Perguntou para ela se ela lembrava de alguma coisa que a mãe fazia que ela gostava. Inês falava muito baixo e eu não consegui ouvir sua resposta. A professora perguntou ainda se ela lembrava como a mãe a tratava. Ela disse que a mãe era muito carinhosa.

Durante a conversa, algumas crianças deitam-se no tapete a professora precisa constantemente chamar a atenção. Outros se cutucam, outros ainda, pegam livros ou revistas e novamente a professora precisa levantar-se para acomodá-los.

A professora pergunta se mais alguém quer falar, contar alguma coisa do que conversou com sua mãe. Nenhum aluno se manifesta e então ela pede que voltem para a sala. Algumas crianças aproveitam pra tomar água e ir ao banheiro.

Voltamos para a sala conversando e eu destaquei algumas crianças que percebi muito atentas ao que os demais falavam. A professora disse que deveria ter trabalhado antes com este grupo atividades como estas em que precisam falar e saber ouvir. Disse: “A gente está estudando que é preciso tirar deles as informações, mas às vezes eu ainda não sei como fazer isso”. (Observação, 17/06/2002).

A complexidade do trabalho com crianças pequenas torna-se bastante evidente na situação descrita na Cena 10, durante a qual se pode observar a professora enfrentando o desafio de coordenar uma conversa com a turma, orientada pelo objetivo de trazer as experiências das crianças para o contexto do trabalho pedagógico. Porém, entre o objetivo planejado e a realização da atividade há um percurso que precisa ser trilhado pelos professores no cotidiano do trabalho docente. Algumas vezes este percurso pode ser antecipado e, portanto os instrumentos necessários para realizá-lo com êxito podem ser construídos com antecedência. Em outras circunstâncias, os professores precisam lançar mão dos saberes disponíveis, mobilizando-os em favor dos objetivos traçados e modificando-os nas circunstâncias de atuação. Como destaca Maldonado (2002, p. 95) “... *há uma tensão e um interjogo entre a preparação prévia dos professores e as improvisações às quais recorrem diante das demandas e reações dos alunos.*” Improvisação entendida com base nas afirmações de Erickson (1982) como decorrência da interação social.

Na Cena 10 Marina busca diferentes formas de envolvimento das crianças com a tarefa. Em um primeiro momento explicita o objetivo da atividade, ao mesmo tempo em que

lança um questionamento visando dar continuidade ao diálogo: “Vamos ouvir o colega contar sobre a história de sua mãe. Quem mais gostaria de contar alguma coisa?”

Quando Lucas, intencionalmente procura desviar o rumo da conversa, a professora acolhe seu questionamento, porém chama-o de volta para a tarefa explicitando que o assunto não estava sendo discutido naquele, mas poderia ser abordado em outra ocasião. Assim, conforme nos explica Mercado (1991, p. 66) o professor age com um saber docente relativo às formas específicas de tratar as crianças. *“Diante de suas exigências, que não se relacionam com aquilo que ele [professor] procura fazer na atividade, não os censura, legitimando desta maneira, a livre expressão, ainda que não responda nos termos que as crianças lhe solicitam.”*

As intervenções ocasionais dos alunos durante a aula caracterizam-se como situações dilemáticas na atuação cotidiana. Ou seja, a professora precisava decidir naquele momento como agir em relação à solicitação do aluno. Se ela passasse a discutir a temática proposta por Lucas, sua aula tomaria outro rumo. Por outro lado, adiar a discussão do assunto, nem sempre é a melhor decisão, pois pode causar desinteresse por parte do grupo. No caso específico da Cena analisada e, considerando que Marina muitas vezes atendeu às solicitações dos alunos e alterou o andamento da aula, duas questões podem ter contribuído para que ela não o fizesse nesse caso. A primeira diz respeito ao tema, muitas vezes considerado delicado para abordagem pelos professores, sem uma preparação prévia. E a segunda, pelo fato dos demais alunos não terem se manifestado em favor da solicitação de Lucas, que explicitamente a fez com um propósito provocador.

Na intervenção de Lúcia em que explicitou sua recusa em participar, a professora silencia, mas seu silêncio informa que não interromperá a atividade enquanto houver alunos interessados em falar sobre o assunto. Mas as dificuldades em fazê-los ouvir parecem exigir da professora a superação das alternativas experimentadas e ela então propõe que se

desloquem para um espaço que, algumas vezes fora utilizado para a realização de atividades de leitura: a sala de vídeo (que também serve de biblioteca).

Conforme esclarece Vigotsky (2003, p. 17) *“a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem...”* A professora, naquele momento, utilizou dados de sua experiência na docência, recombina-os em um novo encaminhamento, pois o procedimento utilizado anteriormente como “Roda de Leitura” passou, a partir do momento, a servir também para a realização de “Rodas de Conversa.” Rapidamente as crianças relacionam a roda de conversa à experiência dos grupos de auto ajuda que haviam assistido na televisão durante a novela “O Clone” e a professora aproveita a afirmação de Jéferson para socializar, com a sala toda, o sentido atribuído por algumas crianças à proposta feita por ela: *“Olha o que o Jéferson está dizendo: que nossa roda é igual a do Clone só que nós vamos falar sobre a família.”*

No momento em que se preparam para mudar de ambiente, a professora retoma os combinados que devem guiar o comportamento da turma e precisa deixar claro seu papel de gestora da classe quando Lucas Alberto desafia as regras estabelecidas. Gauthier e colaboradores (1998, p. 243) afirmam, com base na análise de pesquisas realizadas em sala de aula, que *“os professores mais bem sucedidos no que diz respeito à gestão da classe planejam e chamam a atenção dos alunos para as conseqüências decorrentes da violação das regras já explicitadas.”* Uma situação como esta requer, por parte do professor, a mobilização de uma série de saberes que lhe permitam atuar, ao mesmo tempo, com a sala toda e com cada um dos alunos, constituindo-se como uma das principais preocupações dos docentes.

O diálogo conduzido pela professora com cada um dos alunos permite observar a adequação da intervenção às necessidades das crianças. Quando Bianca se dispõe a entrar na roda, tem a intenção de compartilhar com os colegas aquilo que ouviu de sua mãe, mas ao fazê-lo sente-se intimidada e a professora vem em seu auxílio com perguntas que garantem à

aluna sua participação na atividade. Com Inês, o diálogo assume outra direção revelando que a professora atua com base em um amplo conjunto de informações sobre as crianças e sobre as possibilidades didáticas de sua atuação pedagógica. Além disso, coloca-se também como uma participante do grupo, compartilhando com eles lembranças de sua infância.

Erickson (1982), ao chamar a atenção para o componente de improviso presente em situações de interação em sala de aula, argumenta que as lições escolares podem ser definidas como “encontros educacionais”, pois são situações em que professores e alunos seguem regras normativas, culturalmente aprendidas, mas também inovam juntos, dando novos sentidos a circunstâncias do momento. Nesse processo, os alunos são considerados como participantes ativos e não apenas como destinatários da ação do professor.

Marina parece dar atenção especial à forma como as crianças se relacionam com a tarefa sendo este um elemento decisivo na maneira como conduz a aula. Ou seja, o trabalho desenvolvido por Marina com seu grupo de alunos, revela que sua atuação está centrada nas crianças: nas suas necessidades de aprendizagem, no interesse e desempenho destes durante a tarefa, nos resultados obtidos com o trabalho. Todo o encaminhamento do trabalho pedagógico obedece uma análise constante, por parte dela, dos indícios dados pelos alunos de como estão se relacionando com as atividades.

Essa preocupação se materializa em outras atitudes e instrumentos utilizados na condução do trabalho pedagógico. O primeiro instrumento que utiliza para envolver as crianças é a apresentação do roteiro de atividades previstas para o dia de aula (pauta). Às vezes, é apenas lido, mas na maior parte do tempo é escrito na lousa e ali permanece durante toda a aula. Várias vezes, a pauta serve de orientadora da seqüência das tarefas: quando a professora alerta os alunos para que se apressem, pois há muito por fazer (ver Cena 5); ou quando um aluno interessado em alguma atividade específica prevista na pauta, se apressasse



em cumprir as anteriores para poder acompanhar os colegas na referida atividade (assistir a um vídeo, por exemplo).

Certificar-se de que todos os alunos tenham compreendido o que devem fazer é outro recurso que a professora utiliza para garantir o envolvimento das crianças. Para isso, ao encaminhar as atividades, apresenta apenas uma de cada vez, explica-a com clareza para a sala toda e, se necessário, explica novamente para as duplas nas carteiras ou para algum aluno individualmente. Em muitas situações, dá exemplos para que possam entender melhor o que está sendo solicitado. A análise da prática de Marina articula-se com o resultado de outras pesquisas na área do ensino analisadas por Gauthier e colaboradores (1998, p. 215) as quais *“indicam que os professores que dão instruções claras, explícitas, redundantes (repetidas mais de uma vez) e compreendidas por todos os alunos levam-nos a se aplicarem mais às suas tarefas durante o trabalho individual.”*

Durante a realização das atividades, a professora está atenta ao desempenho do grupo, ao mesmo tempo em que atende as duplas ou cada aluno nas carteiras. Constantemente estimula-os a não perderem tempo e assim que percebe a conclusão da atividade pela maior parte deles, acrescenta mais um exercício ou encaminha outra atividade. O oferecimento de tarefas extras para as crianças que concluem o exercício, tais como leitura de livros, revistas, fichas ou a realização de desenhos, contribui para mantê-los ocupados enquanto auxilia as crianças mais lentas.

Na cena 10, analisei uma situação em que a inovação na condução da aula parece ter ocorrido no momento da atuação. Porém, o mais comum no trabalho de Marina é que as atividades criadoras sejam fruto de um difícil processo de reflexão explicitado claramente por ela, seja em nossas conversas durante o período de observação seja, em seus relatórios sobre os projetos desenvolvidos.

Uma dessas situações pode ser conhecida por meio da Cena 11 durante a qual observa-se por parte da professora a busca de sintonia entre o interesse das crianças, o desempenho dos mesmos e a proposta de trabalho, como um desafio constante para a professora no planejamento de suas aulas. Nesta situação busco evidenciar o espaço de criação existente entre a proposta de uma atividade a ser desenvolvida pelos alunos e a forma como esta mesma atividade será conduzida em sala de aula. Mesmo que a tarefa a ser proposta tenha sido inspirada em manuais didáticos, ou em sugestões oriundas dos cursos de formação, a maneira como os professores concebem, organizam e desenvolvem a atividade demanda uma criativa articulação de saberes, recursos e encaminhamentos que dependem de uma detalhada análise de variáveis do contexto, conforme nos revela o registro realizado pela professora.

### **Cena 11 – “Mudando rimas”**

“Em outro momento do trabalho tínhamos como proposta fazer a leitura de uma música com rima e conversar com as crianças sobre a possibilidade de trocas de algumas palavras por outra. Li algumas músicas com rimas para que as crianças fizessem a escolha de uma para que pudéssemos estar fazendo a troca e reescrevendo uma outra música.

Escolheram “A barata diz que tem.”<sup>35</sup> Cheguei a pensar que poderia não dar certo, que poderíamos não dar conta... Em casa, à noite, comecei a pensar nas possibilidades de encaminhamento para a atividade. Propus que iríamos estar listando coisas de uso escolar. Esta atividade tive que ir dirigindo e procurando caminhos para que as crianças participassem ativamente e déssemos conta do recado.

Encaminhei a seguinte proposta: ‘Precisamos fazer uma lista para que possamos estar trocando algumas palavras da canção original e reescrever uma outra canção, de forma que rimem os versos para que possamos cantá-la. Pensei que poderemos estar listando nomes de materiais escolares, de coisas encontradas na sala de aula e também nomes de alguns alunos.’

Ouvi um Oba! Em coro. ‘Bem, já que todos concordaram, eu vou fazer algumas perguntas e vou listando as respostas no quadro-de-giz. Depois vocês darão outras sugestões.’

Perguntas:

- 1- Tipo de roupa exigida para os alunos na escola? Uniforme.
- 2- Tipos de textos que usamos para fazer nossas leituras? Parlendas, lendas, fábulas, adivinhas etc.
- 3- Usamos para escrever? Canetinha, caneta, lápis, lapiseira, lápis de cor etc.
- 4- Nome dos alunos começados com as letras L, V, F. As letras que tinham mais que um aluno que iniciava com a mesma letra, decidimos no sorteio.

De início a atividade foi um pouco trabalhosa exigiu muita intervenção de minha parte, mas a partir da terceira estrofe as crianças fizeram as trocas, utilizando-se da lista, da letra original e das rimas, como uma atividade que já tivessem familiaridade.

Demonstraram alegria em cantar a canção e a todo momento se ouvia um ou outro cantarolando.

Cantiga construída:

---

<sup>35</sup> Canção de domínio popular

### Os alunos diz que tem<sup>36</sup>

Os alunos diz que tem  
Uniforme de filó  
É mentira dos alunos  
Eles tem é guarda-pó.  
Ah, Ah, Ah, Oh,Oh,Oh,  
Eles tem é guarda-pó.  
    A Letícia diz que tem  
    Cinco livros de parlenda  
    É mentira da Letícia  
    Ela tem um só de lenda.  
    Ah, Ah, Ah, Oh, Oh, Oh,  
    Ela tem um só de lenda.

A Valéria diz que tem  
Um anel de formatura  
É mentira da Valéria  
O anel é lata pura  
Ah, Ah, Ah, Oh,Oh,Oh,  
O anel é lata pura.

    O Frank diz que tem  
    Lapiseira de grã-fino  
    É mentira do Frank  
    Ele tem é lápis fino  
    Ah, Ah, Ah, Oh,Oh,Oh,  
    Ele tem é lápis fino.

Os alunos do CBA

Diz que gostam de brincar  
É mentira dos alunos  
Eles gostam é de estudar

Ah, Ah, Ah, Oh,Oh,Oh,

Eles gostam é de estudar.” (Relatório do projeto Cantigas de Roda, 2003, p.7-10).

Esta Cena foi protagonizada no primeiro semestre de 2003, quando a professora trabalhava novamente com uma primeira etapa do Ciclo Básico, e nela pode-se identificar a preocupação da professora com o encaminhamento da atividade de forma que as crianças pudessem participar de maneira organizada e produtiva. É importante ressaltar que no ano anterior, com a turma de 2ª etapa do Ciclo, ela havia encaminhado uma atividade semelhante em que as crianças fizeram mudanças na rima de poesias, porém naquela ocasião a produção foi individual e, portanto, não dirigida<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Embora a concordância esteja gramaticalmente incorreta, acredito que a professora tenha conservado esta forma para aproximá-la da canção que originou a produção das crianças.

<sup>37</sup> Naquela ocasião pude observar a recriação da poesia Cadê?: **Poesia original:** “Nossa! Que escuro!/? Cadê a luz!/?Dedo apagou!/? Cadê o dedo!/?Entrou no nariz!/? Cadê o nariz!/? Dando Espirro. Cadê o espirro!/? Ficou no lenço!/? Cadê o lenço!/? Dentro do bolso!/? Cadê o bolso!/? Foi com a calça!/?Cadê a calça!/?No guarda-roupa!/? Cadê o guarda-roupa!/? Fechado a chave!/?Cadê a chave!/?Homem levou!/?Cadê o homem!/?Está dormindo / de luz apagada!/?Nossa! Que escuro.” (PAES, J. P. **Lê com crê**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1999.)

Poesia escrita por Roberto: “Cadê!/? Cadê o palhaço!/? Está no circo!/? Cadê o circo!/? Está na cidade!/? Cadê a cidade!/? Está no mapa!/? Cadê o mapa!/? está perdido!/? Vamos procurar?”

Um dos aspectos importantes que emerge do fragmento do relatório escrito pela professora está relacionado ao esforço demandado por ela para planejar a atividade que realizou com seu grupo de alunos. O texto de Marina revela que o ato criador não comparece apenas na forma de encaminhamento da atividade, mas também em sua maneira de refletir sobre o trabalho com as crianças. Ao pensar nas dificuldades que as crianças enfrentarão para a realização da proposta, a professora se faz perguntas que permitem encontrar alternativas para desenvolvê-lo. Suas indagações demonstram que ela deposita nas crianças a necessidade e a possibilidade de aprender e por isso suas buscas se dão na direção de saber como deverá proceder para dar as pistas necessárias para que a tarefa possa ser compreendida pelas crianças e, portanto, realizável.

O esforço de antecipação das circunstâncias da aula, aponta para a importância do planejamento, conforme explica a própria professora em uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa:

Hoje eu sei que não adianta eu ir com qualquer atividade pra minha sala... Então eu tenho que estar pensando: o que eu vou encaminhar? De que maneira eu vou encaminhar aquilo ali. Teve um artigo que eu fiz, não sei se foi um artigo, ou projeto, não sei o que foi. Menina! Eu cheguei em casa saía fumacinha assim! Como eu ia encaminhar aquela... Ah! Foi o projeto de cantigas de roda, lá do PROFA. Como eu ia encaminhar aquela atividade [...] para a reescrita daquela música. Como? Eu queria usar o nome das crianças, trocar pelo nome da barata. E como eu ia estar jogando essas perguntas pra eles, pra tirar deles, pra que não ficasse uma coisa pra eu construir. Fui dormir uma e meia da manhã, quando eu consegui organizar. (Entrevista Jan./ 2004).

No registro da professora pode-se entrever que as crianças, além de se envolverem em uma atividade lúdica com as palavras, em que ler e escrever tornaram-se instrumentos de criação de uma outra canção, aprenderam um procedimento de produção. Isto é, aprenderam a lidar com vários elementos para a escrita de um novo texto: “a partir da terceira estrofe as crianças fizeram as trocas, utilizando-se da lista, da letra original e das rimas como uma atividade que já tivessem familiaridade.”

A preocupação da professora em garantir a participação, o envolvimento e o prazer dos alunos durante a realização da atividade, aspectos que fez questão de registrar em seu relatório, estiveram presentes em todos os momentos da pesquisa. Sua atitude em relação às crianças sempre foi de convencimento com base em argumentos ou estímulos, nunca por meio de imposição ou punição. Além disso, sua atenção constante aos interesses dos alunos, permite que ela modifique a atividade no momento em que não atendeu as expectativas ou não desencadeou o desempenho esperado nas crianças. Com este tipo de procedimentos, dificilmente a professora enfrenta problemas com as crianças em relação à realização das atividades, pois como ela mesma esclarece:

Eles têm dificuldade, alguns realmente têm. Mas que eu proponho as atividades e eles não querem fazer, nunca tive dificuldade. Eles fazem até demais, se deixar. É lógico, tem algumas atividades que a gente propõe que eles não gostam e eles falam mesmo. Mas eu deixo eles trocarem, eu troco, depois a gente questiona porque eles não gostaram... Isso nunca me incomodou. As crianças, deixar de fazer... o que eu vejo assim, eu tenho que perceber que eles estão aprendendo. Se eu vejo que eles estão aprendendo, não me incomoda. (Entrevista, Jan./ 2004).

As palavras de Marina traduzem o foco de sua atenção: a aprendizagem das crianças. As atividades são instrumentos que utiliza para atingir seus objetivos. O fato de uma criança deixar de fazer a tarefa em determinado momento, mas fazê-la em outro, ou ao invés de escrever o texto proposto, escolher um outro, não significa um problema para a professora. Seriam necessárias, no entanto, maiores investigações no sentido de verificar se estas alterações não acabam por significar uma simplificação da atividade, impedindo um maior avanço das crianças.

## **6.2 Atendimento à diversidade no processo de aprendizagem**

Conforme analisei no capítulo referente ao contexto, há uma intensa rotatividade de alunos na Escola Azul, ocasionada pelas constantes transferências, tanto de crianças que vão para outros municípios quanto pela chegada de novos alunos. Desta maneira, a continuidade do mesmo grupo durante as duas etapas do Ciclo Básico não ocorre. Esta situação reflete-se

no andamento do trabalho pedagógico, pois implica na inserção constante de novos sujeitos, demandando da professora uma atenção especial aos novos membros, principalmente enquanto eles ainda não se apropriaram da dinâmica de funcionamento da aula.

Além da preocupação em garantir a inserção dos diversos sujeitos que entram na turma ao longo do ano e, principalmente no início da segunda etapa do Ciclo, a professora depara-se com a heterogeneidade do grupo em relação aos níveis de conhecimento de que estes sujeitos são portadores. Ao concluir a primeira etapa do Ciclo em 2001, apenas um dos alunos de Marina não estava alfabetizado. Ao iniciar o ano em 2002, com o ingresso de oito novas crianças em sua turma, dentre as quais sete não estavam alfabetizadas, a professora deparou-se com um quadro de dificuldades que a angustiava: *“Eu não sei o que fazer”*, afirmou referindo-se à necessidade de avançar com os alunos mais adiantados e, ao mesmo tempo, trabalhar com as dificuldades específicas dos que precisavam mais. (Observação 12/03/2002).

A complexidade do contexto pedagógico no qual Marina estava inserida decorrente inclusive da implantação de políticas educacionais como a organização da escolaridade em ciclos<sup>38</sup> e a progressão continuada que, de acordo com Freitas (2004, p. 3) são parte dos embates do anos 90 *“que procuram alterar os tempos e/ou espaços da escola, à medida em que as propostas neoliberais e progressistas foram adquirindo controle sobre o aparato estatal e necessitam por em práticas as suas idéias sobre educação.”*

Para o autor, as propostas pedagógicas voltadas para a alteração dos tempos/espaços escolares que se materializaram como políticas públicas em diferentes redes no Brasil, podem ser agrupadas em dois grandes grupos. No primeiro deles, o autor reúne as experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos cujo conceito central é o de inclusão. No segundo grupo, o autor reúne as experiências que se propõem superar a utopia

---

<sup>38</sup> Perrenoud (2000) também aborda esta temática, embora de outra perspectiva teórica.

liberal pela preocupação em ir além da inclusão formal defendendo uma inclusão com qualidade, na qual necessariamente se discuta o “para que” da inclusão. Às propostas fundadas nos esforços liberais o autor denomina **progressão continuada** e àquelas que buscam superar esta visão, denomina **ciclos**.

Na progressão continuada, segundo Freitas (2004, p.7) os problemas educacionais são tratados sob uma ótica economicista com o objetivo de liberar fluxos e enxugar custos<sup>39</sup>. E, de acordo com o autor, “*os liberais acreditam de fato na utopia de uma escola que ensine tudo a todos dentro do próprio sistema capitalista.*” Diferentemente desta perspectiva as propostas do segundo grupo que o autor denomina ciclos buscam alterações nos tempos e nos espaços da escola de uma forma mais ampla, a partir de uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. “*Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização-conservadora.*”

Na escola pesquisada, verifica-se a adoção do que o autor denomina progressão continuada, embora a denominação utilizada seja a de ciclos, inclusive porque coexistem duas formas de organização: os dois anos iniciais do ensino fundamental como Ciclo Básico de Aprendizagem enquanto os dois anos finais continuam organizados como 3ª e 4ª séries, não havendo do ponto de vista da coordenação pedagógica ou da gestão escolar, nenhum tipo de atendimento ou acompanhamento que diferencie as duas formas de organização a não ser a supressão de reprovação entre a 1ª e a 2ª etapa do Ciclo, com a substituição do sistema de avaliação anteriormente feito por notas, pelas fichas de acompanhamento, preenchidas bimestralmente. Desta forma, as professoras enfrentam sozinhas as dúvidas e preocupações oriundas da necessidade de ensinar e avaliar na progressão continuada do ciclo de alfabetização.

---

<sup>39</sup> Mais informações sobre esta temática podem ser obtidas no trabalho de Viégas (2002) que investiga a progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista sob a ótica dos educadores.

Além disso, conforme Freitas (2004), o que ocorre nesse tipo de alterações nas políticas de seriação são mudanças que se restringem ao processo pedagógico, objetivando ampliar para um número maior de alunos a aprendizagem sem, no entanto, alterar as finalidades da escola convencional<sup>40</sup> e, portanto sem alterar efetivamente as condições nas quais ocorre o trabalho docente.

A constatação nos remete aos resultados da pesquisa de Gomes (2004, p. 48) que revela a “*tortuosa trajetória das propostas à sala de aula*” nas escolas brasileiras. Segundo o autor, parece ter havido uma “*reinterpretação*” dos ciclos “*como promoção automática*” e também uma “*resseriação dos ciclos, retardando a reprovação.*”

Dentro desse contexto, encontra-se Marina à frente de um grupo, com necessidades e possibilidades específicas, desafiando-a a encontrar caminhos para desenvolver seu trabalho e permitir que os alunos avancem em seus conhecimentos. E ela aceita o desafio, utilizando os instrumentos que possui (saberes apropriados), mas também criando outros que lhe permitam dar conta da tarefa de atender a diversidade que encontra em sua sala de aula. Tarefa esta não assumida pela escola e nem pelo sistema de ensino. Como afirma Freitas (2004, p. 26) é preciso cuidado para que não ocorra uma diluição do papel instrutivo da escola. É preciso enfatizar que as mudanças curriculares não podem “[...] *significar a diluição da aprendizagem de conteúdos escolares, ou, o que é pior, a adoção de uma referência cultural local que assuma como norma a si mesmo impedindo que os estudantes se elevem criticamente sobre essa referência.*”

Estas questões defrontam a professora com dilemas próprios da tarefa de educar neste contexto: Como atender ao mesmo tempo e com a mesma adequação alunos já alfabetizados e alunos que ainda não lêem? Como garantir que todos consigam apropriar-se dos conteúdos

---

<sup>40</sup> Freitas (2004) aponta os exemplos da Escola Cabana de Belém (PA), Escola Plural de Belo Horizonte (MG) e Escola Candanga do Distrito Federal como experiências em que a reorganização dos tempos escolares procurou fazer da escola um espaço que favoreça a prática transformadora.



mínimos exigidos para que, dentro do tempo estabelecido pelo sistema, possam avançar para a 3ª série?

A Cena 12 nos mostra alguns procedimentos construídos pela professora para atender aos diferentes grupos de crianças que tinha em sua turma.

### **CENA 12 – “Atividades diversificadas”**

Às 14 horas as crianças retornaram da aula de Educação Física e a professora organizou as duplas pedindo, gentilmente, que algumas crianças trocassem de lugar. Trouxe alguns alunos que precisam mais acompanhamento para perto dela nas primeiras carteiras da fila à sua direita. (A sala estava organizada com as carteiras dispostas duas a duas em três fileiras afastadas umas das outras). Ajustou as duplas que pensou de acordo com a afinidade das crianças e seus desempenhos.

Disse-me depois: - “Rafaela trabalha muito bem com Bianca; O Anderson e a Inês acertam-se muito bem; O Kevin é um excelente ajudante para qualquer criança; A Lucia só trabalha com aquela colega (Andréia)”.

Depois pediu que guardassem os materiais (cadernos, lápis, borracha, lápis de cor que já estavam sobre a mesa) e cruzassem os braços para ouvir um texto que ela ia ler sobre as abelhas.

O texto era da revista Globo Ciência e falava dos cuidados a serem tomados com as abelhas; que elas picam como proteção das colméias, etc.

A maior parte das crianças ouviu o texto com atenção. Alguns conversavam entre si. A professora parou uma vez e disse que depois perguntaria sobre o texto.

Ao concluir a leitura e fazer algumas perguntas as crianças quiseram responder todas de uma vez. Alguns levantando o braço, mas falando ao mesmo tempo: “Eu já levei picada de abelha!” E foram breves minutos de atenção.

Em seguida, a professora distribuiu cópias do texto da poesia “As abelhas” do livro de Vinícius de Moraes (A Arca de Noé<sup>41</sup>). Disse que era uma música e que depois que lessem iriam cantar e colar no livro cuja capa construíram no dia anterior. (Um livro sobre o tema Abelhas).

A sala concentrou-se no trabalho. Não havia crianças circulando. Alguns leram o texto antes e em seguida dedicaram-se a pintar o desenho (ilustrações do próprio livro de onde foi retirada a poesia). A professora circulou entre as carteiras lendo com as crianças. Fiz o mesmo e eles demonstraram gosto em ler o texto rindo com expressões como “A aaaaabelha mestra...”.

A professora cantou a música com eles duas vezes.

Somente após todos terem lido chamou a atenção deles para outra atividade. As crianças reclamaram que queriam terminar de pintar. Outros pediram para levar o texto para casa. A professora então propôs que colocassem na capa para não sujar, prendeu as folhas com um clipe (ajudada por mim) e deixou que levassem. Deu mais alguns minutos para que pintassem e propôs o trabalho em grupos diferenciados.

Antes de encaminhar esta atividade, as crianças lancharam (lanche servido por nós na sala) e foram para o recreio.

Às 15:50 retornaram:

Propôs que o grupo à sua esquerda (várias duplas) escrevesse tudo o que sabiam sobre as abelhas. Algumas frases produzidas:

- A abelha faz mel.
- A abelha pica doído.
- A abelha voa.
- A abelha faz zum,zum,zum.

Para a dupla à sua frente, propôs a escrita com letras móveis da palavra abelha (Nilson e Danilo).

Entregou para algumas duplas um envelope com as letras em número exato para montar palavras e foi questionando as crianças até chegarem à forma convencional (03 duplas). (Observação, 12/03/2002).

Diante da heterogeneidade presente na realidade em que atua, Marina faz uma opção consciente pelo atendimento preferencial às crianças com maiores defasagens de

---

<sup>41</sup> MORAES, V. **A Arca de Noé**. São Paulo: Ática, 1999.

aprendizagem. Opção esta que se materializa em diferentes encaminhamentos na prática pedagógica.

Na cena 12, vemos a professora utilizando um procedimento adotado invariavelmente ao longo do período de observação e também utilizado por professoras bem sucedidas (conforme Kramer e André, 1984): aproximar as crianças com maiores dificuldades posicionando-as em carteiras das primeiras filas na sala de aula. Ao iniciar a aula, ela chama para os primeiros lugares as crianças que quer atender com prioridade. Às vezes explicitando para a classe esta intenção, outras vezes apenas chamando-os pelo nome e pedindo que ocupem determinados lugares. Mas o desempenho cognitivo das crianças não é o único aspecto observado pela professora para agrupá-las. Como me explicou durante nossa conversa, utiliza também as observações que faz constantemente sobre seus alunos para planejar os agrupamentos que propõe em aula.

Após encaminhar as atividades com a sala toda, começa o atendimento nas carteiras, sempre pelas crianças com maiores dificuldades, evidenciando sua preocupação constante com este grupo, inclusive esforçando-se para preparar atividades diferentes para atendê-los (conforme já apresentado na Cena 8). Este esforço da professora em propor atividades adequadas às necessidades de seus alunos revelou-se como um grande desafio em sua prática: *“Mas o que eu vejo que eu ainda tenho bastante dificuldade, ainda, é com trabalho diferente. Eu já pelejei com essa questão, mas não tem como, mesmo!”* (Entrevista, jan. 2004).

O desenrolar da aula presente na Cena 12, exemplifica como, nas duas atividades iniciais, todas as crianças foram envolvidas. Durante a leitura da música pelas duplas, Marina acompanha nas carteiras, garantindo, por meio deste procedimento, que as crianças que ainda não estavam alfabetizadas também tivessem acesso ao conteúdo do texto que haviam recebido e não ficassem limitadas a pintar o desenho que o acompanhava. Esta atitude foi observada em muitas oportunidades e mostrou que para a professora as atividades precisavam fazer

sentido para os alunos e por isso não exigia que fizessem a tarefa apenas por fazer, mas sim compreendendo o que estava sendo solicitado.

No terceiro momento, foram propostas três atividades distintas para os diferentes níveis de desempenho existentes no grupo. Enquanto Nilson e Danilo montavam a palavra com letras móveis, outras três duplas montavam palavras com um grau de desafio extra. Ao fornecer palavras recortadas com letras em número exato, a professora os desafiava a escrever com todas as letras exigidas pelo sistema alfabético, o que normalmente não ocorre com crianças na hipótese silábico-alfabética. Ao terceiro grupo, a tarefa atribuída foi registrar seus conhecimentos sobre as abelhas, tema em discussão naquele dia.

Ao fazer um levantamento dos aspectos desfavoráveis à implantação dos ciclos por meio de evidências de várias pesquisas, Gomes (2004, p. 44) destaca que “*o trabalho comum para toda a classe, sem atividades diferenciadas (persistência do modelo frontal)*” aparece como um dos fatores apontados pelas pesquisas. No trabalho de Marina, pode-se compreender o esforço que este tipo de trabalho demanda por parte dos professores.

Como exemplificam os encaminhamentos presentes na Cena 12, um trabalho desta natureza exigiu por parte da professora a articulação de inúmeros fatores na produção de uma ação nova: a definição da seqüência de atividades para a aula, a preparação de materiais adequados, a antecipação de formas de encaminhamento, inclusive pensando nos agrupamentos propícios para aquele trabalho e no desempenho das crianças específicas envolvidas nas tarefas. Portanto, uma atividade criadora, pois como argumentam Zorzal e Basso (2002, p. 07 grifo dos autores) “[...] *os seres humanos são, ontologicamente, criativos, sendo a variabilidade de suas criações o resultado do caráter também inerente da faculdade humana para transformar, sob infinitas possibilidades relacionais, sua realidade objetiva e subjetiva (dialeticamente imbricadas).*”

Embora se esforçando para atender de forma equilibrada os diferentes grupos que compunham sua turma, Marina não conseguia garantir, a contento, o atendimento à diversidade de necessidades dos alunos e em decorrência de sua opção pelas crianças com desempenho mais elementar, considerou que não conseguiu o mesmo atendimento em relação aos mais adiantados, como afirmou na última entrevista realizada:

Porque ali dentro da sala, só um professor, ele não dá conta. Porque tem horas que são três níveis. Até pra você estar agrupando... então o que eu faço: sempre um tem que estar com prejuízo. Os que eu vejo que estão com mais prejuízo hoje na minha turma são os alfabéticos. Porque você precisa estar dando atenção pros outros. E esses [os alfabéticos] poderiam crescer muito mais... (Entrevista jan./ 2004).

Além da dificuldade de atendimento no momento de execução da aula, Marina revela também as dificuldades oriundas da falta de materiais e ao tempo que precisa empregar na preparação dos recursos necessários ao atendimento dos diferentes grupos que tem em sala.

O que eu mais acho dificuldade é na hora de preparar as atividades. Este é o X da questão! Porque se você pensa em três tipos de agrupamentos, então é difícil, sozinha, sem parceria então é muito difícil! Até material de pesquisa, porque hoje, você sabe que não é qualquer tipo de atividade que você pode estar propondo pro aluno. Então pra você estar pensando sozinha na atividade do meu aluno, pra esse, pra aquele, pra aquele outro...Sem local de pesquisa, porque biblioteca nós não temos, sem ninguém pra tá te ajudando, sem uma parceria, é muito difícil. Então esta é uma coisa que eu encontro muita dificuldade pra tá na hora de selecionar as atividades. (Entrevista, Jan/2004).

Ao falar em parcerias, Marina refere-se às colegas da mesma série e também à supervisora da escola, pois conforme deixou claro ao longo da pesquisa, não conseguiu estabelecer com estes sujeitos trocas efetivas para o planejamento e a preparação de materiais, o que para a professora seria potencializado pelo trabalho conjunto, a exemplo do que ela estimulava que seus alunos fizessem em sala de aula.

Na cena 12, exemplifiquei como a professora procura, durante a aula atender às diferenças de desempenho existentes entre as crianças de sua turma, dando prioridade àquelas que apresentavam maiores dificuldades. No entanto, o aspecto mais desafiador na prática de Marina, caracterizou-se pelo atendimento a um aluno cujo desempenho estava aquém do esperado, preocupação esta revelada pela professora na primeira entrevista realizada no início

da pesquisa. Ao ser questionada sobre suas maiores preocupações em relação à sala de aula ela afirmou “*Aquele aluno que eu não consegui alfabetizar ainda.*”

Esta preocupação mobilizou a professora, ao longo da pesquisa, a criar diferentes formas de trabalho com Nilson, além daquelas que utilizava com os demais alunos da turma que ainda não estavam alfabetizados. Sua preocupação com Nilson revelava-se no atendimento constante às suas necessidades, potencializado pela criação de um ambiente de ajuda mútua que se materializava na organização da sala em duplas e na recomendação explícita de que as crianças auxiliassem umas às outras. Nos dois fragmentos de registro abaixo destacados, pode-se constatar o olhar atento da professora ao desempenho de Nilson, bem como a rede de apoio construída pelos colegas em torno do aluno, estimulada pela professora.

Nilson está agrupado com um colega que já sabe ler. A professora pede que o colega o ajude, quando for a vez dele escrever, ditando as letras que faltam. Afasta-se da carteira deles e vai atender outros alunos. Depois de alguns minutos percebe que Nilson anda pela sala e vê o que está acontecendo. O lápis está com a ponta quebrada e ele vem até minha carteira mostrando-me o lápis. Digo-lhe que não tenho apontador ou estilete. A professora se aproxima e pede um apontador emprestado com o Augusto e aponta o lápis para o Nilson. Depois volta para a carteira onde ele e o colega estão e pede que o colega o auxilie. Após alguns minutos a professora volta e vê que o colega estava escrevendo na vez do Nilson. Então pede que o colega deixe Nilson escrever à sua maneira e depois escreva do lado corretamente. (Observação 17/10/2002).

Nilson não consegue copiar do quadro e então José se aproxima dele e informa para a professora que vai ajudá-lo. A professora autoriza e José passa a ditar as letras para Nilson. De repente Roberto levanta-se, observa no caderno de Nilson onde ele está copiando então vai ao quadro e aponta com uma régua onde é que ele deve olhar para continuar a copiar. (Observação 21/11/2002).

Nas situações em destaque, observa-se como a professora está atenta ao desempenho de Nilson e, a exemplo dos resultados da pesquisa realizada por Kramer e André (1984, p.530), chama a atenção como a professora “*consegue dar aula para a turma toda e, ao mesmo tempo, atender individualmente as crianças.*”

Na cena 13, Marina ao dialogar com a pesquisadora revela sua preocupação com o desempenho de Nilson e ao articular seu trabalho com referenciais teóricos a que teve acesso, assume outros procedimentos no trabalho com ele.

## CENA 13 – “Relacionando teoria e prática”

A professora me alcança a chave de seu armário e pede que eu pegue dois cadernos novos em sua prateleira na sala dos professores. Vou até lá e trago os cadernos. Ela dá um ao Nilson e outro para a Lucia.

Nilson, de posse do caderno novo desenha formigas em dois tamanhos e escreve do lado alguns traços que parecem imitar letras. Como a professora estava atendendo a um aluno ao lado da carteira em que eu estou sentada ela me mostra o caderno e comenta comigo. “De acordo com o que li na Emília Ferreiro o Nilson não está nem na fase icônica. Está na garatuja ainda. Acho que eu pulei etapas com ele. Eu deveria ter trabalhado outras coisas antes.”

Pergunto se ele conhece letras e ela me diz que sim. Peço que ela solicite a leitura dele daquilo que escreveu. Ele lê formiga e formiguinha e ela pede que letras precisa para escrever formiga. Ele diz A C P. Ela então pede que ele faça as letras. Ele as escreve. Ela então pergunta porque ele não fez ali as letras. Ele apenas sorri.

A professora diz: “Se eu tivesse percebido antes... Diz que tem como a gente resgatar todas as etapas com a criança e ela aprender a ler e escrever até o final do ano. Eu preciso ajudar”.

Assim que as crianças escrevem e desenhavam, ela pede que as crianças a ajudem a escrever as palavras no quadro. “Eu não sei que letras colocar. Vocês vão ditar para mim. FORMIGA: que letras eu uso para escrever?”

Algumas crianças falam: FO. A professora escreve FO e pergunta o que já está escrito e o que precisa colocar.

Algumas crianças dizem, o R e ela coloca. E assim vai até o final. Quando a palavra está completa ela pede ao Nilson que diga que letras ela usou para escrever formiga. Do lugar onde estou posso ouvir apenas algumas letras. Não sei se acertou todas. Em seguida pede que ele conte quantas letras foram usadas. Desta vez posso ouvi-lo acompanhar a contagem dos colegas na ordem correta dos números.

A professora usa o mesmo procedimento para as demais palavras: FORMIGUINHA e FORMIGÃO. Pede quais letras, quantas e chama Danilo para escrever o número 11 ao lado da palavra formiguinha.

Lucas Alberto que estava há algum tempo pedindo: “Deixa eu, professora, Deixa eu!”. Fala em voz alta com raiva: “A professora só chama o Danilo!”

A professora desenha no quadro três casas de diferentes tamanhos e pede que façam o mesmo escrevendo as palavras ao lado. A professora questiona oralmente como é que chamamos uma casa grande e alguns falam casarão outros casona. Ela diz que o mais comum é casarão e pede que escrevam.

Em seguida vai às carteiras e ao se aproximar de minha mesa uma criança lhe mostra o caderno que já estava com a tarefa pronta. Ela observa e vê que o aluno escreveu corretamente e ela me disse que esperava que eles usassem o Z em CASINHA e CASARÃO e este aluno (Jéferson) a surpreendeu. Já o seguinte (Orlando), escreveu com Z e ela remeteu-o à palavra casa.

Profª: “Como você escreveu casa?”

Orlando: “Com S”.

Profª: “Então aqui (apontando para CASINHA e CASARÃO) a gente mantém o s”. (Observação 20/05/2002)

Novamente percebe-se Marina solicitando prioritariamente a participação dos alunos que apresentam maiores dificuldades, despertando inclusive a reação de Lucas que se ressentia de não ser o escolhido. Porém o aspecto mais importante na cena 13 consiste na explicitação de como a professora explica as dificuldades de Nilson em relação ao seu processo de alfabetização.

A referência à leitura que fez de Emília Ferreiro e à relação que estabelece entre o que leu e o trabalho que faz, é reveladora do quanto a necessidade da sala de aula, tem estado presente em suas interpretações da teoria, ou seja o diálogo estabelecido por ela com as afirmações da autora permitem a Marina avaliar seu trabalho com o aluno considerando, ao mesmo tempo o que diz a teoria e os resultados do trabalho que tem realizado com ele.

O aluno desafiava o conhecimento que a professora tinha sobre alfabetização. Ela não se conformava que ele não estivesse lendo, pois percebia que havia conseguido ajudar os demais que vieram para sua sala sem estarem alfabetizados e não conseguia entender o que acontecia com Nilson, pois ao mesmo tempo em que percebia seus avanços em alguns aspectos, esbarrava em limitações que não compreendia por outro, como ela mesma constata ao explicar para a pesquisadora que ele não desenhava e passou a desenhar, não conhecia letras e aprendeu várias, porém não as utilizava na hora da escrita espontânea. Era uma criança muito calada e aos poucos foi se soltando, mas quando questionado ainda falava muito baixo e quase não era possível ouvir suas respostas.

Por meio dessas reflexões, a professora conclui que não forneceu ao aluno as ajudas necessárias ao seu processo de aprendizagem. Demonstra estar refletindo sobre o que ofereceu a ele e procurando entender como precisa agir para ajudá-lo. As observações posteriores permitem compreender uma decisão da professora, assumida a partir deste momento: envolvê-lo em outras atividades que não as estritamente relacionadas à alfabetização.

Em sua decisão de “*ampliar o universo de conhecimentos*” de Nilson, Marina consegue envolvê-lo em uma atividade extra-aula. Convidou-o para representar o “Visconde de Sabugosa”<sup>42</sup> na apresentação da sua turma no desfile do dia 07 de setembro<sup>43</sup>. Para isso ela o levou até o centro da cidade para comprar o tecido e tirar as medidas na costureira para a confecção da fantasia. E explicou-me que fez isso porque acredita que ele precisava de maiores conhecimentos e, saindo assim para lugares diferentes, poderia ajudá-lo a ampliar o que sabia.

---

<sup>42</sup> Personagem do Sítio do Pica-Pau-Amarelo, obra de Monteiro Lobato, adaptada para a televisão.

<sup>43</sup> É tradicional na cidade que as escolas participem com carros alegóricos ou representações culturais nas comemorações do dia da Independência, que culminam com um desfile no centro cidade.

Na sala de aula, passa a fazer solicitações ao aluno as quais deparam-no com o desafio de expressar-se diante de outras pessoas, tais como, dirigir-se à secretaria para pedir algum material, levar recados para outra professora.

O reforço extraclasse também foi um dos instrumentos utilizados pela professora na tentativa de auxiliar as crianças com maiores dificuldades. Nilson era chamado para o reforço, mas nem sempre comparecia por ser no horário oposto ao de aula. A professora então procurava alternativas para atendê-lo e em uma das oportunidades em que estive na escola, ela utilizou a aula de Educação Física para trabalhar especificamente com Nilson, como demonstrado na Cena 14.

#### **CENA 14 – “Reforço”**

Quando cheguei à escola observei que as crianças estavam tendo aula com a professora de Educação física. Como o dia estava meio chuvoso, a aula deu-se em sala de aula. Pensei que encontraria a professora Marina na sala dos professores e estava me dirigindo para lá quando uma de suas alunas encontrou-me, abraçou-me e disse: “A professora Marina está ali!” E apontou para uma mesa que fica próxima à entrada da cozinha em sentido contrário à direção em que eu estava me dirigindo. Agradei e voltei-me para o local onde a professora se encontrava. Aproximei-me e percebi que ela estava pedindo ao Nilson que escrevesse algumas palavras. Cumprimentei a ambos e fiquei observando. A professora pediu a ele que lesse para mim o que havia escrito. Era uma lista de nomes de animais e ele havia escrito:

BOOEA	para BORBOLETA
MAC	para MACACO
OI	para BOI
AO	para RÃ

Quando a professora pediu que ele lesse, ficou calado, com o dedo polegar na boca. Pedi se ele queria que eu me afastasse. Ele fez que não com a cabeça e começou a ler a palavra à medida que ia sendo solicitado pela professora que dizia: “Lê onde você escreveu borboleta.” Ele apontava com o dedo, procurando ler uma letra para cada sílaba e fazendo ajustes quando necessário. Quando ele concluiu, a professora disse: “Ele está avançando!” e era visível o prazer na expressão e na voz. Concordei e disse ao Nilson que ele estava de parabéns. A professora passou a escrever algumas palavras em sua folha de papel e pediu que ele dissesse que palavra era: BOLA, CASA, MACACO, BORBOLETA. Ele ficou em dúvida apenas na última e precisou que a professora pedisse que letra era o B e o O e então, o que seria lido. Ele então descobriu o restante. E a professora disse: “Se você viesse para o reforço, né Nilson? Eu acho que vou ficar depois das cinco com o Nilson.” (Observação 21/05/2002).

Os investimentos de Marina em alunos como Nilson permitem constatar sua crença na possibilidade de aprendizagem das crianças. Na Cena 14, ela utiliza sua capacidade de encontrar diferentes alternativas para os problemas concretos que a realidade coloca. Como o aluno nem sempre comparece no horário oposto ao de aula para as atividades extras, a professora vê a possibilidade de um outro momento e o utiliza. O prazer advindo dos avanços



do aluno parecem compensar este investimento e fornecer a energia necessária para que ela continue nesta direção. Mas os resultados obtidos com Nilson ao final do Ciclo, frustram a professora que revela em uma das entrevistas, como se sente diante da dificuldade de trabalhar com as crianças que não apresentam o desempenho esperado:

Eu me vejo assim... falta assim... acho que... competência pra mim. Como trabalhar com essa criança, sabe? É lógico que tem aquela criança que já passou por algum problema que teve assim. Mas eu acho que desde que ele está ali, e que ele tem habilidade para outras coisas, que ele pensa, se ele chegou até ali, se ele interagiu com os alunos ele tem capacidade de aprender. Eu acho, é mais demorado? É! Mas ele tem. Eu acho assim até porque a falta de tempo, porque eu não sei a gente não consegue estar mais do lado desta criança. Eu vejo assim. Você acaba, sem perceber, dando mais atenção, até porque os outros te cobram mais, estão mais em cima e aquele sempre fica mais ali do lado, como eu tive o caso do Nilson, o ano passado. Eu vi assim que tem condições de aprender! Agora, o que faltou em mim, eu não consegui o como estar preparando atividade, o como estar agrupando, o como estar trabalhando. Até no reforço mesmo, às vezes eu me via sem saber como trabalhar. (Entrevista – junho/2003)

Conforme explicita Passos (1997) a confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos revelada pela professora, é especialmente importante quando se considera que seu trabalho é com crianças na fase inicial da escolarização. Porém, enquanto as professoras, por acreditarem nos alunos reivindicam que lhes seja dando tempo e oportunidades para aprender, as instituições escolares, ao julgarem o sucesso dos alunos não levam isso em conta.

As cenas utilizadas nesta parte da análise e as palavras da professora traduzem a complexidade presente na tarefa de alfabetizar crianças. Como afirma Talavera (1994) esta complexidade parece ser reconhecida pelos docentes, os quais, no momento de assumir as turmas, preferem outras séries deixando as classes de alfabetização sem professores. Por essa razão, com muita frequência se atribui aos docentes recém chegados à escola, que muitas vezes também estão iniciando na profissão, as primeiras séries. Na rede estadual em Rondônia, a instituição de uma gratificação para os docentes que permanecem por mais de

dois anos em regência de classes de Ciclo Básico, parece ter sido uma medida adotada no sentido de garantir a permanência de profissionais mais experientes nessas turmas.<sup>44</sup>

Entretanto, professoras como Marina, também permanecem neste trabalho porque preferem atuar com alfabetização e, ao longo do exercício profissional, não só se apropriam de saberes construídos coletivamente, mas inclusive criam novas formas de atuação. Esta constatação indica que na prática pedagógica há continuidade, mas também ruptura e, como afirma Talavera (1994, p. 109), “... *nem toda prática docente é produto da continuidade histórica;*” Conforme venho evidenciando nesta análise, a professora Marina também cria saberes novos ao buscar instrumentos de superação dos obstáculos que encontra em seu trabalho e assim, ainda de acordo com Talavera “*os professores atuais contribuem com suas experiências para o acervo coletivo de saberes.*”

### **6.3 Trabalho com os conteúdos**

Na análise das cenas apresentadas até aqui foi possível reunir elementos importantes para conhecer a forma como a professora Marina encaminha o trabalho pedagógico em suas classes de alfabetização. Portanto, nesta parte do trabalho, além de remeter o leitor às cenas apresentadas, trarei mais algumas com o intuito de destacar como a professora consegue, no trabalho com os conteúdos também atuar de forma criadora, tendo em mente as contribuições de Vigotsky (2003, p. 36) sobre esse aspecto:

Dissemos já que a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses nos quais aquela se manifesta. É fácil também compreender que depende da capacidade combinativa exercitada nesta atividade de dar forma material aos frutos da imaginação; depende também dos conhecimentos técnicos, das tradições, quer dizer, dos modelos de criação que influenciam o ser humano.

---

<sup>44</sup> Conforme Art. 20 e 26 da Lei complementar nº 250/2001 os professores no exercício da docência com alunos portadores de necessidades especiais, 1ª série do Ensino Fundamental, Classes de Aceleração, Ciclo Básico de Aprendizagem e Classes de Curso de Suplência equivalente a 1ª série do Ensino Fundamental Regular, receberão o equivalente a 20% sobre os vencimentos instituídos por lei, após dois anos de “efetivo exercício da docência e comprovada aptidão [...]”

A capacidade de recombinar de outra maneira diferentes elementos experimentados, conhecidos, aprendidos ao longo da experiência profissional, reorganizando-os em função de novos desafios, de acordo com as condições que o contexto de atuação exige, caracteriza a atuação de Marina também no trato com os conteúdos.

Nesse aspecto, três questões merecem destaque por caracterizarem-se como situações que desafiaram a professora a buscar diferentes formas de encaminhamento para sua atuação pedagógica. A primeira questão diz respeito à dificuldade de distribuir de maneira equilibrada o trabalho nos diferentes componentes curriculares. A segunda questão está relacionada às dificuldades apontadas pela professora no trabalho com a produção de textos e a última refere-se à falta de recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

A exemplo do que constatou Penin (1994), em pesquisa realizada em uma classe de alfabetização, a maior parte do tempo, destinado ao trabalho com os conteúdos curriculares, durante as observações realizadas na sala da professora Marina, foi dedicado às atividades de ensino da língua, ou seja, alfabetização. E, dentre as atividades desta área, a leitura recebeu atenção especial, tanto do ponto de vista da variedade de textos que foram lidos para as crianças, quanto aqueles que eles próprios leram.

Como explica Talavera (1994, p52), o trabalho com crianças em fase de alfabetização está “*mais exposto ao olhar dos pais de família, da direção e dos colegas.*” Ou seja, a ênfase dada pelos professores ao ensino da leitura e da escrita, decorre do fato de que este é o resultado esperado das crianças e do trabalho do professor ao final da primeira série, ou no máximo ao final do Ciclo Básico, levando-os a concentrar seus esforços na direção de garantir que as crianças sejam bem sucedidas nesta empreitada.

A professora Marina percebia o maior investimento realizado em atividades de leitura e de escrita, mas guiada pelas necessidades de seus alunos e também pelas demandas da instituição e da comunidade, só conseguia dedicar maior atenção às outras áreas quando a

maior parte de seu grupo já estava alfabetizada, como explicou durante a entrevista realizada em janeiro de 2004, momento em que havia encerrado o trabalho com a primeira etapa do Ciclo e começava a projetar suas ações para o ano seguinte, quando atuaria com a segunda etapa.

E para o ano que vem eu tenho um projeto de trabalho que eu preciso até esquecer um pouco a alfabetização e envolver mais a matemática. Eu quero desenvolver um trabalho envolvendo jogos. De solução de problemas através de jogos. Eu acho que esse vai ajudar muito também pra alfabetização. (Entrevista Jan. 2004).

“Até esquecer um pouco a alfabetização” significava planejar projetos em outras áreas do conhecimento, como fez no 2º semestre de 2002, com o projeto “Supermercado” em que desenvolveu várias atividades da área de matemática. Conforme esclarece Mercado (1991, p. 61):

O saber docente se expressa no tratamento específico dos diferentes conteúdos curriculares; se encontra na hierarquização dos conteúdos de acordo com as idéias e crenças dos professores, assim como no ajuste que fazem desses conteúdos de acordo com as demandas e características de cada grupo.

A partir do planejamento em torno de projetos, conforme explicitado anteriormente, a leitura, a escrita e, em algumas situações, também a matemática, passaram a ter um enfoque mais voltado aos usos sociais destes conhecimentos, permitindo que as crianças estabelecessem uma relação muito estreita entre o que já sabiam e o que estava sendo proposto pela professora. Além disso, os instrumentos e os recursos utilizados para o desenvolvimento do projeto, permitiram que as crianças ampliassem o que já sabiam e se envolvessem de diferentes formas com a tarefa.

Na cena 15, apresento uma situação ocorrida durante o desenvolvimento do projeto Supermercado, voltado para o conhecimento matemático, mas que evidencia como a leitura e a escrita também estavam presentes comprovando a preocupação da professora com este componente curricular.

### **CENA 15 – “A lista”**

Quando todos terminam a tarefa, a professora pede que escrevam uma lista dos produtos que poderão ser pesquisados no supermercado.

“Nas duplas, o mesmo processo: um escreve um e o outro, outro. Os preços não! O que nós podemos pesquisar!”  
 Gerson: “É só em um caderno?”  
 Rivaldo: “É pra fazer o que professora?”  
 Andréia vai até o quadro e escreve pão doce e pergunta: “É assim que se escreve pão doce?”  
 A professora se dirige para a turma toda e pergunta:  
 “O que vocês acham?”  
 As crianças respondem: “Tá certo!”  
 Ela vibra, alegre: “Acertei!”  
 Outra criança pergunta se bolacha é com x ou com ch.  
 A professora volta-se para a turma e pergunta: “Quem vai escrever bolacha [no quadro]?”  
 Bianca: “Eu!” Ela vai até o quadro e escreve corretamente. Depois pergunta para a professora: “Tá certo?”  
 A professora confirma e passa a perguntar: “Gente, vamos lembrar o que tem no supermercado?”  
 As crianças começam a falar, ao mesmo tempo:  
 “Pão, bombom, arroz, carne, farinha...”  
 Nilson levanta-se e ergue o braço falando: “Açúcar, bolacha!”  
 A professora olha para ele e confirma: “Isso! Açúcar, bolacha...”  
 A professora fala: “Quando vocês vão escrever refrigerantes escreve refrigerante que é o produto. Depois se quiser escrever a marca, coca-cola, põe entre parênteses...”  
 Outros falam:  
 “K boa, iogurte, bala, bombom, sabão, sabão em pó, cera, massa de tomate, tiara, balão, caneta.”  
 A professora mostra as embalagens de produtos que as crianças estão trazendo para montar o supermercado e fala:  
 “Olha aqui o que nós não escrevemos ainda!”  
 Crianças: “Pasta de dente, sabonete!”  
 Inês mostra sua lista para a professora. Esta lê e vai até o quadro e mostra:  
 “Quando vocês escreverem refrigerante e quiserem colocar a marca, põe assim ( ) e escreve ali dentro (Coca-cola). Não é pra escrever “entre parênteses”.”  
 (Observação 17/10/2002).

A discussão desencadeada em torno da proposta de escrita de uma lista de produtos cujos preços seriam pesquisados no supermercado, permitiu que inúmeras questões relativas à língua viessem à tona e fossem sendo trabalhadas paralelamente à tarefa: questões ortográficas, questões próprias de marcadores gráficos do sistema de escrita (parênteses), informações relativas ao nome genérico dos produtos e às marcas.

Além disso, todas as crianças tinham alguma contribuição a dar em função da construção da lista: alguns ajudando a responder as dúvidas ortográficas devolvidas pela professora para que a sala toda ajudasse. Outros lembrando os produtos ainda não escritos como Nilson que teve sua intervenção valorizada de maneira especial pela professora.

Por outro lado, o acompanhamento feito por ela, durante a realização das atividades, característica presente em todos os momentos de sua atuação, permite que ela possa

solucionar interpretações equivocadas das informações fornecidas como ocorreu com Inês ao utilizar os parênteses.

A cena também permite visualizar como a professora vai envolvendo as crianças no projeto que está sendo desenvolvido, pedindo que tragam as embalagens para montar o supermercado em sala de aula, propondo a escrita da lista de produtos (que poderia simplesmente ter sido preparada por ela), reorganizando as listas com as crianças, de acordo com a classificação dos produtos no supermercado, trabalhando com panfletos de propaganda para que as crianças aprendessem como grafamos e calculamos os valores no nosso sistema monetário.

Entretanto, foi ao planejar a visita ao supermercado para realizar a pesquisa de preços, que a professora foi desafiada a encontrar alternativas para o trabalho, diante das restrições impostas pela realidade. Ao consultar o dono do supermercado mais próximo à escola sobre a possibilidade de receber as crianças, o mesmo concordou desde que o grupo de alunos fosse pequeno. Como a professora tinha à época 24 alunos, decidiu levá-los em dois momentos. Mas isso ocasionou outro problema a ser resolvido: o que fariam as crianças que teriam que permanecer na sala? A solução encontrada por ela foi alugar um filme e solicitar que alguém na escola olhasse o grupo durante sua ausência, o que foi feito pela diretora, uma vez que a supervisora não se encontrava naquele dia.

Os resultados destes encaminhamentos foram analisados pela própria professora em seu relatório, revelando seu entusiasmo com as conquistas obtidas:

Chegamos ao supermercado, observaram como estavam distribuídas as seções e depois por conta própria as duplas dirigiram-se para a seção onde realizariam a pesquisa de preços, pois em sala eles já haviam construído a lista com o nome das duplas e os produtos a serem pesquisados. [...] As crianças demonstraram boa competência na pesquisa, quase não precisaram de minha ajuda e nem da ajuda dos funcionários que estavam à disposição deles para auxiliá-los [...] Tínhamos combinado que a realização da tarefa seria de 30 minutos. Em 25 minutos as crianças já estavam prontas para vir embora, os combinados são muito importantes, pois as crianças sabiam que elas não podiam perder tempo e ficaram maravilhadas em saber que tinham realizado as pesquisas em tempo hábil. De volta começaram a se auto-avaliar dizendo: “Professora você viu como nós se comportou legal?” Achei

muito interessante e até combinamos de irmos tomar sorvete. Propuseram levar 50 centavos e comentaram que com este dinheiro dava três bolas de sorvete.

Mas Cláudio argumenta: “50 centavos dá cinco picolés; são dez centavos cada picolé, não é professora? Vamos enjoar de tanto chupar picolé se todos trouxerem 50 centavos.”

Walter discorda: “Não! A mulher falou que agora o picolé é 15 centavos, já subiu, você tava comigo, você não viu?”

Mas Cláudio responde: “Se a gente comprar bastante pode pedi desconto.” (Relatório de projeto, 2002).

As situações descritas pela professora permitem constatar que toda a atividade foi acompanhada de uma observação constante por parte dela, avaliando o desempenho de cada criança durante o desenvolvimento das atividades, ao mesmo tempo em que considerava os resultados de seu planejamento. Segundo a professora, tanto a escolha do filme, quanto o encaminhamento da visita foram adequados e, além de garantirem boas aprendizagens aos alunos, também permitiram à professora a constatação da importância de um bom planejamento.

Nas pesquisas realizadas por Maldonado (2002), também se fizeram presentes uma classe de saberes referentes à antecipação, por parte dos professores do trabalho que será realizado pelos alunos. De acordo com a autora, este planejamento pode estar relacionado a períodos diversos: pode ser diário, semanal, mensal ou anual. Na atuação de Marina, foi possível constatar que os planejamentos temáticos e, posteriormente, os projetos eram elaborados para períodos mais longos que variavam de uma semana a dois meses. Porém, diariamente, a professora realizava uma espécie de planejamento mais detalhado relativo ao desenvolvimento das atividades específicas. O momento era destinado a definir o encaminhamento de cada atividade, os textos a serem lidos, os exercícios a serem realizados pelos alunos.

Nem sempre os encaminhamentos diários eram registrados de maneira detalhada em seu arquivo, porém nele constavam as informações necessárias ao seu trabalho como a pauta do dia, as duplas pensadas para determinada atividade, as piadas que pretendia ler sobre um

tema específico, o nome dos jogadores titulares do Brasil na copa do mundo quando realizou atividades sobre esta temática.

Os elementos que compõem a Cena 15 demonstram que a organização do trabalho em sala de aula exige que os professores determinem o que ensinar em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos e aquilo que se espera que ensinem na série em que atuam. Para isso, precisam priorizar e transformar os conteúdos em atividades adequadas ao ensino, articulando informações sobre a organização do ambiente (tempo, lugar, material, recursos), a seleção dos encaminhamentos mais apropriados e a forma como acompanharão e avaliarão os resultados.

Durante o desenvolvimento do trabalho com uma turma de alunos, nem sempre é possível ao professor identificar as lacunas que precisam ser preenchidas com um investimento mais adequado. Ao final de uma etapa, ao dar-se conta dos resultados, os professores reorganizam suas propostas e, muitas vezes, aperfeiçoam seu trabalho de uma turma para outra. Na pesquisa aqui analisada a professora Marina fez este balanço, tanto em relação ao pouco investimento feito em matemática, referido acima, quanto em relação ao trabalho com produção de textos, como revelou durante uma observação realizada em 2003, avaliando seu trabalho com a segunda etapa do Ciclo, concluída em 2002.

Hoje eu vejo que o meu trabalho do ano passado deixou a desejar na produção de textos. Eu já sabia fazer produção e revisão que aprendi no curso de aceleração, mas não conseguia ver como podia trabalhar com os pequenos. Porque eu achava que eles tinham que dar conta. Hoje eu sei que eles vão fazer o que podem e assim eu posso começar a trabalhar isso logo. Mas na leitura, eu acho que todos foram lendo muito bem!" (Observação 04/04/2003).

A leitura e a escrita foram atividades desenvolvidas diariamente em suas aulas: leitura feita pela professora seguida por uma proposta de leitura realizada pelos alunos. Dentre os portadores de textos utilizados encontram-se: jornais, revistas, panfletos, gibis e livros. Os tipos de textos mais trabalhados foram: histórias, canções, poesias, fábulas e lendas.



Durante a leitura feita pela professora, criava-se um espaço de diálogo, coordenado por ela e mediado pelo texto, durante o qual as crianças traziam seus conhecimentos para o contexto da discussão, que eram considerados e ampliados pelas informações trazidas pelo autor e pela professora, como evidenciam as cenas 06, 08 e 12.

A leitura feita pelas crianças nas duplas, não recebia este tratamento e parecia ser encaminhada como um exercício para a apropriação da capacidade leitora ou para o aperfeiçoamento dessa capacidade, uma vez que em nenhuma ocasião a professora procedeu a uma discussão coletiva sobre os textos lidos pelas crianças, mesmo quando a leitura era a mesma para todos.

As propostas de escrita observadas durante a pesquisa oscilaram entre a escrita de palavras, frases e textos. As propostas de escrita de palavras referiram-se à solicitação de escritas com determinada letra inicial ou final, além de aumentativos e diminutivos como a situação apresentada na Cena 13.

Nas escritas de frases, observou-se a escrita de títulos, mas também de frases interrogativas, ou diálogos extraídos de textos conhecidos como a fábula da Cigarra e da Formiga.

As propostas de escrita que remeteram ao texto como unidade de produção oscilaram entre: escrita de listas, reprodução de poesias, parlendas e canções conhecidas de memória, a reescrita de histórias conhecidas (lendas, fábulas e contos) e com menor frequência a produção de texto com base em figuras.

As diferentes possibilidades criadas pela professora no âmbito da leitura parecem explicar estes resultados, conforme revelam os dados observados na cena 16 em que o contexto da sala de aula evidencia as várias opções de leitura presentes naquele ambiente, não ocorrendo o mesmo em relação às atividades de escrita.

## CENA 16 – “A sala de aula”

Ao entrar na escola fui diretamente à sala da professora Marina. Ela já se encontrava lá embora o sinal ainda não houvesse soado. Havia também uns cinco alunos na sala. Uma menina estava em pé, em frente à mesa da professora e esta ditava para ela a música “O cravo brigou com a rosa”.

No quadro outra menina escrevia “Boi da cara preta”. As demais crianças circulavam pela sala. Uma aproximou-se do quadro e foi ler as cantigas de roda escritas em folhas de sulfite penduradas no varal sob o quadro.

Aos poucos, as demais crianças foram chegando e eu aguardei que todas sentassem para ver em que lugar sobraria uma carteira. Assim que todos se acomodaram, dirigi-me ao fundo da sala na última fila à esquerda e sentei-me na última carteira, próxima a uma das janelas.

A professora puxou as carteiras mais para frente para que houvesse mais espaço entre as carteiras. Ajudei-a levantar as carteiras cujas pernas de metal fazem muito barulho quando arrastadas.

Sentei-me e comecei a observar a sala de aula, pois não é a mesma que a professora ocupava da outra vez em que estive na escola.

Esta é um pouco maior que a anterior. Possui apenas três janelas duplas com quatro basculantes cada uma, porém como está em outro bloco onde o sol não bate no período vespertino é bem mais arejada que a sala anterior. Também há quatro ventiladores de teto e dois armários: um de madeira e um de aço, ambos localizados nos fundos da sala, encostados nas paredes laterais.

Nas paredes há vários cartazes: Dois com músicas: O cravo e a rosa e Cai, cai Balão. Dois com os alfabetos de forma e manuscritos, sendo um com o alfabeto maiúsculo e outro com o alfabeto minúsculo.

Há também quatro cartazes do tipo que acompanham as enciclopédias pedagógicas com desenhos e título identificando: Os órgãos dos sentidos, Os hábitos de higiene, Dia do Trabalho e Festas Juninas.

Na parede do fundo da sala há três cartazes produzidos em papel Kraft (em forma de lista) com o tema brincadeiras (do projeto sobre Cândido Portinari trabalhado com a turma). Um dos cartazes relacionava as brincadeiras que os pais dos alunos disseram brincar na infância:

**NOSSOS PAIS:** 1-RINGO-RAIA/ 2-BONECA /3-CARRINHO /4-ESCONDE-ESCONDE /5-PULAR CORDA /6-PEGA-PEGA/ 7-BARATA/ 8-PIÃO/ 9-CASINHA/ 10-BILBOQUE/ 11-BOLA/ 12-ESCOLINHA/ 3-PIPA/ 14-PÉ NA LATA/ 15-CAI NO POÇO/

O outro cartaz apresentava as brincadeiras que as crianças brincam atualmente:

**NÓS:** 1-BOLA/2-CASINHA/3-BONECA/4-CARRINHO/ 5-ESCONDE-ESCONDE/ 6-ROBÔ/ 7-PIPA/8-PIQUE/9-PETECA/10-BAMBOLÊ/11-IOIÔ/ 12-BETES/ 13-AMARELINHA/ 15-PULAR CORDA

O terceiro cartaz relacionava as brincadeiras que Cândido Portinari brincava:

**CÂNDIDO PORTINARI:** 1-PIPA/ 2-CIRANDINHA/ 3-PULAR CARNIÇA/ 4-BOLA/ 5-BODOQUE/ 6-PIÃO/ 7-BOLINHA DE GUDE/ 7-DIABOLÔ/ 8-BARRA MANTEIGA/ 9-BALÃO.

A riqueza de possibilidades de leitura presentes na Cena 16 é representativa do ambiente criado pela professora ao longo do período em que acompanhei seu trabalho. A presença constante de materiais para ler, a leitura feita pela professora, o aproveitamento de projetos de outras áreas para o desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita, a escolha de textos do universo infantil, conhecidos de memória pelos alunos, são aspectos que parecem ter favorecido um maior domínio da leitura por parte das crianças.

Mas eu acho que o mais importante mesmo é o contato com o material escrito. Ele tá mesmo ali manuseando, ele estar em contato com o material escrito é importantíssimo para a criança até porque eu vejo que este ano quando eu coloquei mesmo em contato com o material, o quanto as crianças cresceram. Como foi um desenvolvimento muito rápido... Apesar do pouco, que eu vejo que ainda tá sendo pouco. Mas o contato com o material escrito é muito importante pra criança. (Entrevista junho/2003)

A escrita não recebeu o mesmo grau de investimento, por parte da professora. Talvez porque no âmbito social são maiores as oportunidades para ler do que para escrever, mas também porque na tradição escolar, a escrita de textos era uma tarefa que só poderia ser realizada após o domínio da base alfabética. Marina explica que esta concepção interferiu em sua atuação: *“A gente trabalhava as produções de texto, mas na 1ª série, muito pouco. Tem que estar dando muita chance desde o início pro aluno escrever. E a gente achava que ele podia produzir texto também só depois que ele tivesse alfabético.”* (Entrevista, Jan. 2004).

Mesmo introduzindo a escrita de textos em forma de canções e poesias conhecidas, ou de listas, estas atividades apresentavam poucos desafios aos aprendizes quando comparados às demandas de produção de textos mais complexos.

Como as condições objetivas nas quais atuam os professores de nossas escolas públicas não são as mais adequadas, a organização do ambiente educativo representa um desafio para que o trabalho possa ser realizado adequadamente e, apesar de apontar esta como uma de suas maiores dificuldades, Marina conseguiu encontrar algumas saídas bastante criativas para superá-las.

Eu acho que o meu problema maior foi de material. Porque eu vejo assim: todo o projeto vai dinheiro, né? A minha escola tem pouco a oferecer. Ela quase não oferece nada [...]. Papel, tinta, livros; porque livros quase não tem, são poucos; agora que está melhorando um pouco. E assim mesmo quando compra não é de boa qualidade, porque aqueles livros que a escola pode comprar é aquele. E por mais que você propõe que se compre menos, mas que se compre melhor, mas eles acham que não. Que é aquele que pode comprar e é aquele que vai ser comprado. (Entrevista junho/2003).

Como afirma a professora, a escola onde ela atua, como a maior parte das escolas públicas da região pesquisada, oferece condições precárias de trabalho. Para isso, a professora precisou encontrar diferentes possibilidades para trazer a diversidade de materiais de leitura que julgava necessária para sua turma. O varal de textos, os cartazes, os livros emprestados das bibliotecas públicas (tanto do município quanto da Universidade), a visita que fez com os

alunos à biblioteca do projeto Leia o Mundo<sup>45</sup>, a utilização de jornais doados pela família de uma aluna ou pelos próprios editores, a utilização de panfletos de propaganda e gibis doados, foram algumas das possibilidades encontradas pela professora.

Tais alternativas, no entanto, superam em parte as dificuldades, mas impedem a realização de um trabalho mais adequado, como explica Marina quando esclarece que é possível trabalhar com o que conseguiu, mas não é possível fazê-lo da forma que as crianças precisariam e mereceriam:

Principalmente o jornal, né? Eu acho assim que o jornal, ele tem que ser atual. Eu não faço assinatura de jornal, a escola não tem então pra você estar se apropriando de jornais, de alguns tipos de portadores de textos é que eu acho mais difícil. [...] Revistas, gibis... eu acho que teria que ter muito na escola... (Entrevista junho/2003).

Outro aspecto que oferece obstáculos ao trabalho com as crianças na Escola Azul está relacionado ao espaço físico inadequado, conforme já apresentei quando descrevi o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. O espaço da sala de aula e também das demais dependências da escola utilizadas pela professora, oferecem restrições ao desenvolvimento do trabalho, conforme denuncia a própria professora:

[...] tem o espaço físico da sala de aula. Como que você faz um canto de leitura, como que você organiza uma roda de conversa, uma roda de leitura dentro de sala de aula? Biblioteca, a gente tem muitas dificuldades em relação aos projetos. Pra fazer esse projeto sobre o Lixo. Gente! Pra achar material! Foi um desespero! Essas são as maiores dificuldades. [...] A sala de aula, eu penso assim: que a sala de aula tem que ser bem grande e não encher de aluno (risos), tá? Aí ter as prateleiras com os livros, ali ter a sucata, porque olha: não tem nem um armário e nem lugar pra você guardar o armário. (Entrevista Jan/ 2004).

O reduzido espaço físico da sala de aula impulsionou a professora a utilizar o pátio da escola ou a sala de vídeo para a realização de rodas de leitura e de conversa. O pátio também serviu de espaço para exposição dos trabalhos das crianças ao final dos projetos: nas paredes foram expostos os desenhos produzidos durante o projeto de artes, e no palco existente no mesmo espaço foi apresentado o recital de poesias e dramatizadas as cantigas de roda.

---

<sup>45</sup> Projeto desenvolvido pela professora Ivone Kerber e premiado pela Fundação Vitor Civita em 2002 que atende ao público em uma sala anexa ao Anfiteatro Municipal.

A exemplo do que ocorreu no projeto Supermercado, os espaços externos à escola também foram explorados pela professora durante o projeto sobre meio ambiente e o lixo em que foram feitas visitas ao lixão e a um ferro-velho no qual foram vendidos os materiais recolhidos pelos alunos.

Olha quando eu trabalhei relógio de sol, quando eu trabalho esses projetos, eles vão. Vamos pro lixão, eles vão. Fiz tudo no período da manhã. Período oposto. E eles vão! Sete horas da manhã eles já tão batendo no meu portão, me chamando. Dia de vender os lixos foi tudo de manhã. Coisas assim que você pode estar fazendo, a criança está aprendendo... (Entrevista jan. 2004).

É interessante destacar que, se por um lado na escola em que atua o espaço físico e as condições materiais impõem restrições ao trabalho da professora, por outro lado, a possibilidade de atuar com apenas uma turma e dispor de tempo para efetuar seu planejamento e preparar os recursos que utilizará, potencializam novas iniciativas por parte da professora na utilização do tempo e dos espaços com as crianças. Estas iniciativas foram estimuladas em grande parte pelo acesso a novos conhecimentos, pelas experiências às quais a professora teve acesso nos diferentes âmbitos formativos freqüentados por ela nos últimos anos, conforme já descrito neste trabalho.

Todas essas oportunidades, somadas à iniciativa da professora, seu compromisso com as crianças e o sucesso obtido em seus investimentos parecem ter constituído o ambiente favorável para o surgimento de novas possibilidades, confirmando as afirmações de Vigotsky (2003, p.38) para quem “*A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apóia nas precedentes.*”

As iniciativas da professora de enfrentamento das dificuldades surgidas em sua prática pedagógica, nem sempre bem sucedidas, podem, no entanto, ser caracterizadas como ensaios de uma nova atuação e representam a tentativa de ruptura com práticas que se caracterizam pela reprodução. Ou como destaca Rockwell (1990, p. 9) “*Sem dúvida pela autonomia a aula é indubitavelmente um dos espaços escolares em que se gestam práticas docentes com sentido contra-hegemônico.*”

Espero ter evidenciado que estas tentativas de garantir o sucesso das crianças caracterizam a atuação de Marina, tanto no seu respeito aos alunos quando encaminha a aula preocupada com a forma como estes se relacionam com a tarefa, quanto na preocupação em não abandonar os que têm maiores dificuldades à sua própria sorte. Para isso precisa lançar mão de inúmeros saberes para que, dentro da sala de aula, durante o processo de trabalho docente, no jogo de forças que caracteriza a interação entre professores e alunos, possam ser construídos acordos com estabilidade relativa os quais garantem o trabalho tanto de professores quanto de alunos. Pois para Rockwell (1990, p 13) “*A ruptura e redefinição desses acordos é parte da dinâmica da classe; afinal de contas o professor nem sempre tem a força suficiente para impor sua definição da situação; deve ceder, aceitar, negociar, obter o consenso etc., para continuar trabalhando com o grupo.*”

No trabalho com os conteúdos, Marina demonstra como sua prática avançou em determinadas questões e ainda carece de maiores investimentos em outras, evidenciando que uma melhor qualidade foi obtida em alguns aspectos e esses avanços precisam ser valorizados, pois a exemplo do que constatou Garcia (1996, p. 131):

Há aspectos dessa prática que, apesar da seriedade e da responsabilidade com que ela encaminha seu trabalho, escapam ao controle técnico, profissional e se submetem à possibilidade humana de equívocos e falhas, indicando que não se pode pensar em sucesso e fracasso escolar como situações opostas e excludentes.

Acompanhar o trabalho da professora Marina durante o tempo da pesquisa permitiu-me compreender que há inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico e as razões que motivam as escolhas dos professores estão fundamentadas em saberes construídos ao longo de suas experiências de formação e atuação. Por isso, as práticas pedagógicas merecem ser conhecidas<sup>46</sup>, para que possamos compreendê-las antes de avaliá-las e, nesse sentido, a pesquisa etnográfica ainda tem muito a contribuir.

---

<sup>46</sup> Outras contribuições da pesquisa etnográfica podem ser conhecidas no trabalho de Santos (2002) que ao investigar as funções e os significados dos cadernos escolares em uma classe de 1ª série do ensino fundamental, registra as minúcias desse processo com crianças que se iniciam no domínio da escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**“Sonho domado**

*Sei que é preciso sonhar.  
Campo sem orvalho, seca  
a frente de quem não sonha.  
Quem não sonha o azul do vôo  
Perde o seu poder de pássaro.  
[...]  
Sonhar, mas sem deixar nunca  
que o sol do sonho te arraste  
pelas campinas do vento.  
É sonhar, mas cavalgando  
o sonho e inventando o chão  
para o sonho florescer.”*

**Thiago de Mello**

Este trabalho foi orientado pelo objetivo de analisar os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de uma alfabetizadora, enfocando as questões relacionadas à apropriação/objetivação e criação desses saberes pela professora de uma escola pública do estado de Rondônia. Procurei compreender as diferentes dimensões dos saberes docentes, bem como as influências da história de formação da professora e dos contextos em que atuou ou atua na constituição de seus saberes.

Para a análise que me propus realizar foi fundamental partir do conceito de trabalho na perspectiva do materialismo histórico e dialético porque permitiu compreender o fazer docente como uma atividade humana direcionada a uma finalidade específica e, portanto, possuindo um sentido pessoal e uma significação social que dependem das condições objetivas em que se desenvolve.

Como prática social que ocorre no cotidiano, é no trabalho que os professores se constituem como profissionais apropriando-se da experiência sócio-histórica relativa à atividade docente e que se acumula de forma objetiva nos cursos de formação, nos materiais teóricos e pedagógicos que circulam no ambiente escolar, e nas práticas daqueles que atuam nas instituições escolares. Se toda a produção humana é expressão da história da natureza humana, o trabalho docente expressa as construções sobre esta tarefa acumuladas ao longo da

evolução da educação. Por meio da apropriação destas produções o professor se objetiva e cria novos saberes que se constituem em instrumentos de atuação profissional.

Por ser uma atividade que se desenvolve com seres humanos, o trabalho docente tem como desafio, para garantir a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos, envolvê-los no processo de aprendizagem, pois se isso não ocorrer, não atingirá sua finalidade. E esta questão está na base do sentido pessoal atribuído pela professora participante desta pesquisa ao seu trabalho: garantir que seus alunos aprendam a ler e a escrever envolvendo-os nesta tarefa de maneira não impositiva e, sempre que possível, prazerosa.

Conforme Asbahr (2005, p. 59) “*A significação social da atividade pedagógica do professor é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem*”. Portanto, no caso da professora Marina, o sentido pessoal por ela atribuído ao seu trabalho coincide com este aspecto do significado social do trabalho educativo.

Porém, ainda de acordo com Asbahr (2005, p. 61) “*Além de garantir a apropriação de conhecimento pelo aluno de forma planejada, outro elemento da significação social da atividade pedagógica é a formação da postura crítica do aluno, possibilitando que este tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento.*” Considerando que esta postura crítica é construída ao longo da escolarização pelo aprofundamento progressivo dos processos de ensino e pela participação consciente dos alunos na própria aprendizagem, torna-se fundamental a articulação do trabalho pedagógico pelo coletivo de educadores que atuam em uma escola, por meio da discussão conjunta do direcionamento do projeto educativo.

Nas condições atuais em que se encontram as escolas na realidade brasileira, conforme evidenciam os resultados desta pesquisa (ver capítulo IV), um coletivo de educadores é difícil de ser encontrado, o que dificulta a construção deste âmbito da significação social do trabalho pedagógico por parte da professora participante desta pesquisa, pois muitas vezes a escola



prioriza questões como a manutenção da ordem, os números relativos ao rendimento escolar, em detrimento da aprendizagem e envolvimento efetivo dos alunos em sua formação.

Entretanto, o fato de não haver condições para a articulação coletiva da tarefa educativa, não significa que os professores não trabalhem na direção da construção de uma compreensão crítica do conhecimento por parte dos alunos produzindo parcialmente esse significado para seu próprio trabalho, de uma forma interessante. Porém, esta tarefa seria ampliada se esse coletivo existisse.

No trabalho cotidiano do professor é que ocorrem os processos de apropriação, objetivação e também a criação de saberes docentes e, portanto, tratam-se de processos marcados pelas condições históricas, políticas e econômicas do contexto em que se realizam. Nesta perspectiva, o conceito de saber docente conforme explicitado por Maldonado (2002) traz importantes contribuições para a análise das questões propostas, especialmente ao apontar a historicidade e a dialogicidade dos saberes como aspectos inseparáveis e complementares da sua constituição na prática cotidiana.

Os saberes docentes comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos. Porém, mesmo trazendo as marcas da influência de outros tempos, o processo de atuação docente precisa dialogar com o contexto em que se desenvolve. Por isso, ao trabalhar em uma realidade específica os professores dialogam com os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças. Todos estes aspectos são considerados na atuação e as ações desencadeadas para atender às referidas demandas são mediadas pelos conhecimentos adquiridos durante a formação profissional, nas experiências de atuação,

sejam próprias ou de parceiros, as quais fornecem elementos para a constituição da própria prática.

Na análise da prática pedagógica da professora Marina, tornou-se evidente o diálogo constante mantido por ela com as diferentes experiências de formação e atuação profissional que foram se sucedendo ao longo de sua trajetória. Experiências revistas e modificadas no contexto atual de trabalho, implicando em alterações, substituições ou abandono tendo em vista sua utilidade às novas demandas da prática, conforme evidenciam as cenas analisadas no capítulo V.

O diálogo com as formadoras, com as colegas de profissão e com a pesquisadora também ocupou um lugar de destaque na constituição dos saberes docentes, principalmente porque permitiu, por várias vezes, que a professora ampliasse sua compreensão das questões pedagógicas que envolviam seu trabalho por meio da mediação de outros que compartilhavam as mesmas dúvidas, ou com parceiras mais experientes, permitindo uma compreensão mais ampla da situação em análise. O que confirma as afirmações de Vygotsky (1991) para quem a aprendizagem é sempre um processo mediado por outros.

Pelas próprias características das formas de pensar e agir na vida cotidiana, espontâneas, naturais, não reflexivas, conforme explicitado com base em Heller no primeiro capítulo deste trabalho, a prática pedagógica cotidiana também apresenta momentos em que as ações docentes baseiam-se em julgamentos espontâneos e não reflexivos. Uma destas situações pôde ser exemplificada em relação ao não uso de livros didáticos na realidade pesquisada, conforme discussão realizada na Cena 09 do capítulo V. Embora as crianças recebam os livros do Programa Nacional do Livro Didático, este material é completamente desconsiderado no trabalho em sala de aula, possivelmente porque os cursos de formação passaram a condenar seu uso e os professores afirmam não terem suas escolhas respeitadas quando se trata de definir o livro que desejam.

Considerando que a significação social do trabalho pedagógico é favorecida pelas discussões coletivas, esta situação pode indicar que não houve um momento de crítica por parte dos professores que lhes possibilitasse assumir uma postura em que fosse possível mudar a pergunta que direciona as ações. Ou seja, no contexto em que a professora Marina trabalha seria fundamental questionar que usos poderiam ser feitos do livro didático com crianças que têm pouquíssimas possibilidades de acesso a materiais de leitura, em lugar de apenas entregá-los aos alunos.

Esta situação, entretanto, não significa que a professora desconsidere as características das crianças com as quais trabalha. Ao contrário, suas dificuldades, necessidades e solicitações foram as principais vozes que se fizeram ouvir na prática da professora e as demandas mais significativas na constituição dos saberes docentes. Ao considerar o desempenho e o interesse das crianças, a professora foi desafiada a encontrar diferentes formas de atendê-los e estes desafios muitas vezes impulsionaram-na a ultrapassar o uso de propostas aprendidas ou utilizadas em outras ocasiões, criando diferentes formas de intervenção.

A dimensão criadora dos saberes docentes, constatada na análise da prática pedagógica da professora Marina, a partir do conceito de atividade criadora conforme proposto por Vigotsky (2003), permite compreender que a prática docente no cotidiano não se caracteriza apenas como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais. Ao contrário, em uma sala de aula, quando se reúnem uma professora e um grupo de alunos, há sempre uma certa originalidade neste encontro o que demanda dos docentes a criação de formas específicas de intervenção para aquele grupo nas condições do contexto.

No caso da professora participante desta pesquisa, os principais desafios postos pela prática, e que a instigaram a responder de forma criativa, estiveram relacionados, em primeiro lugar, à condução da aula, conforme também destacam Gauthier et al (1998) e Talavera

(1994). Um segundo aspecto que desafiou a professora foi o atendimento às diferenças existentes entre as crianças no processo de aprendizagem durante a alfabetização, diferenças estas, acentuadas no Ciclo Básico. O trabalho com os conteúdos visando garantir que as crianças alcançassem os conhecimentos mínimos para ingressarem na série seguinte constituiu-se em outro aspecto desafiador para a prática pedagógica da professora, tendo em vista o fato de várias crianças só terem alcançado a alfabetização na segunda etapa do Ciclo, havendo pouco tempo para que a professora trabalhasse as aprendizagens exigidas na terceira série de acordo com análise realizada no capítulo VI.

Conforme explicitado no capítulo I, para Vigotsky (2003), a atividade criadora não é fruto de inspiração momentânea ou capacidade herdada, mas é produto da combinação ou modificação de elementos que permitem a criação de algo novo sendo, portanto, influenciada pela riqueza de experiências, informações e conhecimentos apropriados pelos sujeitos. Neste sentido, os saberes docentes podem apresentar uma dimensão criadora se os professores, de posse deste contexto, puderem articular, de forma inovadora, os conhecimentos e as experiências apropriadas ao longo de sua história de formação e atuação, recombinação-os de outra maneira em função das necessidades e possibilidades do cotidiano.

Articulação esta que apresenta uma grande complexidade no processo de alfabetização, conforme evidenciam as cenas apresentadas ao longo dos capítulos V e VI. A especificidade do trabalho nesta etapa da escolarização pode ser compreendida quando se consideram as afirmações de Soares (2004, p. 16), uma das maiores referências na pesquisa sobre alfabetização, apresentadas na citação abaixo que, embora extensa, foi transcrita na íntegra porque considero que ela evidencia os tipos de demandas apontadas pelas pesquisas para o enfrentamento dos problemas da alfabetização.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da

escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidade de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas pelo ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

As palavras da autora confirmam a complexidade que envolve o trabalho de alfabetização no contexto brasileiro, conforme permitiu constatar a análise da prática pedagógica da professora Marina. Além das relações entre sons e grafias que precisam ser compreendidas pelas crianças para que possam apropriar-se do sistema de escrita, há ainda a complexidade do sistema ortográfico a ser dominado, além da compreensão dos usos sociais desses instrumentos para que eles realmente sejam incorporados pelos aprendizes. Por outro lado, conforme destaca a autora, toda esta aprendizagem precisa ser adquirida de maneira que as crianças desenvolvam atitudes positivas em relação à leitura e a escrita, para que ao longo da escolarização possam aperfeiçoar essas capacidades.

A autora destaca ainda que há aspectos deste trabalho que demandam ensino direto, sistemático, enquanto outros serão ensinados de maneira indireta por meio da vivência de situações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas pelas crianças. E aponta como condição para a superação do fracasso a reformulação da formação dos professores.

A partir dos resultados da pesquisa que venho analisando ao longo deste trabalho, considero que não basta reformular a formação de professores sem considerar as demais condições que envolvem o desenvolvimento dos processos de ensino nas escolas públicas desse país. Nelas o cotidiano não impõe apenas necessidades e possibilidades, mas também limitações de diversas ordens, conforme evidenciam os dados coletados na Escola Azul, local em que atua a professora Marina. Dados estes que confirmam as conclusões de Espíndola (2003, p. 152) ao analisar o trabalho de alfabetizadoras no estado de Mato Grosso do Sul: “O

*professor realiza, com dificuldades, suas tarefas diárias até mesmo pelo fato das condições concretas de trabalho que tem.”* Na pesquisa aqui analisada, conforme descrito no capítulo IV, a escola apresenta um espaço físico bastante precário e limitados recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Embora estivessem em funcionamento na escola vários programas lançados pelo Governo Federal para a manutenção destas, os recursos recebidos não garantiam as necessidades básicas de funcionamento de uma instituição pequena na periferia urbana, uma vez que o montante financeiro destinado a cada escola é calculado pelo número de alunos e não pelas necessidades que a instituição apresenta. Assim, por exemplo, os valores destinados aos gastos com merenda escolar são calculados pela matrícula do ano anterior e não pelo número de refeições que são servidas às crianças. Em escolas nas quais as crianças trazem lanche de casa, ou adquirem na cantina, a merenda é suficiente. Porém, em escolas de periferia, nas quais as crianças normalmente repetem o lanche e, em alguns casos, é necessário servir mais de uma refeição em cada período, não há recursos suficientes. Esta realidade se repete em relação ao material didático, uma vez que em escolas freqüentadas por crianças pobres materiais como cola, papel, lápis e até cadernos precisam ser fornecidos pela instituição, sob pena de não haver condições de trabalho se isso não ocorrer. Naturalmente não estou defendendo que o fornecimento de materiais e merenda seja responsabilidade da escola, porém enquanto as condições sociais não garantirem aos pais das crianças as condições necessárias para seu sustento, cabe ao poder público o fornecimento das condições básicas para a escolarização, com qualidade, de todas as crianças.

Entretanto, não é apenas a precária condição dos recursos físicos e materiais que dificulta o trabalho das professoras que atuam na escola pesquisada, mas também a ausência de políticas públicas que invistam no fortalecimento do trabalho coletivo e que articulem os programas de formação docente à construção destes projetos coletivos, pois conforme

evidenciei na análise empreendida no capítulo IV, os programas de formação em execução durante a pesquisa acentuaram a fragmentação das relações no interior da escola, uma vez que envolveram os diferentes segmentos profissionais em distintas atividades formativas, dificultando ainda mais a construção de um projeto pedagógico voltado à realização de trabalhos coletivos.

Além disso, a indicação política dos dirigentes escolares, com substituição de toda equipe a cada eleição de um novo governador, é outro instrumento de desmobilização de práticas voltadas à construção de um projeto coletivo, pois não existe por parte dos dirigentes, nenhum compromisso com a comunidade na qual a escola está inserida.

Outra questão relacionada às políticas públicas que se materializam no cotidiano escolar e que precisa ser discutida, conforme apontado no capítulo IV e retomado no capítulo VI, diz respeito à política de organização das duas séries iniciais do ensino fundamental em forma de Ciclo Básico de aprendizagem. Conforme análise de Arroyo (1999, p. 157), a forma como estes ciclos foram implantados não passou de *“amontoados de séries, para acabar com a retenção, acelerar o fluxo, ou acabar com a defasagem idade série em nome do respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem, com processos mais leves de avaliação contínua, ao longo do ciclo.”*

A pesquisa evidencia como a professora ressenete-se de não encontrar espaços de discussão e nem apoio pedagógico na própria escola para as dificuldades que essa reorganização curricular trouxe ao seu trabalho. O que remete para o descompasso existente entre a importante conquista do tempo na carga horária dos professores para este tipo de trabalho e a ausência de projetos que permitam o uso produtivo deste tempo para o trabalho coletivo.

Conforme defende Azanha (2004, p. 373), *“[...] o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas*

*e das atividades práticas em cursos de formação de professores.*” Ao contrário do que defende o autor, o que tem ocorrido na realidade pesquisada e em todo o Brasil são programas de formação centrados nos professores individualmente e não nas práticas escolares concretas.

Nesse sentido concordo com a afirmação de Souza (2002, p. 266) quando defende que os professores como profissionais qualificados têm não só o direito, mas também a obrigação de continuamente se desenvolverem. Porém, para a autora, os projetos de formação de professores não podem ser considerados projetos individuais sob responsabilidade de cada sujeito atribuindo-se à má formação dos docentes o fracasso da educação. “*A preocupação com a qualidade do ensino deve ser encarada como uma questão coletiva, não como um problema individual, de professores isolados.*”

Articular os programas de formação aos projetos de desenvolvimento das escolas tendo em mente o “*direito à educação básica, ou o direito ao pleno desenvolvimento de todos nós como seres humanos*” (Arroyo, 1999, p. 158), implica em pensar outros mecanismos para a formação de professores, considerando outras dimensões hoje desconsideradas.

Em relação aos saberes docentes, as evidências mais importantes desta pesquisa apontam para a importância do acesso aos conhecimentos sistematizados em relação ao trabalho educativo, mas revelam também que a transformação destes conhecimentos em saberes capazes de instrumentalizar a prática pedagógica ocorre no âmbito da ação educativa. Transformação esta que tem sido responsabilidade de cada professor, pois a exemplo do que ocorreu com Marina, o curso superior que frequentou forneceu informações relevantes sobre os processos educativos, apontando referenciais para as buscas teóricas da professora. Porém, deixou ao encargo desta, a articulação entre o que estudava e o seu próprio trabalho, mesmo sendo um projeto especial em que todos os acadêmicos eram professores.

Quando se considera a especificidade dos saberes mobilizados na prática pedagógica cotidiana, conforme descrito nesta pesquisa, percebe-se que há questões na formação dos



docentes que não podem ser trabalhadas apenas durante os cursos de formação inicial. Conforme explica Silva (2004, p. 376) “*discentes não aprendem a ser professores quando são estudantes.*” Questões como a condução da aula, buscando garantir o envolvimento dos alunos, o atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem das crianças, são desafios a serem enfrentados pelos professores no exercício da docência que eles não têm oportunidade de assumir enquanto alunos.

Dessa maneira, as políticas de formação e as instituições formadoras precisam considerar a necessária inserção dos futuros professores em contextos educativos concretos, mediados pela atuação de profissionais que atuam na docência de forma reflexiva e crítica. Além disso, conforme defende Pimenta (2002a), a prática social deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada da formação. É preciso trazer para os cursos de formação de professores, as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano das escolas, para que sejam analisadas, criticadas, mas também valorizadas pelos futuros profissionais como importante fonte de saberes.

Por outro lado, as afirmações da própria professora participante desta pesquisa indicam que os cursos de aperfeiçoamento profissional podem ser importantes instrumentos de aprendizagem quando se caracterizam como uma continuação da formação inicial, dialogando com as necessidades dos professores e investindo menos em propostas metodológicas pré-elaboradas e mais na capacidade ontológica dos seres humanos de, por meio de sua atividade criadora, encontrar diferentes possibilidades de intervenção que considerem as condições do contexto em que os professores atuam e as características, aspirações, necessidades e direitos dos sujeitos concretos com os quais trabalham.

Uma questão relativa à formação de professores já apontada por vários estudiosos e também preconizada por documentos oficiais como os Referenciais para Formação de professores, que precisa ser enfrentada urgentemente, tanto pelas políticas públicas quanto

pelas instituições formadoras é a aproximação entre estas instituições e as escolas de Educação Básica. Por meio de projetos conjuntos, as licenciaturas podem aperfeiçoar o trabalho de formação por estarem diretamente em contato com os saberes necessários ao exercício da docência em condições específicas de trabalho, enquanto as escolas de educação básica aperfeiçoam seus projetos pedagógicos discutindo suas ações de forma sistemática e à luz da teoria.

A presença de profissionais em formação, exercendo docência compartilhada com professores experientes, por períodos mais longos - devidamente remunerados - poderia constituir-se em alternativa para que as alfabetizadoras, por exemplo, pudessem atender de forma mais efetiva as necessidades de aprendizagem dos diferentes grupos de alunos que compõem uma mesma turma, pois contariam com o auxílio de outro profissional para coordenar tarefas destinadas a diferentes agrupamentos de crianças em determinados momentos da aula. Além disso, esse exercício assistido da docência, quando tomado como objeto de análise, pode constituir-se em importante instrumento formativo por demandar o recurso à teorização coletiva do fazer em contextos institucionais concretos.

Assim, diferentemente das propostas de certificação das competências - as quais ao centrarem-se na avaliação dos sujeitos individuais que as possuem ou não, descartam os que não atendem às expectativas do mercado - quando se parte da perspectiva de que os professores como profissionais produzem saberes no exercício da docência, passa-se a analisar a formação sob outra perspectiva. Desloca-se o foco da ênfase exclusiva na formação de professores para a necessidade de articulação entre as políticas de formação e os programas de melhoria das instituições escolares. Ao considerar esta articulação um princípio, torna-se necessário construir um novo projeto de formação que considere as condições concretas da escola e como se desenvolve o trabalho docente nestas instituições. Significa enfatizar que o mais importante na formação não é o local onde ela se desenvolve, mas o foco que a

direciona, uma vez que não é possível fazer formação apenas nas universidades e nem apenas nas escolas, porém é na articulação destas duas instâncias que se pode aperfeiçoar a tarefa de formar profissionais capazes de produzir conhecimento sobre e para a tarefa de ensinar.

A partir das respostas obtidas por meio desta investigação, outras questões começam a ser formuladas. Uma delas diz respeito aos desafios que se colocam para as pesquisas qualitativas nas investigações sobre os saberes e a prática educativa de maneira geral. Considero que a área acumulou, nos últimos anos um amplo conhecimento sobre o papel do pesquisador nesta realidade. Mas agora é preciso pensar como esse processo pode contribuir no sentido de superar o mecanismo perverso de distanciamento entre os avanços da teoria e as mudanças na prática. Mecanismo esse, responsável pela posição de superioridade assumida pela academia na divisão social do conhecimento.

Uma alternativa que tem sido apontada por alguns pesquisadores como uma possibilidade de diminuir a distância entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica consiste no trabalho colaborativo entre pesquisadores e docentes (Magalhães, 2004) para que estes possam apropriar-se também das formas acadêmicas de sistematização destes saberes e, desta maneira, contribuir com a formação de outros profissionais.

Mas para que iniciativas como estas possam ser implementadas permitindo que as universidades aperfeiçoem sua contribuição à melhoria das instituições de educação básica, faz-se necessário superar a crise institucional de que são vítimas as universidades, a qual segundo Santos (2004, p.15) “[...] *é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado.*”

Para o autor entre outras medidas também importantes, a vinculação da universidade à educação básica é uma questão fundamental na reconquista da legitimidade da universidade, ratificando as afirmações expostas nestas considerações.

Quando se coloca a educação como condição indispensável para a formação do humano-genérico nos homens, torna-se fundamental lutar para que ocorram investimentos e melhorias em todos os níveis de escolarização, desde a educação infantil até a pós-graduação, como direito de todos os brasileiros. Tratar de cada segmento da escolarização separadamente, significa prosseguir com a fragmentação de políticas, a disputa de recursos e a manutenção da exclusão de um grande número de jovens e crianças do acesso ao conhecimento sistematizado.

## REFERÊNCIAS\*

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. 225 p.

AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública**. 1996. 196 p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano11, n.53, p. 29-38, jan./mar., 1992.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da Prática Escolar**. 4 ed. Campinas-SP: Papirus, 2000. 128 p.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 68, p. 143-162, dez., 1999.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido Pessoal e Projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 2005. 199 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.) **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 49-58.

\_\_\_\_\_. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. 412 p.

\_\_\_\_\_. A idéia em Dostoiévski. In. \_\_\_\_\_ **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b. p. 77-180.

\_\_\_\_\_. O discurso em Dostoiévski. In. \_\_\_\_\_ **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b. p. 181-275.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance**. 4 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. 418p.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v.19, n. 44, p. 19-32, abril. 1998.

---

\* De acordo com ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 332 p.

BORGES, C. e TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 11-22, abril, 2001.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. 229 p. Tese Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 22, n. 74, p. 59-76, Abril, 2001.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 11-27.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de apresentação. Brasília MEC/SEF, 2001a. 27 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para Formação de professores da Educação Básica**. Brasília, 2001b. 173 p.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ciências**. Vol. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 1999.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CARDOSO, B. **Ensinar a ler e a escrever: análise de uma competência pedagógica**. 1997. 255p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In. GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p. 11-42.

COSTA, M. da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p. 43-76.

CRUZ, S. H. V. **O ciclo básico construído pela escola**. 1994. 186 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas – SP: Autores Associados, 1993. 227 p.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 3 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2001. 109 p.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas – SP: Autores Associados, 2000. 295 p.

ERICKSON, F. Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation structure in Lessons. In: WILKINSON, L. C. (Ed.). **Communicating in the Classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 153-181.

\_\_\_\_\_. Métodos cualitativos en la Investigación de la Enseñanza. In: WITTROCK, M. **Handbook Research on Teaching**. New York, Ed. Macmillan Publishing Company, 1986.

ESPÍNDOLA, A. L. **Entre o singular e o plural**: relação com o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização. 2003. 163 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 9-30.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. 125 p.

\_\_\_\_\_. E TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FIORENTINI, D. SOUZA Jr., A. J. e MELO, G. F.A. de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho Docente**. Professor(a) Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. p. 307-335.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, Campinas-SP, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 204 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 300 p.

FREITAS, L. C. de. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27<sup>a</sup>., 2004, Caxambu. **Anais...**, 2004. CD-ROM.

FREZ E. e CASPRECHEN, SC **O livro didático no contexto da alfabetização**: um estudo em Rolim de Moura – RO. 2004. 69 p. Monografia (Especialização). Especialização Institucional em Alfabetização, Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura, Rolim de Moura, 2004.

GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes**. Estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula. 1996. 195 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998. 480 p.

GEERTZ, C. A **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. 323 p.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 121 p.

\_\_\_\_\_. **Sociología de la Vida Cotidiana**. 2 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987. 420p.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola. In: \_\_\_\_\_ **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 61- 91.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estisti...>> Acesso em: 26 abril. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS **Taxas de rendimento escolar**. Disponível em [http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/Resultado\\_jsp](http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/Resultado_jsp) Acesso em 16 maio. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Rendimento e Movimento Escolar**. <Disponível em: <http://www.mec.gov.br/inep/seec/>>. Acesso em: 26 de set. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar de 2002**. Disponível: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03\\_07.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_07.htm). Acesso em: 17 set. 2003.

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. 265 p.

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



LÉLIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 22, n. 74, p. 43-58, abril, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 331 p.

LÜDKE, M. E ANDRÉ, M. E.D.A. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP. v. 22, n. 74, p. 77-96, abril, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.

MAGALHÃES, M. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas – SP.: Mercado de Letras, 2004. p.59-85.

MALDONADO, R. M. **Los saberes docentes como construcción social**: La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 230 p.

MARINHO, M. Livro didático: uma possibilidade de formação do professor? In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de qualidade na educação**: Formação de professores. Simpósios vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. p. 288-292.

MELLO, T. de. **Mormaço na Floresta**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MERCADO, R. La construcción de la documentación etnográfica. In: ROCKWELL, E. e EZPELETA, J. (Coord.). **La práctica docente y su contexto institucional y social**. México: Informe final, vol. 3, 1987. p. 140- 159.

\_\_\_\_\_. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia e aprendizaje**, México, n. 55, p. 59-72, 1991.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. 203 p.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111- 140.

MONLEVADE, J. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L. C. de. (Org.) **Professores**: formação e profissão. Campinas-SP: Autores Associados/NUPES, 1996. p. 137-158.

MUNAKATA, K. O livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de qualidade na educação**: Formação de professores. Simpósios vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. p. 89-94.

NOBLIT, G. W. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução Belmira Oliveira Bueno. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. 213 p.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. \_\_\_\_\_ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 22, n. 74, p. 27-42, abril, 2001.

OLIVEIRA, O. A. de. **Geografia de Rondônia: Espaço & Produção**. 2 ed. Porto Velho: Dinâmica, 2003. 106 p.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. In: \_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997. p. 29-37.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001. 150 p.

PASSOS, L. F. **A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da Escola Básica**. 1997. 158 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PENIN, S. T. de S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas-SP: Papyrus, 1994. 181 p.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 183 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2002a. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002b.

PROENÇA, M. e NENEVÉ, M. Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. n.1, p. 86-100, jul. 2004.

ROCKWELL, E. **Desde la perspectiva del trabajo docente**. México: DOC-DIE, 1990. 32 p.

\_\_\_\_\_. e MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: \_\_\_\_\_. **La escuela, lugar del trabajo docente**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN., 1986. p 63-75.

\_\_\_\_\_. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986a. p.31-54.

\_\_\_\_\_. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. In: ROCKWELL, E. e EZPELETA, J. (coords.). **La práctica docente y su contexto institucional e social**. Informe final, vol. 2. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1986b.

RONDÔNIA. Decreto nº 9469 de 09 de maio de 2001. Institui o Programa estadual de Melhoria da Escola – PME. **Governo do Estado de Rondônia**. Secretaria de Estado da Educação. Porto Velho, 2001a. (Digitado).

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa 001 de 05 de julho de 1999. Fixa normas para operacionalização do Projeto Caminhar nas Unidades Escolares da rede pública estadual de ensino. **Governo do Estado de Rondônia**, Secretaria de Estado da Educação. Porto Velho, 1999.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa 003 de 17 de setembro de 2001. Fixa normas para operacionalização do Projeto caminhar nas Unidades Escolares da rede pública estadual de ensino. **Governo do Estado de Rondônia**, Secretaria de Estado da Educação. Porto Velho, 2001c.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa 004 de 10 de fevereiro de 1998. Fixa as diretrizes e normas para operacionalização do Ciclo Básico de Aprendizagem. **Governo do Estado de Rondônia**, Secretaria de Estado da Educação. Porto Velho, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei 250 de 21 de dezembro de 2001. Institui o plano de Carreira, Cargos e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério do Estado de Rondônia. **Governo do estado de Rondônia**, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Caminhar CBA**. Governo do Estado de Rondônia. Secretaria de Estado da Educação. Porto Velho, 2002. (Digitado).

ROSSI, V. L. S. de. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Caderno Cedes**, Campinas-SP, v. 21, n. 55, p. 92-107, nov. 2001.

ROSSLER, J. H. **Sedução e Modismo na Educação**: Processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. 292 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SANTOS, A. A. C. e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental**: funções e significados. 2002. 152 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, C. **A fronteira do Guaporé**. Porto Velho, Edufro, 2001.

SANTOS, E. A. **Formação docente em serviço no estado de Rondônia**: políticas públicas e estratégias de ação. 2000. 208 p. Dissertação (Mestrado). – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. e PROENÇA, M. Formação docente em serviço no Estado de Rondônia: políticas públicas e estratégias de ação. In. PROENÇA, M. e NENEVÉ, M. (Orgs.) **Psicologia e Educação na Amazônia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 227-253.

SATO, L. e SOUZA, M. P. R de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da Pesquisa Etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, vol. 12, n. 2. p. 29-47, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2003. 153 p.

SCARPA, R. **Era assim, agora não...: uma proposta de formação de professores leigos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 250 p.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In. PIMENTA S. G. e GHEDIN E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-160.

SILVA, E. M da. **As relações de gênero no Magistério: a imagem da feminização.** Vitória: Edufes, 2002. 166 p.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes,** Campinas-SP, v.23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, M. da. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In. BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 371-381.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n 24, p. 5-17, jan./fev./mar/abr., 2004.

SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In. OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R. e REGO, T.C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo, Moderna, 2002. p. 249-268.

TALAVERA, M. L. **Como se inician los maestros en su profesión.** 2 ed. La Paz: CEBIAE, 1994. 160 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2 ed. Petrópolis-RJ.: Vozes: 2002. 325 p.

\_\_\_\_\_. e GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUY, L. et al. (Org.) **Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 185-210.

\_\_\_\_\_. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n.4, p.215-234, 1991.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 454 p.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores.** 2002. 250 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 21, n.71, p. 21-44, junho, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 2003. 120 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

ZIBETTI, M. L. T. **Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na Educação Infantil**. 2000. 196 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

ZORZAL, M. F. e BASSO, I. S. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25ª., 2002, Caxambu. **Anais...**, 2002. CD-ROM.

## ANEXO I

### Registro ampliado de observação em sala de aula

**Legenda:** Planejamento: **Laranja**

Recursos: **Roxo**

Encaminhamento das atividades: **Verde sublinhado**

Acompanhamento ao grupo classe: **Vermelho Sublinhado**

Acompanhamento aos alunos com maiores dificuldades: **Vermelho**

Conteúdos: **Azul**

**Série:** 2ª etapa do Ciclo

**Data:** 21/11/2002

**Horário:** 13:00 às 15:00

Cheguei à escola eram 12:55 e o sinal ainda não havia soado. Entrei e fui até a sala dos professores. No pátio as crianças brincavam aguardando o início das aulas.

Quando cheguei à sala dos professores encontrei com a supervisora e com a professora Marina. Cumprimentei ambas e começamos a conversar sobre os inúmeros trabalhos que todas temos para fazer. Concordamos que o final do ano parece mais cansativo que de costume. A Supervisora disse que não é fácil trabalhar por três períodos. Pedi o que ela faz a noite (pois esta escola só funciona pela manhã e à tarde). Ela informou-me que supervisiona um curso Técnico em Enfermagem o que também a ocupa nos finais de semana, pois precisa deslocar-se a outros municípios<sup>1</sup>.

O sinal soou e a professora Marina dirigiu-se para o pátio e eu a acompanhei. As crianças já estavam fazendo fila em frente às salas de aula. A professora colocou-se diante de sua turma. Após alguns minutos autorizou-os a entrar. Entrei também e fui até os fundos da sala. As crianças ainda estavam se acomodando e a professora começou a organizar as carteiras em grupos de quatro informando aos alunos que depois irão jogar bingo e então as carteiras já estarão arrumadas.

Deixo meu material sobre outra carteira e ajudo-a a arrumar a sala. Rapidamente organizamos seis grupos sendo cinco com quatro alunos e um com três. Aproveito para sentar-me junto ao grupo que só tem três alunos, mesmo porque só há esta carteira desocupada.

As crianças tiram seus cadernos e lápis das bolsas, colocam-nos sobre as carteiras e um deles já começa a perguntar: “Hoje vai ter pauta?” Outro já está perguntando se hoje é dia 21 ou 22.

A professora vai até a sua mesa, pega sua pasta arquivo, abre-a e segurando-a com uma das mãos escreve com a outra no quadro, questionando os alunos:

“Que dia é hoje?”

As crianças respondem “21”, embora um ou dois afirmem ser dia 22.

A professora escreve no quadro: DIA 21 e pergunta: “21 de quê?”

Algumas crianças respondem: “21 do onze.” E a professora:

“E onze corresponde a que mês?”

Roberto apressa-se em dizer que é novembro.

A professora completa a data e em seguida escreve a seguinte pauta no quadro usando letra manuscrita:

Pauta:

Leitura pelo professor

Organização do espaço
--------------------------

## Educação Física

### Divisão

### Bingo

### Leitura

As crianças copiam a pauta do quadro rapidamente e quando terminam já informam aos colegas de mesa: “Já terminei!”

Nilson não consegue copiar do quadro e então José se aproxima dele e informa para a professora que vai ajudá-lo. A professora autoriza e José passa a ditar as letras para Nilson. De repente Roberto levanta-se, observa no caderno de Nilson onde ele está copiando então vai ao quadro e aponta com uma régua onde é que ele deve olhar para continuar a copiar.

A professora circula pela sala acompanhando a atividade no caderno das crianças e pede que eles se apressem: “Rapidinho a cópia da pauta que eu vou ler”.

Enquanto as crianças copiam eu observo as novidades que há no espaço físico da sala. No canto esquerdo, aos fundos da sala foi montado um mini-mercado com embalagens vazias. Cada prateleira da estante de madeira está organizada como uma seção de supermercado e há uma tira de papel colada indicando: “Material de higiene e limpeza” “Enlatados” etc.

Nas paredes ao fundo da sala há dois cartazes escritos em papel Kraft (a letra é das crianças) com duas listas de produtos e seus respectivos preços. Também há cartazes com as tabuadas de dois a dez.

Quando a professora percebe que quase todos os alunos já copiaram a pauta ela pega um livro sobre sua mesa e diz que irá ler. Lucia diz: “Pede pra ela ler, pra ver se ela sabe!” apontando para mim.

A professora olha para mim e eu digo que posso ler se ela quiser. Então ela me alcança o livro que tinha nas mãos e diz que escolheu uma lenda curtinha porque depois eles irão escrever.

A professora então pede que todas as crianças guardem seus materiais e prestem bastante atenção ao texto. Quando abro o livro para ver que texto havia sido escolhido Roberto, em pé ao meu lado vê a ilustração e diz: “Eu sei que história é essa. É do Sucupira! Ele tem os pé pra trás...”

Walter diz: “Meu colega tem um livro desse.”

Levanto-me vou até a frente da sala. Mostro o livro e como a capa é bastante grande é possível eles lerem o título do livro: “MITOS – FOLCLORE DO MESTRE ANDRÉ”<sup>2</sup>. Exploro com as crianças o nome do autor do livro e as gravuras da capa. Depois abro o livro e começo a ler a lenda do Curupira que Roberto já estava chamando de Sucupira.

Procuo ler com voz pausada e suave, mas dando ênfase às expressões amedrontadoras.

Prestaram bastante atenção à minha leitura e quando terminei Lucas Alberto diz: “Só isso?”

Mostro-lhes as ilustrações e Orlando diz que já viu o Curupira no Sítio do Pica pau Amarelo. “Só que ele não era tão gordo!” Digo que a pessoa que fez a ilustração achou que ele era assim. Lucia comenta: “Parece de massinha!” Digo que é verdade. As ilustrações foram feitas com massa de modelar e depois fotografadas.

A professora pede que eles reescrevam a lenda. Inicialmente a professora diz que vai deixá-los agruparem-se por conta própria e que eles poderiam decidir no par ou ímpar quem iria ditar e quem iria escrever. Mas começa a haver discordância

Ajuda aluno -  
aluno

Organização  
do espaço

Leitura

Reescrita  
de texto

entre eles, algumas crianças querem trabalhar em trios e a professora decide definir quem trabalhará com quem. Ela pega novamente seu arquivo de registros e passa a ditar as duplas. As crianças aguardam ela terminar de anunciar todas as duplas e depois começam a trocar de lugar em busca do parceiro ou parceira definidas pela professora.

Nesta hora a professora precisa intervir junto a alguns alunos que não querem trocar de lugar<sup>3</sup>. Levanto-me do lugar onde estou para deixá-los escolher onde querem sentar para depois verificar onde sobrar um lugar. Mas ninguém ocupa o lugar onde estava sentada. Nilson vem sentar-se ao meu lado e em nossa frente sentam-se Inês e Janice.

A professora distribui folhas coloridas com linhas de seu fichário, entrega uma para cada dupla e Augusto pede o que deverão escrever. A professora explica: “O texto do Curupira do jeito que vocês entenderam”.

Logo outras crianças também perguntam sobre o texto então a professora chama Augusto e pede que ele leia novamente o texto. Ele demonstra satisfação, levanta-se e vai até a frente da sala e aguarda as crianças ficarem quietas.

A professora pede que as crianças deixem o material de lado e prestem bastante atenção ao texto para depois saber escrevê-lo.

E pede que Augusto leia bem alto. Ele começa a ler com bastante desenvoltura e em um bom tom de voz. As crianças ouvem atentamente. Assim que ele conclui, Roberto pede para ler. A professora diz que é para ele vir até a frente. Outra criança diz que ele gagueja. A professora argumenta: “Ele gagueja, mas a gente não tem que respeitar?”

Roberto também lê bem embora tropeçasse um pouco em algumas palavras. Em seguida a professora pega o livro e diz que vai ler novamente e que esta será a última vez que o texto será lido hoje e por isso eles terão que prestar atenção. A professora lê o texto e depois começa a circular pela sala para acompanhar a produção das crianças. Apontando para a dupla José e Danilo ela diz: “Ó! Ali já está funcionando!”

Continua acompanhando as duplas e ao chegar na carteira de Breno aponta para sua escrita e diz: “Olha! Curupira é o C e o U...” e falando para o colega da dupla: “Ajuda ele aqui...”

Lucas Alberto reclama e a professora aproxima-se de sua carteira. Ele explica: “Eu disse pra ele escrever que ele tem o cabelo vermelho e ele não quer...” Neste momento era Kévin quem estava escrevendo. A professora conversa com os dois (da posição em que estou não consigo ouvir o que ela diz).

A professora continua circulando e questionando as duplas: “Que mais? Quem lembra ajuda o outro”. “Façam até onde vocês conseguirem. Amanhã a gente lê mais e escreve o resto”<sup>4</sup>.

Vilmar pede para a professora se DEIXA é com X ou com CH. A professora devolve a pergunta: “O que você acha?” Ele não responde e a professora estende a pergunta para os colegas: “O que vocês acham?” Janice responde: “É com X!”

Vejo que Nilson ficou sem atividade e que ainda não terminou de copiar a pauta do quadro<sup>5</sup>. Viro-me para ele e peço se ele quer ajuda. Ele faz sinal com a cabeça que sim. Escrevo em seu caderno a pauta com uma atividade em cada linha deixando espaço para que ele copie embaixo. Leio para ele e peço que copie.

Rapidamente ele copia. Em seguida pergunto se ele lembra o nome da lenda que foi lida. Ele diz, baixinho: “Curupira”. Proponho que ele escreva. Ele diz: “Como

Leitura

Estimula a ajuda entre os alunos

Pesquisado ra interage com aluno



começa?” Repito a sílaba inicial e ele diz: “É com U.” Falo para ele escrever e ele escreve o U sobre a carteira e pede se é aquele. Confirmo e ele escreve. Para RU escreve o R, para PI escreve o I e para RA escreve A. Para cada sílaba, no entanto, usou o mesmo procedimento, perguntando se era aquela letra e às vezes confundindo as letras. Assim que escreveu pedi que lesse. Passou o dedo sob a palavra e leu.

Pedi para ele o que iria escrever depois. Ele estava brincando com duas bolinhas de gude. Olhou para elas e disse: “BULICA”. Sugeriu que escrevesse BULICA. Novamente foi preciso que eu repetisse a sílaba inicial até que ele percebesse o som do U. Aí escreveu U para BU, I para LI e para o CA colocou o C. Então questioneei com que letra a palavra terminava repetindo a palavra. Ele disse: “Ah! Tem o A” e acrescentou o A no final ficando assim: UICA.

Quando peço o que ele quer escrever agora ele diz: CASA. E escreve de memória. Em seguida proponho que escolha outra e ele diz: “CARNE”. Digo: “Então escreve!” Ele levanta-se, vai até à mesa dos colegas à sua esquerda e pede com que letra se escreve carne. O colega informa e ele volta e diz: “É com C?”. Peço para ele escrever. Neste instante a professora de Educação Física chega na porta da sala para buscá-los para a recreação.

A professora recolhe os textos informando aos alunos que em outra aula concluirão a reescrita. Quando as crianças saem, nós duas permanecemos na sala e a professora mostra-me a reescrita que fez coletivamente da história do Chapeuzinho Vermelho pedindo que eu a ajude a ver quais os aspectos que estão precisando de revisão, pois ela vai revisar o texto com as crianças na próxima semana.

Reescrita

Leio atentamente o texto que dá três páginas de caderno grande. Pedi a ela como foi feita a atividade. Ela explica que as crianças ditaram e ela escreveu no quadro fazendo uma parte em cada dia sendo necessários três dias para a conclusão da tarefa. A cada dia ela pedia que um aluno diferente copiasse a versão que estava no quadro para que ela tivesse o texto e fosse possível depois revisá-lo.

Conversa da pesquisadora com professora

Ao analisar o texto percebi que o conteúdo está muito bom. São poucos os problemas de coerência e coesão e também há informações suficientes para que se compreenda a seqüência da história.

Percebi, no entanto que a criança que copiou no primeiro dia acabou copiando as frases na disposição que estavam no quadro, mesmo havendo espaço disponível nas linhas de sua folha. Além disso, começou todas as linhas com letra maiúscula mesmo não sendo uma frase nova. Mostrei isso para a professora e expliquei que esta deve ser a idéia da criança: a cada linha é uma nova frase.

Fomos relendo o texto juntas e apontando as necessidades de revisão que estavam basicamente em alguns problemas de concordância, algumas repetições de palavras (caçador, vovó, e, etc) e problemas de pontuação.

Em cada caso discutíamos as alternativas e como a professora poderia estar encaminhando o questionamento.

A professora disse que acreditava ter que revisar em três partes também. Concordei uma vez que o texto está muito grande e seria cansativo para as crianças fazer em apenas duas vezes.

Faz referência à formação

Percebi e falei para a professora que o texto praticamente não possuía marcas de oralidade como “aí, e daí, etc” o que demonstra que as crianças estão fazendo distinções entre linguagem oral e escrita. A professora concordou e ficou satisfeita.

A professora destacou como o curso que está fazendo tem ajudado seu trabalho com as crianças. Ela disse: “Pena que eu só estou vendo isso agora. Senão eles estariam melhor ainda!”

Eu disse a ela que, se no próximo ano, ela fizer este trabalho com uma nova primeira série, eles se beneficiarão mais ainda.

Comentou ainda sobre o seu trabalho da Universidade que fez baseada no projeto de um supermercado. Ela disse que as crianças aprenderam muito sobre tudo; inclusive sobre passear, anotar informações, perguntar, além das inúmeras oportunidades que tiveram de lidar com dinheiro e também com calculadora. Ela contou-me que foi muito interessante no dia em que trouxe algumas calculadoras para a sala. Ela disse não ter dado informações sobre o uso das vírgulas nos cálculos com dinheiro. E ficou observando para ver como as crianças iriam agir e que problemas teriam que enfrentar. Disse que eles tentaram um bom tempo, um pedindo ajuda ao outro. Quando viram que não conseguiriam foram até ela pedir ajuda. Só então ela explicou o que estava acontecendo. Rapidamente um aluno saiu explicando aos outros e todos puderam experimentar.

Professora analisa resultado de trabalho.

Ela explicou-me que as crianças auxiliaram-na a montar o mini-mercado; que ela providenciou dinheiro de papel distribuiu tarefas entre eles: compradores, vendedores, caixas, etc. Marina disse que ficou impressionada com o conhecimento revelado pelos alunos. Contou-me que quando estavam organizando o mercado Roberto disse que teriam que fazer fichas com os endereços para que o mercado pudesse entregar as compras em casa. Mas Walter discordou dizendo que não precisava fazer ficha nenhuma porque a pessoa que está comprando informa no caixa o endereço já que ele pergunta se “Vai leva ou é pra entrega?”.

Relata e analisa o resultado do trabalho desenvolvido

De acordo com Marina, eles mesmos comentaram sobre o comportamento do grupo na visita ao supermercado, no empenho nas atividades.

Ela disse que se sentiu mais próxima das crianças, pois ao passear com eles conversaram sobre inúmeros assuntos. Falou que planejam ir tomar sorvete todos juntos antes do final do ano. Este passeio já rendeu outros cálculos, pois as crianças sabem que com 50 centavos podem tomar três bolas de sorvete e Cláudio disse que seria melhor tomar picolé, pois custa 10 centavos cada um o que daria para tomar cinco com 50 centavos.

Augusto discordou dizendo que a dona do mercado disse que o picolé subiu e foi para 15 centavos e agora não dava mais para tomar cinco. Ao passo que Cláudio argumentou, mostrando todo seu conhecimento extra-escolar, que se eles fossem comprar bastante a mulher faria um desconto.

E Marina concluiu que o artigo que teve que escrever sobre o trabalho desenvolvido pode não ter ficado como deveria, mas que ela e as crianças aprenderam muito com as atividades desenvolvidas.

Demandas dos cursos de formação

A professora também disse que percebeu a importância do registro reflexivo, pois ao fazê-lo ao longo dos projetos que desenvolveu percebeu sua utilidade para ver o que deu certo ou não. Disse que no próximo ano quer ver se registra mais o seu trabalho. Peço a ela se ela me permitiria ver os registros. Ela disse que sim embora esteja “um pouco em uma folha e um pouco em outra... Vou dar uma organizada depois te mostro...”

Reflexão e registro

As crianças começaram a voltar da aula de Educação Física e Marina convidou-me a sair da sala, pois a professora organiza os alunos antes de concluir sua aula. Saímos e ficamos no pátio. Logo Lucia veio chamar Marina informando que a

aula de Educação Física havia acabado. Voltamos para a sala e as crianças estavam muito eufóricas, algumas sem camisa, outras suadas. Marina pede que vistam as camisetas, que sentem em seus lugares e descansem. “Vamos acalmar para depois continuar nossa aula...”

Quando consegue que o grupo se acalme a professora escreve uma conta de divisão no quadro:  $224 \div 2$  e perguntou às crianças: “Quem conhece esta conta?”

Algumas crianças respondem: “Eu!”

A professora aponta para o 224 e pede: “Como se lê este número inteiro?”

Alguns alunos falam: “Duzentos e vinte e quatro...” a professora então explica que a chave é igual ao sinal de divisão que eles já conhecem e pede como a gente pode dividir 224 por 2.

Augusto: “Dá 124”

Outra criança diz: “Dá 112”.

A professora pergunta: “Então o que é que dá mesmo? É 124 ou 112?”

Walter soma sobre a carteira  $124 + 124$  e soma também  $112 + 112$ . E grita para a professora: “Dá 112!”

A professora pergunta como é que ele conseguiu descobrir com tanta certeza que dava 112. Ele explica que somou e a professora pede que ele faça no quadro. Ele se levanta vai ao quadro, mas se perde e passa a somar  $224 + 224$ . Roberto levanta-se, vai até a carteira de Walter, olha para as contas e vai até o quadro ajudá-lo. Ele faz as duas contas para provar que  $112 + 112$  dá 224.

A professora então pergunta onde ela deve por o número 112. Várias crianças falam ao mesmo tempo indicando que ela deve colocar o dois na chave e embaixo do 224 coloca zero.

Algumas crianças comentam que esta conta é difícil, enquanto Augusto pede: “Passa outra professora...” A professora diz que vai passar, mas nesse momento a merendeira chama as crianças para o lanche e elas vão até a cozinha e voltam com os pratos cheios de macarrão com salsicha.

Como após o lanche virá o recreio e já são três horas, me despeço das crianças e da professora e saio.

Matemática  
divisão

Encaminhamento do  
conteúdo

<sup>1</sup> Compreendi agora porque a supervisora diz estar sempre tão ocupada. Inclusive a mesma desistiu do curso de formação que estava frequentando.

<sup>2</sup> Escrito por Marcelo Xavier e publicado pela Editora Formato. O livro possui o selo do FNDE e pertence ao acervo das bibliotecas escolares.

<sup>3</sup> As discordâncias não eram em relação aos parceiros e sim aos lugares onde iriam sentar. Houve bastante evolução nesta turma em relação às parcerias. Eles não têm problemas para trabalhar com este ou aquele colega. Também percebi que várias duplas estavam alternando-se na hora de escrever. Um escrevia uma parte e o outro a outra enquanto o parceiro ditava e acompanhava a escrita.

<sup>4</sup> Em relação à atividade penso que há dois aspectos a serem repensados: o primeiro é que as crianças não sabiam para que estavam reescrevendo. Não houve um diálogo anterior explicando porque iriam fazer isso. Qual a finalidade? Mero exercício? O segundo aspecto diz respeito ao fato da professora insistir nas várias releituras do texto. Talvez um reconto, relembando os aspectos essenciais do texto teria surtido um efeito maior e melhor. Assim várias crianças aguardavam a nova leitura para escrever o que estava sendo lido. Assim alguns textos careciam de coerência porque consistiam em um agrupamento de frases que lembraram sobre o texto.

<sup>5</sup> Aguardei para ver se a professora tinha algum encaminhamento para ele. Mas ele ficou sem tarefa e sem parceiro.

## ANEXO II

### Índice do trabalho de campo

OBSERVAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	DURAÇÃO
23/10/2001	Entrevista inicial com professora	01 hora
29/10/2001	Observação em sala de aula e recreio	4 horas
30/10/2001	Observação em sala de aula e recreio	4 horas
31/10/2001	Observação em sala de aula e recreio	4 horas
01/11/2001	Observação em sala de aula e recreio	4 horas
11/03/2002	Observação em sala de aula e recreio	4 horas
12/03/2002	Observação em sala de aula e recreio	4 horas
14/03/2002	Observação em sala de aula e recreio	4 horas
15/03/2002	Observação em sala de aula e recreio	4 horas
20/05/2002	Observação em sala de aula	2 horas
21/05/2002	Observação durante horário de reforço	1 e 30 horas
22/05/2002	Observação em sala de aula	2 horas
22/05/2002	Telefonema da professora	20 minutos
24/05/2002	Observação em sala de aula e recreio	2 horas
10/06/2002	Conversa com professora durante aula de recreação e observação em sala de aula	2 e 15 horas
13/06/2002	Visita a escola e à residência da professora	30 minutos
14/06/2002	Telefonema da professora	15 minutos
17/06/2002	Observação em sala de aula	2 horas
27/08/2002	Observação em sala de aula e recreio	3 horas
30/08/2002	Observação em sala de aula e recreio	2 horas
10/09/2002	Observação em sala de aula	2 horas
13/09/2002	Conversa com professora durante o recreio e observação em sala de aula	2 horas
17/10/2002	Observação em sala de aula e em reunião de professores	3 horas
18/10/2002	Telefonema da professora	20 minutos
21/11/2002	Observação em sala de aula	2 horas
07/05/2003	Observação horário de planejamento	1 hora e 20 minutos
05/06/2003	Observação horário de planejamento	3 horas
13/06/2003	Observação em sala de aula	2 horas
27/06/2003	Entrevista com as duas professoras	1 hora e 40 minutos
04/07/2003	Observação do encerramento do projeto de Cantigas de Roda	1 hora
27/01/2004	Entrevista com professora Marina	1 hora e 30 minutos

## ANEXO III

### Mapa do Estado de Rondônia

