



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSINEIRE SILVA DE ALMEIDA

**DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA DE 11 PROFESSORAS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 2017.

ROSINEIRE SILVA DE ALMEIDA

**DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA DE 11 PROFESSORAS**

Linha de Pesquisa:

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

Rio de Janeiro, 2017.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA DE 11 PROFESSORAS"**

Mestrando(a): **Rosineire Silva de Almeida**

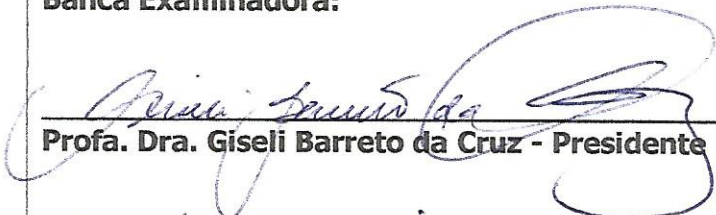
Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2017.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz - Presidente



Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro



Profa. Dra. Vania Finholdt Angelo Leite

CIP - Catalogação na Publicação

A111d Almeida, Rosineire Silva de. Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras / Rosineire Silva de Almeida. -- Rio de Janeiro, 2017.
130 f.

Orientador: Giseli Barreto da Cruz.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Docência. 2. Educação básica. 3. Didática. I. Cruz, Giseli Barreto da. Orient. II. Título.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa etapa vencida, pois por muitas vezes me sentia sem forças diante de obstáculos que teimavam em aparecer. As superações de meus medos abriram portas que antes eu não enxergava, descobrindo jardins com flores de muitas raridades e diversos perfumes.

Agradeço à minha família pelo apoio, principalmente à minha mãe, que mesmo em outro plano astral, ainda torce por mim, e ao meu pai, que na sua simplicidade nunca entendeu minha busca pelo conhecimento. A meus filhos Mariana, Paula e João, por cuidarem de mim e pelo apoio incondicional em todas as batalhas enfrentadas.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz, pela parceria de seis anos que, com seu movimento como docente, fez-me compreender o que quer dizer o termo “fazer aprender alguma coisa a alguém” em ação. Guardarei para toda vida os conhecimentos que generosamente compartilhou. A todos os professores do PPGE e da Faculdade de Educação. À coordenação, sempre presente do PPGE, na pessoa da professora Patrícia Corsino, e à querida Solange, que nos auxilia sempre com um sorriso afetuoso. A todos os professores que aceitaram participar desta pesquisa, minha admiração e meu muito obrigado por compartilhar seus saberes docentes. À Banca, constituída pelas professoras doutoras Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Claudia de Oliveira Fernandes, Teresa Paula Nico Rego Gonçalves e Vania Finholdt Ângelo Leite, minha gratidão.

Agradeço ao querido grupo de pesquisa GEPED, que vejo como lócus diferencial para minha formação acadêmica e humana, em especial à Talita Campelo, por suas ricas contribuições na construção deste trabalho, eterna gratidão. A todos os outros caminhantes gepedianos, antigos e novos, por compartilharem saberes, fazeres, alegrias e tristezas, estarão comigo para sempre, e, em especial, Cristina Lima, Jules Marcel, Luís Paulo Borges e Priscila Gonçalves. A todos que, de alguma maneira fizeram parte desta minha importante conquista, mesmo os não citados, minha eterna gratidão!

RESUMO

ALMEIDA. Rosineire Silva de. Didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras. Rio de Janeiro, 2017. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este trabalho situa-se no campo de estudos da Didática. Teve por objetivo investigar a docência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, em contraposição à ideia de ensino como ato de “professar um saber”, conforme distingue Roldão (2007), sendo desse modo reconhecidos pelos seus pares como referência de prática docente. O referencial teórico apoiou-se em dois eixos analíticos: Roldão (2007), para abordar a dupla transitividade e a mediação no processo de ensino aprendizagem, e em Shulman (1987), no que se refere à base de conhecimento profissional docente. Metodologicamente, considerou a técnica da bola de neve, que utiliza cadeias de referências e entrevistas semiestruturadas. Onze professoras de escola pública participaram como sujeitos da pesquisa, sendo duas da Rede Federal do Rio de Janeiro, oito da Rede Municipal de Duque de Caxias e uma das Redes Municipais de Magé e de Itaboraí. A análise dos dados foi construída a partir de três eixos: i- concepções de ensino e saberes mobilizados pelas professoras para ensinar na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”; ii- estratégias didáticas elaboradas pelas professoras para o desenvolvimento da sua docência; iii- aspectos constitutivos de uma Didática centrada na mediação e na dupla transitividade. Os resultados indicam que: i- as professoras concebem o ensino como ato investigativo, que exige conhecimentos diversos e, também, especializado, assim como a mobilização de diversos saberes; ii- o professor se apresenta como um pesquisador e criador de novas e variadas estratégias para ensinar buscando constantemente estudar e trocar com seus pares suas experiências para realizar um trabalho melhor; iii- os casos de ensino analisados apontam uma mediação do professor entre o conhecimento e o aluno através de um processo pedagógico que envolve múltiplos saberes para suprir a necessidade da classe e dos alunos individualmente.

Palavras chave: Didática, Docência, Ensino Fundamental I, Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

ALMEIDA. Rosineire Silva de. Didactics in the early years of Elementary School: a study on teaching of 11 teachers. Rio de Janeiro, 2017. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This research lies on the field of study of Didactics. Its objective was to investigate the teaching of Elementary School's early years teachers, who work under the perspective of "making someone learn something", opposed to the idea of the teaching as "professing a knowledge", as distinguished by Roldão (2007), being recognized as such by their peers as reference of teaching practices. The theoretical referential was composed mainly by two analytical categories: Roldão (2007), in approaching the double transitivity; and Shulman (1987), on what refers to the teaching professional knowledge base. Methodologically, it was considered the snowball technique, which is composed by reference chains and semistructured interviews. Eleven teachers of public schools participated as research subjects, two of them from the Federal Network of Rio de Janeiro; eight, from the Municipal Network of Duque de Caxias; and one from the Municipal Networks of Magé and Itaboraí. The data analysis was constructed as from three axis: i- teaching and knowledge conceptions mobilized by the teachers in order to teach on the perspective of "making someone learn something"; ii- didactic strategies elaborated by the teachers to develop their teaching; iii- constitutive aspects of a Didactic centered on mediation and on double transitivity. The results indicate that: i- the teachers conceive teaching as an investigative act, that demands various types of knowledge, and also specialized, such as the mobilization of several types of knowledge; ii- the teacher presents himself as a researcher and creator of new and diversified strategies to teach constantly seeking to study and to exchange with their peers and their experiences to accomplish a better work; the study cases analyzed point to a teacher mediation between knowledge and student through a pedagogical process that involves multiple knowledge to suppress class and student's needs individually.

Keywords: Didactics, Teaching, Early Years of Elementary School; Teaching-Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1-UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	12
1.1 Situando a pesquisa.....	12
1.2 A pertinência da pesquisa.....	16
1.3 A docência na educação básica no contexto do Sistema Nacional de Educação....	20
1.4 As referências teóricas para a análise.....	22
1.4.1 Dupla transitividade e mediação no processo ensino aprendizagem.....	22
1.4.2 O conhecimento profissional docente	26
1.5 A metodologia da pesquisa.....	28
1.5.1 Os participantes da pesquisa.....	31
CAPÍTULO 2- SOBRE AS PROFESSORAS INVESTIGADAS.....	35
2.1 A escolha pela docência.....	39
2.2 A escolarização básica no contexto da escola pública.....	41
2.3 A formação leitora e cultural.....	42
2.4 O desenvolvimento profissional docente.....	46
2.5 A docência comprometida com a escola pública.....	50
CAPÍTULO 3 -A DIDÁTICA NAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
3.1 Os saberes mobilizados para ensinar.....	55
3.2 As estratégias didáticas mobilizadas para/na docência.....	69
3.3 Casos de ensino no reconhecimento de uma didática centrada na mediação e dupla transitividade.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	95

INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se no campo da Didática, adotando como temática a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto que a abordagem de teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação que envolve professores e alunos em torno do conhecimento em contextos situados, nos direciona para a Didática e seu objeto, ou seja, o processo ensino-aprendizagem.

Nosso interesse pela Didática decorre de quando cursamos a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo a oportunidade de fazer monitoria em Didática e iniciação científica pela UFRJ e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), desenvolvendo trabalhos de pesquisa junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED). Ingressamos nesse grupo no ano de 2010 e nele estamos até hoje, investigando aspectos do trabalho docente, mais diretamente no que tange ao ensino, enquanto função que especifica o trabalho do professor e que exige conhecimentos especializados.

Desta forma, a medida em que nos aprofundávamos em estudos sobre Didática e Formação de Professores, nossas percepções sobre a problemática que envolve a formação docente no contexto do curso de Pedagogia, foram mostrando-se cada mais focadas para o que diz respeito a práxis docente. A docência em ação na sala de aula do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano de escolaridade, desafia-nos sobremaneira, posto que se espera do professor a mobilização de saberes de diferentes áreas disciplinares, além dos saberes pedagógicos, curriculares, de gestão da classe, dentre outros.

Tendo em vista que o curso de Pedagogia tem a responsabilidade de formar o pedagogo para atuar como professor da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), do Ensino Fundamental I, da Educação de Jovens e Adultos, do Curso Normal em nível do Ensino Médio, além do gestor escolar e de instituições não escolares, para o exercício das atividades de coordenação pedagógica, direção, orientação e tantas outras próprias do trabalho do pedagogo, a formação do professor da primeira etapa

do Ensino Fundamental acaba sendo mais uma no âmbito de muitas ênfases de preparação profissional.

Assim, não é incomum constatar que vários colegas pedagogos enfrentam, além das dificuldades inerentes ao início da carreira, próprias daqueles que estão em processo de inserção profissional docente, as dificuldades de conceber e desenvolver um ensino sustentado pelas teorizações de cunho mais crítico e progressista, contrapondo-se à realidade vigente de um ensino homogeneizador com base na transmissão, reprodução e assimilação de conteúdo, próprio das teorizações de cunho conservador, tradicional e (neo) tecnicista.

Nesse sentido, nutrimos o desejo, mais que isto, a necessidade, de desenvolver um percurso investigativo que nos permitisse conhecer, analisar, discutir, refletir sobre a prática docente na primeira etapa do Ensino Fundamental, experimentada por professores, com atuação na escola pública e com ela comprometidos, que se destacam porque ensinam de forma diferente da transmissão.

Esse percurso foi proposto para o Mestrado em Educação, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ (2015-2017), aprovado no exame de projeto e levado a efeito no decorrer do ano de 2016, de modo que agora, se apresenta à comunidade científica para avaliação e socialização através desta dissertação.

Nessa direção, este trabalho versa sobre uma pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo que buscou investigar como se constitui a didática de professores que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, marcada pela mediação e dupla transitividade”, com base no que discute Roldão (2007). Além disso, porque ensinam desse modo, esses professores são reconhecidos pelos próprios pares como profissionais que ensinam diferenciadamente, resultando em aprendizagem significativa.

O primeiro capítulo cuida de situar a pesquisa, apresentando o seu tema, problema e objetivos, ressaltar a sua pertinência com base na revisão de literatura, discutir brevemente a docência na educação básica no contexto do Sistema Nacional de Educação, para, então, apresentar os enquadramentos teórico e metodológico.

O segundo capítulo se dedica a apresentar o grupo de sujeitos da pesquisa constituído por 11 professoras do Ensino Fundamental I de escolas públicas

pertencentes à Rede Federal de Ensino – Colégio Pedro II e às Redes Municipais de Educação de Duque de Caxias, Magé e Itaboraí. A caracterização do grupo de participantes considerou cinco aspectos analíticos, a saber: 1) a escolha pela docência; 2) a escolarização básica no contexto da escola pública; 3) a formação leitora e cultural; 4) o desenvolvimento profissional docente; 5) a docência comprometida com a escola pública.

O capítulo três apresenta os dados construídos a partir das percepções das professoras investigadas sobre como concebem sua docência, como elaboram suas estratégias para ensinar levando em consideração planejamento, relação com seus alunos, recursos utilizados em sala de aula e a avaliação de processo ensino/aprendizagem. Para uma melhor compreensão dos dados obtidos, o capítulo foi estruturado em três eixos de discussão: saberes – estratégias – casos de ensino.

Agora, já na etapa final desse percurso, nosso desejo é que a leitura deste trabalho represente mais uma contribuição ao debate sempre imperioso sobre Didática e Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1 – UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 - Situando a pesquisa

O trabalho docente não é assunto novo mobilizado em pesquisas educacionais, visto a quantidade de estudos que abarcam os problemas diários enfrentados pelos professores, seja no âmbito da formação, da inserção profissional docente, ou no decorrer do desenvolvimento profissional (ANDRÉ 2010; GATTI 2014; LIBÂNEO, 2000; LIMA, 2007).

Ainda assim, nossos olhares voltam-se para os professores da educação básica que estão constantemente nos cenários de discussão educacional, seja nas pesquisas sobre formação docente, desenvolvimento profissional, atratividade da carreira, dificuldades de aprendizagens, avaliação, gestão escolar, violência escolar entre outros. A afirmação é guiada pelos resultados de estudos importantes como o de Gatti (2010), que sugere mudanças na formação dos professores da educação básica argumentando que os cursos de licenciatura não se mostram atualizados com o cenário social de desigualdades atual, causando um desconforto na atuação desses profissionais em sala de aula.

As pesquisas recentes realizadas sobre a formação de professores (ANDRÉ, 2010; GATTI, 2010; 2013; 2014) apresentam resultados preocupantes, apontando que a formação se mostra ineficiente para o exercício do trabalho docente nos contextos de atuação, pois o reservatório de saberes dos professores (GAUTHIER, 1998), sua base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2005), parece apresentar-se insuficiente quando desenvolvem seu ofício em salas de aula.

O professor da educação básica tem na sua formação atual, paradoxalmente, uma grande fragilidade - a diversidade de temas abordados nos cursos de licenciatura, incidindo no que Libâneo (2000) qualifica como dispersão. Para o autor, os cursos de formação de professores abordam vários temas, que são importantes para a construção da prática docente, mas o ensino, objeto da Didática tem seu espaço ameaçado na

formação. Assim, o que deveria ser favorecedor para o exercício da docência, a variedade de temas, transforma-se em um problema a ser enfrentado.

Defendemos aqui a importância do lugar da Didática na formação dos professores, pois apostamos que é possível vislumbrá-la também como proposta de superação das dificuldades encontradas pelos formadores de professores e de professores nas salas de aula, como situa Pimenta (2002). Para a autora, o esforço da Didática será o de dispor conhecimentos pedagógicos aos professores, não porque apresenta diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora.

Somando-se às dificuldades enfrentadas nos contextos de atuação com uma formação constantemente questionada, a educação pública do Brasil enfrenta também os agravamentos provocados pelas políticas de universalização do acesso, que acabam em prejuízo da qualidade do ensino, como esclarece Libâneo (2012). Segundo o autor, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Reflete, ainda, que as funções da escola sofrem uma inversão grave, onde o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas somente para a sobrevivência.

No cenário da relação desproporcional entre a formação recebida e as demandas dos contextos de atuação, os professores encontram desafios inerentes ao trabalho docente, tendo que responder a eles com seus saberes profissionais, nem sempre suficientes.

Desta forma, quando alguns professores rompem essas barreiras no exercício da docência, sendo reconhecidos pelos próprios colegas porque ensinam de um modo em que seus alunos aprendem com sentido, entendemos a necessidade de se investigar que estratégias utilizam e como desenvolvem seus múltiplos saberes em contextos adversos. Nesta direção, compreendemos o termo estratégia no sentido do ensino-aprendizagem como um conjunto de ações do professor, orientadas para favorecer o desenvolvimento em seus alunos de determinadas competências de aprendizagem.

Quais estratégias de ensino são construídas por esses professores? Quais os saberes mobilizados por eles para enfrentar a complexidade da sala de aula?

Refletir sobre práticas de ensino significativas porque se distinguem daquelas marcadas pela transmissão, assimilação e reprodução em meio a este cenário complexo nos faz mais sentido no atual contexto. Acreditamos que o campo educacional carece de mais referências práticas de concepções e estratégias de ensino emancipadoras, progressistas, críticas, logo diversificadas, interculturais e situadas para ir com e contra os resultados de avaliações internas e externas do desempenho escolar, com ênfase maior no fracasso e nos índices de desempenho cantados em prosa e verso. Buscamos possibilidades na perspectiva apontada por Candau (2012), de reinventar a escola articulando igualdade e diferença na construção de saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e da emancipação social.

Neste cenário, sentimo-nos desafiados a investigar a docência de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de compreender como eles conseguem desenvolver seus saberes e fazeres para ensinar diferenciadamente da lógica vigente, centrada na transmissão, repetição e assimilação, e serem reconhecidos pelos seus pares por conta de sua prática.

Nosso trabalho também focalizará o professor no contexto da escola básica, mas em uma perspectiva direcionada para a Didática e a base de conhecimento profissional docente, mais especificamente no que tange às práticas didáticas diferenciadas e significativas de professores segundo o crivo de seus próprios colegas, seus pares. Ao voltarmos-nos para práticas que resultam em um aprendizado significativo a partir de um ensino que se diferencia dos demais, porque mobiliza diferentes saberes e fazeres, almejamos dar relevo ao trabalho bem-sucedido de professores para ensinar e aprender em situações concretas de sala de aula da educação básica.

Compreendemos aprendizagem significativa como aquela que permite ao aluno aprender por meio do sentido que o conhecimento irá fazer a ele, aproximando-o da construção deste sentido. Desta forma, o ensino valoriza o aluno como elemento constitutivo da aprendizagem, não o vendo como ser retransmissor.

Um conceito chave para nosso estudo reside na perspectiva de ensinar defendida por Roldão (2007), que discute dois modos prevaletentes de ensino:

“professar um saber” e “fazer aprender alguma coisa a alguém”. O primeiro envolve predominantemente a ação do professor, enquanto o segundo abarca a ação de ambos os sujeitos envolvidos na relação – professor e aluno. O segundo modo de ensinar se assenta em uma perspectiva de prática docente que exige, segundo a autora, a dupla transitividade e a mediação. A primeira transitividade estaria em ensinar algo (o conteúdo, aquilo que precisa ser aprendido) e a segunda transitividade se completaria na afirmação de que se ensina algo a alguém. É justamente a segunda transitividade que dá sentido ao processo, visto que quando o aluno aprende o ensino se realiza, a partir de uma relação de mediação feita pelo professor. Para esta autora, “o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar” (ROLDÃO, 2005 apud ROLDÃO, 2007, p. 95).

Nessa direção, o objeto desta pesquisa é a docência de professores da primeira etapa do ensino fundamental que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, porque conseguem estabelecer com seus alunos, através da mediação que desenvolvem, uma dupla transitividade (ROLDÃO, 2007). Buscamos investigar os saberes mobilizados e as estratégias construídas por esses professores para ensinar da forma que ensinam¹.

A partir do exposto, a seguinte questão mobilizou este estudo: como se constitui a didática de professores que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, marcada pela mediação e dupla transitividade”?

Para tanto, definimos como objetivo geral investigar a docência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, segundo atestam seus próprios pares.

Constituíram-se como objetivos específicos da pesquisa: 1) Inventariar os saberes mobilizados pelos professores da primeira etapa do ensino fundamental investigados, para ensinar na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”; 2) Discutir as estratégias didáticas elaboradas pelos professores investigados, para o desenvolvimento da sua docência; 3) Reconhecer os aspectos constitutivos de uma

¹ Não buscamos filiar este trabalho às pesquisas sobre o bom professor, porque entendemos que é um conceito difuso, existindo diferentes tipos de professores, de alunos, de contextos e de objetivos. O trabalho tem como objeto investigar práticas didáticas diferenciadas de professores da primeira etapa do ensino fundamental desenvolvidas na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, em contraposição à ideia de “professar um saber”, conforme argumenta Roldão (2007).

Didática centrada na mediação e na dupla transitividade.

1.2- A pertinência da pesquisa

Olhando para trás, percebemos que desde a nossa escolarização básica, iniciada nos anos 1970, o modo de ensinar dos professores nos chama a atenção. O ingresso, em 2009, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ tem a ver com isto. Nesse curso, finalizado em 2014, tivemos a chance de estudar mais a fundo a Didática, principalmente através das experiências de iniciação científica e monitoria. A atuação no GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, coordenado pela Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz, permitiu participar de pesquisas sobre o ensino de Didática e estudar autores que se dedicam à formação de professores e ao trabalho docente, aguçando ainda mais o nosso interesse pelo assunto.

Desenvolvemos nossa monografia de conclusão de curso buscando aproximações entre a Didática fundamental e as práticas pedagógicas de professoras formadoras que marcaram positivamente nossa formação em Pedagogia. Para tanto, percebemos inicialmente que alguns temas relacionados à Didática e formação docente nos mobilizaram, mas nenhum nos provocou tanto quanto a proposta da didática fundamental apresentada por Candau (1983; 2012). A autora sugeriu apontamentos para a superação da didática instrumental pela fundamental pautada na multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem, que para ser compreendido articula as dimensões humana, político-social e técnica das práticas pedagógicas. Adotamos, no contexto deste trabalho, a ideia de professor formador relacionada a aquela que forma docente.

Tendo transcorrido três décadas da proposição da didática fundamental, algumas investigações acerca da formação de professores mostram que o prescritivo da Didática parece superado, mas o fundamental da Didática parece não estar suficientemente estabelecido nos cursos de formação de professores (CRUZ, 2012; 2011a; 2014b). Diante da inquietação provocada pelo estudo da área, pelas pesquisas

do GEPED e pelo que vivemos na formação inicial, é que percebemos que alguns dos nossos professores formadores pareciam articular as dimensões constituintes da didática fundamental em suas práticas pedagógicas e outros não. De modo particular, segundo nossa percepção, três formadoras se destacaram com suas práticas e estratégias, permitindo identificar elementos que se aproximavam da didática fundamental, e as investigamos para fins de realização da monografia.

A proposta monográfica buscou investigar se essas três professoras formadoras da Faculdade de Educação da UFRJ articulavam as dimensões constituintes da didática fundamental de forma deliberada reconhecendo o processo de multidimensionalidade. Como elas compreendiam esta multidimensionalidade e, se intencional, como era elaborada para o favorecimento de formação para ensinar.

O estudo foi direcionado por dois objetivos: analisar as aulas de três professoras formadoras, e investigar se ao encaminharem suas aulas o fazem de modo deliberado no sentido de atender aos pressupostos da didática fundamental. Trabalhamos com duas estratégias metodológicas: descrição das aulas e sua análise a partir das dimensões da didática fundamental e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Os resultados apontaram que as professoras investigadas concebem e realizam suas aulas na perspectiva proposta, onde há um investimento na articulação do humano, do político-social e da técnica, mobilizados pela aposta em um ensino contextualizado, crítico e rigoroso quanto ao conteúdo e ao método.

Instigados pelos resultados discutidos na monografia, buscamos construir, no contexto do mestrado, um objeto investigativo que amplie o olhar para práticas de ensino significativo no âmbito da educação básica, mais especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, que possam contribuir para o favorecimento do campo da Didática. Deste modo, procuramos localizar trabalhos, durante o processo de revisão de literatura, que investigassem práticas didáticas e ensino significativo, pois que poderiam ajudar na delimitação do objeto da pesquisa e também denotar sua relevância.

No intuito de delimitar o foco da investigação, realizamos levantamento de literatura na base de dissertações e teses da CAPES² (Coordenação de

²Portal que disponibiliza resumos de teses e dissertações.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), defendidas no período de 2010 a 2015. Para tanto, definimos três descritores: didática; prática pedagógica; docência na educação básica.

Encontramos 85 trabalhos que se relacionavam de alguma forma com os descritores. Buscando um refinamento maior, após a leitura dos títulos e resumos, separamos 22 trabalhos que se mostraram mais ligados com o tema de nosso interesse.

Os 22 trabalhos discutiam a prática docente sob diferentes ângulos, mas nenhum na direção de explicitar a prática em si. Localizamos, por exemplo, professor iniciante e sua prática; prática de matemática em uma escola do interior do Brasil; prática com alunos especiais em espaços não preparados para o ensino.

Sobre Didática, nenhum trabalho encontrado foi considerado relevante para subsidiar nosso estudo, talvez porque investigar Didática requer estar preparado para uma grande diversificação de temas ligados a essa área de conhecimento. Na maioria das vezes as áreas de conhecimento de Psicologia, Sociologia e História da Educação também produzem pesquisas sobre a escola, sobre professor e aluno, e sobre educação e sociedade, o que acaba causando um congestionamento de temas entre áreas que se integram, mas que possuem objetos distintos.

Em relação à docência na educação básica, alguns poucos trabalhos tratavam de forma específica sobre a escola e o trabalho dos professores, como, por exemplo, a tese de doutorado de Maria Eliza Gama Santos que foi apresentada em 2007 com o título *Formação Continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulações, dificuldades e possibilidades*, que objetivou responder a seguinte questão: que aspectos condicionam a elaboração e a realização dos processos de formação continuada de professores nas escolas de educação básica de Santa Maria e quais relações se estabelecem entre esses aspectos? A pesquisa constatou que a formação continuada é organizada de forma independente das necessidades e das dificuldades dos professores e da escola de forma geral. Os professores, por sua vez, acreditam que a solução para seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar, principalmente na academia, por isso atribuem aos formadores a capacidade de resolver todos os problemas e dificuldades por eles enfrentados. A autora sugere uma necessidade de construção de parâmetros para a organização dos conteúdos escolares, de forma que possibilitem aos professores assumir, de modo

consciente e deliberado, a sua autoria e o controle do seu próprio trabalho. Nas conclusões da autora existe um quadro prescritivo sobre o trabalho escolar e sobre o trabalho de professores, que é contraditório na sua própria constituição, pois coloca em confronto e oposição as proposições legais e as condições de trabalho existentes em escolas públicas de educação básica.

Dos 22 trabalhos, selecionamos apenas dois, com base nos seguintes critérios: 1- Trabalho que tratasse de práticas de professores da escola básica; 2- Trabalho que discutisse sobre aprendizagem significativa e sua consequência na aprendizagem.

Com base nos critérios estabelecidos, os dois trabalhos a seguir aproximam-se da nossa proposta de pesquisa porque tratam, de algum modo, de práticas pedagógicas significativas em sala de aula. O primeiro, intitulado “Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças”, é da autoria de Juliana Brito de Araújo (Dissertação de Mestrado apresentada no ano de 2011, na Fundação Universidade Federal do Piauí). A autora investigou aspectos teóricos metodológicos que norteiam a prática pedagógica alfabetizadora de professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças. Os resultados apontam que as alfabetizadoras detêm conhecimentos sobre diferentes teorias e métodos referentes à alfabetização, mas predominam nas suas práticas uma abordagem tradicional no ensino da língua escrita. Dessa forma as alfabetizadoras acrescentam a essa abordagem tradicional, os conhecimentos da psicogênese da língua escrita e a teoria sobre letramento, surgindo um saber integrado que busca a autonomia docente na sua prática diária.

O segundo trabalho foi o de Roberto Rivelino Martins com o título “Construções geométricas significativas no oitavo ano do ensino fundamental” (Dissertação de Mestrado apresentada no ano de 2012, na Universidade Severino Sombra, Vassouras RJ). O autor investigou o ensino de geometria com o auxílio das construções geométricas de maneira significativa, a partir das observações do mundo real, de modo a contribuir para a formação da cidadania. Os resultados das análises mostram que os alunos foram bem-sucedidos nas diversas avaliações, comprovando que o processo ensino-aprendizagem somente se completa quando professor e aluno se tornam sujeitos da ação.

Os dois trabalhos dialogam com nosso objeto investigativo, visto que tratam de práticas significativas de professores da escola básica. Entretanto, nossa proposta se

especifica na perspectiva em que se volta para professores de educação básica que ensinam diferenciadamente da lógica vigente (professar um saber), alcançando por isto o reconhecimento de seus próprios pares. Creemos que a investigação de tais práticas possa contribuir para a oxigenação das discussões contemporâneas sobre a Didática e a base de conhecimento profissional docente.

Acreditamos que a investigação de práticas de professores que conseguem fazer aprender alguma coisa a alguém, pode configurar um conjunto de ideias acerca da Didática, que favorece o seu objeto e contribui para pensar o campo na perspectiva da sua (re)conceptualização, ou seja, da didática instrumental para a didática fundamental.

1.3 - A docência na educação básica no contexto do Sistema Nacional de Educação

Os sistemas nacionais de educação foram surgindo historicamente ao longo do século XIX, a partir da constituição dos Estados nacionais de cada país, tendo como meta a universalização da instrução pública. O objetivo comum de todos os países era a universalização, partindo da escola elementar, para a erradicação do analfabetismo. Muitos países alcançaram seu objetivo nesse sentido, mas o Brasil enfrentou e enfrenta até hoje problemas para implantar um sistema nacional que corresponda às necessidades educacionais e sociais de sua população. Como afirma Cury (2008), “Temos um Plano Nacional de Educação, um sistema nacional de avaliação, um Conselho Nacional de Educação. E, ainda, o FUNDEB (precedido pelo FUNDEF) - um modo de colaboração como que a dizer que toda a educação básica está sob a competência comum”; ou seja, na realidade é difícil compreender a organização do próprio sistema implantado, e de quem pode ser nomeado como responsável.

Nesse contexto, a escola pública de educação básica hoje no Brasil, compreendida como escola de massa, apresenta extrema desigualdade na qualidade da oferta escolar, nos processos de escolarização e nas condições do trabalho do professor. Em recente trabalho que aborda o tema, mais especificamente o trabalho docente nas escolas de massa, Lelis (2012), aponta quatro problemas da profissão professor que atua nesse contexto hoje no Brasil: 1) intensificação do trabalho docente – ampliação das tarefas a que os professores são chamados a desempenhar seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de reformas

educacionais; 2) Diversificação das funções do professor – Foi com o processo de democratização e massificação da escola juntamente com um quadro de declínio do Estado Nacional, que assistimos a um sentimento de crise da escola; 3) Desenvolvimento profissional do magistério e efetividade do ensino – Preocupação com o papel das universidades na formação de professores em contextos de busca por maior eficácia do Estado; 4) Mal estar profissional – jornada de trabalho que ultrapassa 30 horas semanais em sala de aula.

Em relação aos desafios a serem enfrentados pelo magistério no Estado do Rio de Janeiro, Lelis (2012), elenca mais alguns, além dos já apontados acima: falta de motivação profissional dos professores à existência de planos de carreira diferenciados; aparecimento de um conjunto de doenças e o aumento de licenças; escassez de recursos materiais; falta de apoio técnico pedagógico nas escolas; número excessivo de alunos por turma; violência; falta de segurança. A autora conclui que os professores perdem sua identidade profissional ao desempenharem funções específicas de determinados profissionais, como enfermeiro, psicólogo e assistente social, tendo em vista os papéis que a escola é chamada a assumir, onde, muitas vezes o ensinar não é o mais importante.

Outra demanda que, no nosso entender, contribui para as mudanças do trabalho docente, estando relacionada a uma perspectiva de sistema nacional de ensino, é a que se refere às avaliações dos sistemas externos, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB é uma iniciativa do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Prova Brasil e Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos. Essas duas dimensões, que refletem problemas estruturais da educação básica brasileira, precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com suas potencialidades. Pela própria construção matemática do indicador (taxa de troca entre as duas dimensões consideradas), para elevar o IDEB, as redes de ensino e as escolas precisam melhorar as duas dimensões do indicador simultaneamente, uma vez que a natureza do indicador dificulta a sua elevação considerando apenas a melhoria de uma

dimensão em detrimento da outra.

Os resultados do IDEB, levando em conta a classificação de todas as redes de ensino, mostram que o país segue melhorando seu desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental, alcançando em 2015, um índice igual a 5,5. A meta proposta foi superada em 0,3 ponto. Apenas os estados do Amapá, Rio de Janeiro e o Distrito Federal não alcançaram suas metas. O resultado no Estado do Rio de Janeiro em 2015 ficou abaixo do esperado, com o indicador de rendimento em 0,91; a nota média padronizada seria de 6,05 para 2015, mas o resultado foi de 5,5. O IDEB esperava alcançar no Rio de Janeiro em 2015 a meta de 5,6. Esses baixos índices da escola de educação básica trazem descrédito à docência, afetando o desempenho do professor, e conseqüentemente, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Diante de tantas demandas e de uma configuração de sistema nacional de ensino que ainda não satisfaz, a escola parece incapaz de se adequar às exigências sociais do tempo presente.

Esse contexto desafia a docência do professor da educação básica, no sentido de realizar o seu trabalho de um modo tal que todos os alunos aprendam e aprendam com sentido, reconhecendo a importância social do conhecimento que elaboram. Como defende Roldão (2007), essa é a função social do professor, mesmo que historicamente eles sejam prisioneiros do conceito de ensino como um sinônimo de passagem de um saber, o desafio à sua profissionalidade reside em ensinar na perspectiva de que o outro aprenda e se aproprie do conhecimento ensinado de forma crítica, com sentido político.

Assim sendo, nossa pesquisa se orientou no sentido de investigar a docência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, porque conseguem estabelecer com seus alunos, através da mediação que desenvolvem, uma dupla transitividade (ROLDÃO, 2007).

1.4- As referências teóricas para a análise

1.4.1- Dupla transitividade e mediação no processo ensino-aprendizagem

Segundo Roldão (2007), o caracterizador distintivo do docente ao longo do tempo, mesmo sendo contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar. Mas o que entendemos por ensinar? Segundo a autora, o entendimento de ensinar como "conduzir" o outro a aprender remete as origens do termo pedagogo - etimologicamente, aquele que conduz (alguém), a criança (paidos), ao conhecimento e à cultura - associadas, como sabemos, à prática de ensino cometida a escravos gregos na antiga Roma, tornados educadores dos filhos dos romanos vencedores.

Traz ainda dois conceitos sobre o processo de ensinar, atravessada por uma tensão entre o "professar o saber" e o "fazer aprender alguma coisa a alguém". O conceito inicial que reside na primeira postura é a do professor tradicional, transmissivo, referenciado a saberes disciplinares. A segunda postura é mais pedagógica, com um campo mais aberto de saberes, incluindo os disciplinares. A autora enfatiza que o debate entre ensino transmissivo e ensino ativo faz parte de uma história relevante, mas passada, e sugere a necessidade de ressignificar o sentido de ensinar.

A reflexão proposta por Roldão (2005) sobre a necessidade de ressignificar o sentido de ensinar busca desconstruir e analisar um conceito de ensinar do senso comum, que sofreu uma pluralidade de sentidos ao longo do tempo. Para que essa desconstrução aconteça, a autora defende a necessidade de clarificar a especificidade da função docente, compreendendo que o desenvolvimento do professor profissional está atrelado às condições históricas que perpassam funções sociais e profissionais em contextos sociais variados.

Dentro desse contexto, aborda o momento crítico do processo de desenvolvimento do grupo profissional, onde por força de fatores como massificação escolar, conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, o trabalho do professor passa ser quase uma funcionarização. Muitas vezes, os próprios professores alimentam este processo por serem prisioneiros de uma cultura que se instalou e que se contradiz com a alegada autonomia que lhes é atribuída. É nesse quadro de contradições e tensões, que a pesquisa da autora parte do pressuposto da absoluta centralidade do conhecimento profissional, mesmo enquadrado na teia de todos os outros elementos, como fator decisivo da distinção profissional.

Para que este conhecimento seja reconhecido como caracterizador da profissão docente, a autora insiste na clarificação do ato de ensinar. Acrescenta que ao longo das décadas, as tendências humanistas, behaviorista e correntes teóricas com matriz personalista ou não diretiva, acabaram empurrando a função de ensinar para uma indefinição ou para a tecnicização. Desta forma, afirma que o "elo mais fraco" da profissão docente, o conhecimento que caracteriza o professor para a sua afirmação profissional, merece investimento para alavancar e ser capaz de reverter o descrédito e o escasso reconhecimento social.

O seu intenso trabalho em pesquisa para analisar as especificidades do conhecimento profissional docente, trouxe grandes contribuições no campo da formação, abordando a questão da informação ao alcance de todos e a pertinência do lugar do professor. A autora enfatiza que a importância do professor como distribuidor de um saber restrito foi importante em um determinado tempo histórico que já passou. Mas o que justifica a necessidade social da função dos professores como indispensáveis, é que eles são os que fazem os outros aprenderem um saber considerado necessário.

A informação hoje está ao alcance de todos e de variadas formas, com isso a função de transmitir um saber não está mais restrita ao professor. A autora propõe uma ressignificação na ação de ensinar considerando que o professor ensina porque é especialista da função de construir, fundamentado em saber próprio, a ligação entre dois polos: o saber e o aprendente. A esta mediação chamou de dupla transitividade, assim explicada: mediação entre quem promove intencionalmente a aprendizagem (o professor) de alguma coisa (o currículo) a alguém (o aluno) que se considera necessária em determinado contexto.

A transitividade referida pode ser compreendida como a verbal, ou seja, aquela entendida como um movimento do significado do verbo em direção ao complemento sem trânsito, sem barreiras. O professor constrói a passagem de um saber ao aluno, ou ainda, o professor é especialista no trabalho de fazer aprender algo a alguém. Dessa forma, somente o professor, com seus conhecimentos e orientação intencional nas ações de ensino, conduz à possibilidade efetiva do esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende adquirido. Nas palavras de Roldão:

O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. Saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado (ROLDÃO, 2007, p.101).

Considera-se, assim, que o professor ensina porquê e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre dois polos de que é mediador – o saber e o aprendente. A leitura configura-se em uma dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém. Essa perspectiva de ensino é diferente daquela em que o professor ensina porquê e enquanto professa/expõe, apresenta, disponibiliza – um saber conteudinal que domina.

Neste último caso, a ação é largamente intransitiva no que se refere ao aluno, e apenas transitiva no que se refere ao saber, onde os alunos aprendem ou não, por força do seu esforço, condições ou capacidade apenas. O professor é profissional de um saber mais de que uma função. Sua profissionalidade fica ameaçada na medida que essa função de transmitir um saber corre o risco de deixar de existir.

Diferentemente, no primeiro caso, pode-se considerar o professor como um profissional de ensino – alguém que sabe – e por isso pode construir a passagem de um saber ao aluno, visto ser ele o responsável pela mediação entre saber e aluno, porque supostamente é ele e não outros que sabe fazê-lo, com orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzem à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.

Roldão (2007), sugere a necessidade de aprofundamento dentro dessa perspectiva de ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém para fortalecer a profissionalidade docente, pois a profissão professor corre risco de um esvaziamento de sentido social.

Apropriamo-nos dos conceitos de Roldão (2005), por considerar a mediação do professor como um ato representativo socialmente de sua profissão, respeitado na sua essência e exercido por quem de direito. Dessa forma, fazer aprender alguma coisa a alguém se torna diferente de "quem sabe ensina", pois o profissional de ensino saberá mobilizar seus saberes, dentro do seu estatuto de profissionalidade, porque é um

especialista na ação de ensinar, que é a sua especificidade. E outros atores sociais, mesmo que saibam muito saberes conteudinais, poderão não saber fazer.

Para Roldão (2005), é urgente analisar o saber específico que encontra na ação especializada de fazer aprender alguma coisa a alguém nos contextos complexos e diferenciados da escola nas sociedades atuais. Os conflitos que envolvem esse saber advém de contradições correlativas da ambiguidade que rodeia o conceito de ensinar. Dessa forma a leitura de ensinar como professar um saber que se possui, centraliza o saber docente como um domínio de conhecimento formalizado, conteudinal voltado para uma transmissão. O outro significado de saber quando associado ao conceito de ensinar como ação especializada de promover a aprendizagem e a apropriação de saberes por outros, desloca o centro da função para uma ação adequada ao aprendente. Esta ação pede um saber compósito e complexo que articula e integra uma variedade de saberes e dá sentido ao transformá-los em ato face a cada situação de ensino concreta.

E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto para adequar-lhe os procedimentos de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente- processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica de questionamento intelectual da sua ação de interpretação permanente e a realimentação contínua (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Como se pode notar, as ideias de Roldão (2007) representam constructos estruturantes de nossa pesquisa, posto que investigamos como se constitui a didática de professores que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, marcada pela mediação e dupla transitividade”.

1.4.2- O conhecimento profissional docente

Shulman (2005), investigou os conhecimentos de base profissional do professor, defendendo que, em contextos de atuação, o docente mobiliza seus

conhecimentos em prol da aprendizagem de seus alunos, através de um processo de pensamento, de raciocínio e ação, e sobre esse processo aprofunda suas investigações.

Seus estudos e investigações sobre a base de conhecimentos do professor já repercute desde a década de 1960, onde propôs novos paradigmas denunciando que as pesquisas sobre professores peritos são escassas, e estavam voltadas para a gestão da sala de aula e resultados do desempenho discente, com olhares para o processo-produto.

Pensando na reorientação da formação docente para uma educação de qualidade, Shulman sugeriu investigações na forma como os professores desenvolvem suas ideias para ensinar. Questionou-se sobre o que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir às aprendizagens dos alunos; como os professores aprendem a ensinar e como professores constroem conhecimentos sobre o ensino.

A base de conhecimento para o ensino na linha de pensamento de Shulman (2005), refere-se a um corpo de conhecimentos, concepções e disposições construídos em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo estudante-professor ao longo de sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Dessa forma, esses conhecimentos que dão forma a base de conhecimento do futuro professor, além de serem requeridos para o ensino, influenciam e determinam a maneira como desempenhará suas funções nas situações de ensino e aprendizagem no exercício da sua docência.

São sete as categorias da base de conhecimento profissional docente elaborada por Shulman, a saber: 1- conhecimento da matéria a ser ensinada; 2- conhecimento pedagógico geral, que se refere às teorias de ensino e aprendizagem, gestão e organização da sala de aula, indo além do domínio do conteúdo de ensino; 3- conhecimento do currículo, que envolve o conhecimento dos programas, dos materiais didáticos, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial; 4- conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve a relação que o professor faz entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conteúdo pedagógico geral, trata-se de um conhecimento construído pelo professor ao ensinar, que pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento; 5- conhecimento dos alunos e de suas características; 6- conhecimento dos contextos educacionais, que inclui o

conhecimento sobre o trabalho em grupo, sobre administração escolar, políticas de financiamento, características das comunidades e das culturas; 7- conhecimento dos fins educacionais, ou seja, sobre metas, propósitos e os fundamentos filosóficos e históricos da educação.

Shulman (2005), afirma que os professores acionam seus conhecimentos quando sistematizam o processo de ensino/aprendizagem através de seis passos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Denominou esta sistematização de processo de raciocínio pedagógico.

O processo de raciocínio pedagógico é um modelo que objetiva clarificar como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. Envolve seis dimensões: 1- a compreensão dos sujeitos, das necessidades destes para recorrer ao instrumental e repertório necessários; 2- a transformação, que por sua vez abarca a interpretação crítica, a avaliação do conteúdo a ser ensinado, delimitando ideias chave, a representação, no sentido de pensar escolhas didáticas para determinados sujeitos, a seleção da sequência didática e a adaptação do repertório à cultura dos alunos/turma; 3- a instrução, que compreende o ensino propriamente dito; 4- a avaliação do processo de ensino e aprendizagem; 5- a reflexão que corresponde à avaliação do professor, de sua prática; 6- nova compreensão enriquecida dos propósitos, da matéria, do ensino, dos alunos, do próprio professor, e de outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino - fruto dos processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

São esses saberes múltiplos, que na educação básica são desenvolvidos por um professor chamado polivalente por lecionar diferentes áreas do conhecimento, que nos inspiram o respeito por seu trabalho. Reconhecendo a importância dos resultados do seu ofício para a sociedade e compreendendo que, mesmo diante de muitos desafios como desvalorização da escola pública, questão salarial, estrutura do sistema de ensino complexa, esse profissional realiza um trabalho de qualidade que precisa ser divulgado como contribuição para melhorias na educação pública.

Defendemos que a investigação de práticas de professores que conseguem fazer aprender alguma coisa a alguém, pode configurar um conjunto de ideias acerca

da Didática, que favorece o seu objeto e contribui para pensar o campo na perspectiva da sua (re)conceitualização, ou seja, da didática instrumental para a didática fundamental. Assim sendo, a hipótese inicial é de que práticas significativas de professores conseguem favorecer a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982), porque o professor como especialista do seu ofício, estabelece um sentido entre o conhecimento e o aprendiz.

1.5- A metodologia da pesquisa

Desenvolvemos uma pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo que buscou investigar como se constitui a didática de professores que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, marcada pela mediação e dupla transitividade”. Além disso, porque ensinam desse modo, esses professores são reconhecidos pelos próprios pares como profissionais que ensinam diferenciadamente, resultando em aprendizagem significativa.

Nesse sentido, uma dificuldade enfrentada para construir a metodologia deste trabalho residiu na problemática de encontrar professores com práticas de ensino consideradas diferenciadas da lógica da transmissão, sem cair na armadilha da subjetividade. Algumas publicações, prêmios municipais, estaduais e nacionais, poderiam eventualmente indicar um bom professor, mas no geral, como queríamos descobrir práticas significativas, precisamos construir caminhos que nos orientassem nesta descoberta. Dessa forma, as percepções dos próprios pares sobre práticas diferenciadas de professores da educação básica, nos pareceu um indicativo mais coerente, pois todos fazem parte de um mesmo contexto, conhecendo seus prós e contras. A indicação feita pelo colega representou, portanto, a estratégia definidora dos sujeitos desta pesquisa.

Nessa direção, trabalhamos com a técnica da bola de neve (BIERNACKI & WALDORF, 1981). A amostragem da bola de neve é uma amostra não probabilística que utiliza cadeias de referências, por isso não pode ser possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas justamente por essa especificidade torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. Essa técnica pode ser utilizada em pesquisas sociais onde os participantes

iniciais de um estudo indicam novos participantes, que por sua vez indicam outros participantes e, assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). O “ponto de saturação” é atingido quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa. Segundo Albuquerque (2009), a *snowball* (“Bola de Neve”) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede.

Apesar de algumas limitações como pesquisas com grandes populações onde os sujeitos que se destacam podem ser indicados mais de uma vez e a possibilidade de encontrar argumentações semelhantes caso as redes pessoais sejam as mesmas e possam limitar a variabilidade de narrativas, a amostragem de bola de neve é bastante indicada para se estudar determinado grupo. A vantagem desta técnica é o fato dos entrevistados serem recrutados a partir da relação pessoal das pessoas dispostas a indicar contatos, dando maior confiabilidade ao trabalho do entrevistador. Becker (1993), reforça dessa forma o argumento acima:

Essa estratégia resolve o problema de acesso de forma convincente: pelo menos se conhece alguém que pode ser observado ou entrevistado, e pode-se tentar fazer com que o indivíduo o apresente a outros e seja seu fiador, desse modo deflagrando uma espécie de amostragem em bola de neve. (BECKER, 1993, p.155).

O desenvolvimento da nossa pesquisa com base nessa estratégia deu-se do seguinte modo: o “pontapé” inicial foi dado quando buscamos documentos e/ou informantes chaves, nomeados como sementes, para localizar pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro de uma determinada população. Com a ajuda da semente, os primeiros contatos foram realizados, e na medida em que as entrevistas foram sendo realizadas, solicitamos que os entrevistados apontassem novos contatos a partir de sua própria rede pessoal.

Os primeiros participantes contatados na aplicação da pesquisa são considerados “sementes”, que devem ter conhecimento da sua localidade, do fato acontecido ou das pessoas que vivem na comunidade. Esse mesmo indivíduo (a “semente”) indicará outra(s) pessoa(s) de seu relacionamento (ou de seu conhecimento) para que também participe(m) da amostra. Assim, a rede começa com a

semente considerada onda zero, e esta indicará outros contatos dentro da população-alvo. Ao escolher um dos contatos apontados, esse se transformará em onda um, e assim sucessivamente até que o objetivo seja alcançado, ou que aconteçam as recorrências nas respostas.

A partir dessas indicações, continuamos o percurso investigativo, cujo trajeto foi delimitado da seguinte forma:

Participantes: professores dos anos iniciais da educação fundamental com atuação em escolas públicas municipais, estaduais ou federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

Estratégias para coleta dos dados: entrevistas semiestruturadas com todos os professores indicados pelos colegas de acordo com a técnica da bola de neve.

A escolha por entrevistas justifica-se pela necessidade de mapear práticas diferenciadas de um universo social específico onde os conflitos e contradições não estão explícitos. Segundo Duarte (2004), quando bem realizadas as entrevistas permitem ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade.

A autora enfatiza que na forma semiestruturada de entrevista, há a necessidade de uma organicidade de um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas que favorecem a ampliação dos questionamentos à medida que o entrevistado fornece as informações. Recomenda que a transcrição seja realizada pelo próprio pesquisador, pois este depois de ouvir várias vezes a gravação, consegue identificar com mais facilidade as pausas e mudanças de entonação de voz e outras variáveis ocorridas na entrevista. Nossa escolha pela forma semiestruturada foi a de permitir ao entrevistado expor sua realidade da forma mais fiel possível, o que contribuirá muito para o interesse desta pesquisa.

A princípio tínhamos como meta a observação de aulas, mas por conta de um acidente que nos obrigou a uma imobilização involuntária, não conseguimos alcançar essa etapa, e também pelo pouco tempo disponível para finalizar o trabalho.

De posse do material pesquisado interpretamos os dados utilizando a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), que compreende o termo desta forma:

um conjunto de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para Godoy (1995), a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Bardin (2011) apresenta três fases na utilização da análise do conteúdo:

1ª) fase: Pré-análise – fase de organização – leitura “flutuante” – primeiro contato com o material que será submetido para análise – eleição de categorias.

2ª) fase: Exploração do material – escolha das unidades de registros – recorte, seleção de registros de contagem, classificação e agregação.

3ª) fase: Tratamento de resultados – a inferência e interpretação – a partir de resultados brutos, o pesquisador deve procurar torna-los significativos e válidos. O que interessa é o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

1.5.1- Os participantes da pesquisa

A pesquisa alcançou um quantitativo de três sementes (cabeças de chave), cada um indicou mais de dois sujeitos, totalizando 30 indicações. O desenho localizado na página a seguir demonstra como foi o desenvolvimento do nosso trabalho de campo com a metodologia da técnica da bola de neve, apontando possibilidades, mas também limitações.

Do conjunto de trinta indicações, conseguimos realizar 12 entrevistas, sendo que uma foi descartada devido ao fato de que o professor entrevistado exerce a sua docência na segunda etapa do ensino fundamental. Esse professor permaneceu na rede tecida pela bola de neve, em face das indicações que fez, tal como se pode observar no quadro 1. Obtivemos dez recusas de contato; verificamos que seis professores não correspondiam ao perfil de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública; e, ainda, dois professores não puderam comparecer ao local combinado para a realização da entrevista e não apresentaram disponibilidade para remarcação. Assim, nosso estudo foi desenvolvido com uma rede de 12 professores, dos quais 11 se tornaram sujeitos da pesquisa.

A realização das entrevistas obedeceu ao movimento da rede social dos entrevistados, onde a maior parte trabalha no município de Duque de Caxias. Dessa forma, oito entrevistas foram realizadas no município de Duque de Caxias, duas no Rio de Janeiro, uma no município de Magé e uma no município de Nilópolis. O movimento da localização para encontrar os professores entrevistados faz parte de rede social dos mesmos através de cursos de especialização, formação continuada, ambiente cultural e de trabalho.

No próximo capítulo nos dedicaremos ao perfil dos sujeitos deste estudo, dado que são eles os professores que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, marcada pela mediação e dupla transitividade”, sendo reconhecidos pelos próprios pares porque ensinam assim, diferenciadamente, resultando em aprendizagens significativas. É a docência, isto é, a didática desse seletor grupo que nos interessa analisar.

CAPÍTULO 2 – SOBRE AS PROFESSORAS INVESTIGADAS

Neste capítulo procuramos caracterizar o grupo de professores investigados, focalizando alguns aspectos que emergiram da análise dos depoimentos. Quando construímos o roteiro das perguntas para as entrevistas, buscamos primar por um momento de escuta dos professores, no sentido de perceber traços da sua trajetória que contribuíram para solidificar sua identidade docente. Defendemos que desta forma, a narrativa da trajetória percorrida pelos pesquisados é uma poderosa ferramenta para estabelecer um ponto de intercessão entre a sua construção como indivíduo e a sua relação com a docência.

Discorrer a partir desta perspectiva consiste, então, na busca por compreender, dentro da interpretação do narrador, os acontecimentos de sua vida relatados através de uma reflexão voluntária sobre experiências adquiridas. Nessa direção, nosso objetivo neste capítulo consiste em apresentar a trajetória percorrida dos professores entrevistados, buscando compreender como os acontecimentos por eles destacados contribuíram para forjar uma determinada concepção de docência.

Elegemos cinco aspectos, decorrentes dos depoimentos, para caracterizar nossos sujeitos: i- a escolha pela docência; ii- a escolarização básica no contexto da escola pública; iii- a formação leitora e cultural; iv- o desenvolvimento profissional docente; v- a docência comprometida com a escola pública.

É importante esclarecer que não se trata de uma categorização, mas de uma análise que se fixa em captar, de depoimentos que recorrem à memória, modos de ver a docência, a escola, a leitura, a cultura, a formação, a sala de aula, o aluno. Antes de focalizar cada um dos cinco aspectos, tecemos o perfil do grupo.

Nossas entrevistadas são mulheres, na faixa etária de 28 a 65 anos, com predomínio de idade em torno de 36 e 45 anos. A maioria é proveniente da cidade do Rio de Janeiro ou da Duque de Caxias, como se pode verificar no quadro 01 a seguir:

Quadro 1 – Perfil das professoras³

Nº	PROFESSOR	SEXO	IDADE	CIDADE DE ORIGEM	CIDADE DE MORADIA
01	Açucena	F	44 anos	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
02	Íris	F	36 anos	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
03	Magnólia	F	38 anos	Niterói	Duque de Caxias
04	Amarílis	F	28 anos	Duque de Caxias	Duque de Caxias
05	Camélia	F	50 anos	Rio de Janeiro	Niterói
06	Dália	F	33 anos	Duque de Caxias	Duque de Caxias
07	Petúnia	F	42 anos	Cidade de Minas Gerais não identificada	Teresópolis
08	Hortênci	F	36 anos	Montes Claros	Duque de Caxias
09	Gardênia	F	65 anos	Cidade do Nordeste não identificada	Nilópolis
10	Violeta	F	45 anos	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
11	Verônica	F	45 anos	Duque de Caxias	Duque de Caxias

Fonte: Entrevistas transcritas

No que tange à escolarização básica, a maioria estudou em escola pública, com exceção de apenas uma professora – Açucena – que estudou em escolas da rede privada. Seis professoras além de estudarem na escola pública também estudaram em escolas privadas.

Do grupo, sete professoras fizeram o curso Normal anterior ao curso de licenciatura e apenas uma não fez o curso de licenciatura – Verônica – habilitando-se como professora exclusivamente através do curso Normal. O curso de Pedagogia, feito por sete das onze entrevistadas, foi cursado predominantemente no contexto universitário. Três professoras se graduaram em Letras e uma – Violeta – anterior ao curso de Letras, fez o de Matemática.

Quanto ao curso de especialização, oito professoras deram continuidade à formação no contexto da Pós-Graduação Lato Sensu, tendo feito curso nas áreas de

³Para nomear os sujeitos usaremos codinomes, buscando resguardar eticamente os participantes do estudo.

Psicopedagogia, Educação Infantil, Educação Especial e Linguística. Cinco fizeram Mestrado e uma – Açucena – faz doutorado.

O quadro 2, a seguir, oferece uma visão geral dos dados relacionados à escolarização e formação docente de nossas depoentes:

Quadro 2 – Formação das professoras

Nº	NOME	ESCOLARIZAÇÃO		CURSO NORMAL		CURSO DE GRADUAÇÃO /IES	ESPECIALIZAÇÃO IES	MES IES	DOU/IES
		PÚBLICA	PRIVADA	SIM	NÃO				
01	Açucena		X	X		Pedagogia UFRJ	Psicopedagogia PUC-Rio	Mestrado em Educação PUC-Rio	Doutorado em Educação em andamento PUC-Rio
02	Íris	X			X	Pedagogia UFF	Língua Portuguesa UFF	Mestrado Em Educação UERJ	
03	Magnólia	X	X	X		Pedagogia UFF			
04	Amarflis	X	X	X		Pedagogia UFRJ			
05	Camélia	X	X	X		Pedagogia Santa Úrsula	Educação Infantil PUC	Mestrado em Matemática UERJ	
06	Dália	X		X		Pedagogia IES não identificada	Psicopedagogia/ Gestão educacional IS não identificado		
07	Petúnia	X				Pedagogia UNOPAR	Educação especial IS não identificada		
08	Hortência	X				Letras FEMC	Área de Pedagogia		
09	Gardênia	X	X	X		Letras IES não identificada	Linguística IS não identificada		
10	Violeta	X	X	X		Matemática / Letras UERJ	Linguística UFRJ	Mestrado em Letras UFRJ	
11	Verônica	X	X	X		Cálculo avançado IES não identificada		Mestrado em educação matemática IS não identificada	

Fonte: Entrevistas transcritas

No que diz respeito à atuação profissional, a média de tempo de magistério é de 18 anos. Nossas professoras trabalham em sala de aula do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano de escolaridade, há muito tempo, reunindo bastante experiência na docência. Dália, a que tem menos tempo de docência, trabalha como professora há nove anos; e Gardênia, a que tem mais tempo, trabalha há 32 anos. Duas – Açucena e Íris – trabalham na rede federal, no Colégio Pedro II. As demais trabalham em rede municipal de ensino, sendo a maioria do de Duque de Caxias e apenas uma – Petúnia – nos de Magé e de Itaboraí, tal como situa o quadro 03.

Quadro 3 – Atuação profissional

Nº	NOME	TEMPO DE MAGISTÉRIO	EXERCÍCIO ATUAL		
			REDE	ESCOLA	ANO DE ESCOLARIDADE
01	Açucena	26 anos	FEDERAL	Colégio Pedro II	1º ano
02	Íris	18 anos	FEDERAL	Colégio Pedro II	3º ano
03	Magnólia	20 anos	MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS	E.M. Cora Coralina	2º ano
04	Amarflis	08 anos	MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS	E.M. Vinte e um de Abril	2º ano
05	Camélia	23 anos	MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS	SME D. Caxias RJ	1º ao 5º ano
06	Dália	09 anos	MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS	Escola Municipal Zilla Junger	3º ano
07	Petúnia	08 anos	MUNICIPAIS DE MAGÉ E DE ITABORAÍ	Pestalozzi de Magé	1º ano
08	Hortência	15 anos	MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS	E.M. Luiz Gama Borges	2º ano
09	Gardênia	32 anos	MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS	E.M. Visconde de Itaboraí	3º ano
10	Violeta	29 anos	MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS	E.M. Visconde de Itaboraí	2º ano
11	Verônica	26 anos	MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS	E.M. Santa Luzia	2º ano

Fonte: Entrevistas transcritas

Como se pode notar, trata-se de um grupo de professoras do ensino fundamental I devidamente qualificado, com inserção na escola pública e com tempo expressivo de trabalho em sala de aula. Esse grupo se revela, segundo seus próprios colegas de docência, como professoras que ensinam de modo significativo, favorecendo com que seus alunos aprendam o conhecimento de forma investigativa, crítica e problematizadora, tal como defende Roldão (2007) na perspectiva de ensinar que se contrapõe a de professar um saber.

2.1- A escolha pela docência

A escolha pela docência representa o primeiro traço que caracteriza nosso grupo de sujeitos, uma vez que a maioria revelou ser professora por opção. A fala a seguir da professora Magnólia corrobora nossa percepção:

“Eu tinha essa coisa de ser professora. De brincar de escolinha quando eu era criança. A minha mãe foi professora no Nordeste né, naquela conjuntura e contextualização que a gente sabe, quem tinha um pouquinho mais de instrução... ensinava em uma escolinha local.” (Professora Magnólia)

Uma das entrevistadas – professora Íris – foi desestimulada pela família a seguir a carreira docente. Assim, não fez o curso Normal conforme era do seu desejo porque deveria permanecer no Colégio Pedro II, onde estudava. Mas, tão logo concluiu sua escolaridade básica, ingressou em uma Universidade pública para cursar Pedagogia. Ser professora era a escolha profissional almejada, tal como se pode notar no fragmento a seguir de seu depoimento:

“Queria ter feito o normal, mas como eu estudava no Pedro II minha família meio que “ah, tem certeza, vai sair do Pedro II”? Era uma escola federal, conceituada... pra

fazer Normal e depois se arrepender...eu falei: então, vou terminar meu ensino médio. Quando eu terminei o ensino médio, eu já fui estudar educação. Procurei uma Faculdade de Educação, me formei com a UFF, fiz Pedagogia na UFF. E assim, não me vejo fazendo outra coisa.” (Professora Íris)

Para uma de nossas depoentes, professora Petúnia, a escolha pela docência, ocorreu no contexto da escola, mas não na condição de aluna. Precisando trabalhar e sem uma formação profissional específica, se candidatou ao trabalho de serviços gerais em uma instituição escolar. Ali viveu, como auxiliar de limpeza, o cotidiano da formação, do trabalho pedagógico, da docência, das demandas da sala de aula. Essa experiência provocou sua escolha pela profissão docente no âmbito da Educação Especial, tal como se pode notar em sua própria fala:

“[...]tudo começou quando eu fui trabalhar em uma escola pequena e tinha um menino especial [...]. E eu comecei a falar: Olha, ele precisa disso e disso. Eu era uma auxiliar de serviços gerais, mas a minha visão era essa, que ele precisava ...[...] fiz um quadro e preguei do lado da mesa dele, peguei um alfabeto que ficava jogado na escola com letras grandes e pintei tudo colorido com cada cor, coloquei imã naquele alfabeto, e peguei latas de Nescau para fazer como estojo. E aí depois disso esse tempo passou e eu acabei me formando e eu vi que meu lugar era na educação especial, porque eu tinha um olhar diferenciado pra educação especial, mais voltado pra aqueles alunos que não aprendiam.[...]” (Professora Petúnia)

A convicção em relação à escolha pela docência revelada pelas nossas entrevistadas contribui para forjar um determinado tipo de identidade docente marcada

pelo desejo pela profissão, pela afinidade com o trabalho docente e pela realização que o ofício de ensinar proporciona. Nossas entrevistadas são professoras porque querem. É certo que essa condição não define o professor, nem tão pouco garante o êxito de seu trabalho. A construção da identidade representa um processo complexo que envolve muitos fatores, não sendo o foco deste trabalho elucidá-los. Todavia, tal como aponta Pimenta (2002), a identidade docente se constrói a partir de várias vertentes, como significação social da profissão e suas tradições. A autora afirma que a identidade profissional do professor se constrói também através do significado que cada professor, enquanto ator, ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse sentido, a escolha pela docência vai se manifestando como um traço dessas professoras que, na avaliação de seus pares, ensinam de modo diferenciado da tradição pedagógica, promovendo aprendizagens com significado para seus alunos. Esse trabalho, nada fácil, será melhor desenvolvido, quando realizado por aqueles que o escolheram, que elegeram a docência como objeto do seu trabalho, da sua formação e, conseqüentemente, da sua realização pessoal.

2.2- A escolarização básica no contexto da escola pública

O segundo traço de caracterização do grupo de sujeitos de nossa pesquisa refere-se à escolarização básica no contexto da escola pública. Tal como apontamos inicialmente, apenas Açucena não estudou em instituição pública de ensino durante sua educação básica. Íris, Dália, Petúnia e Hortência estudaram exclusivamente em estabelecimento público, enquanto Magnólia, Amarilis, Camélia, Gardênia, Violeta e Verônica estudaram tanto na escola pública quanto na escola privada.

A razão de considerarmos este dado relevante se justifica pelo reconhecimento da escola pública e universal como espaço de formação humana para a vida social, comprometida com a preparação cultural, política e para o trabalho. A conquista de uma escola pública, universal, laica e de qualidade prescinde, dentre outros fatores, da atuação de professores politicamente comprometidos com esse ideal.

Nesse sentido, constatar que professores reconhecidos pelos seus pares porque ensinam de modo diferenciado e com significado, favorecendo a autonomia, criatividade e capacidade crítico-reflexiva de seus alunos, são oriundos dessa escola, confere ao grupo um traço de perfil bastante virtuoso.

A referência que as próprias professoras fazem à escola pública como o espaço primordial de sua escolarização básica deixa ver esse reconhecimento, tal como se pode notar a seguir nas falas de Íris e de Dália:

“A minha vida inteira, meu mestrado na UERJ também. As especializações todas em universidades públicas, sempre em escola pública.” (Professora Íris)

“Sempre, sempre estudei em escola pública, meus pais sempre foram pessoas assim muito simples, sempre se dedicaram muito a minha formação. Assim, tudo muito simples e em escola pública.” (Professora Dália)

2.3 - A formação leitora e cultural

Um traço comum entre as onze professoras investigadas diz respeito ao apreço pela leitura e pelas diferentes práticas culturais na vida e no trabalho, favorecendo com que, no exercício da docência o ensino da leitura transcenda ao domínio técnico, alcançando os alunos e sua visão de mundo.

A análise dos depoimentos permitiu depreender que, mesmo em contextos desfavoráveis, o gosto pela leitura foi desenvolvido. Para Açucena, a formação leitora e cultural, decisivas na sua constituição docente, foi natural no contexto familiar, diferente do contexto que envolveu Petúnia e Amarilis, conforme se poderá notar nas falas a seguir:

Bom, eu adoro ler! (...). Leio vários tipos de livros diferentes. (...). Brincava na rua com meus irmãos, e minha família tinha um sítio! Quando papai nos levava

pra lá, eu corria para brincar na terra, adorava brincar com terra, mexer em plantas, essas coisas. Minha família sempre foi muito musical, papai tocava e reunia a família toda pra isso. Então eu sempre estava aprendendo alguma coisa de música e outras culturas. Inclusive quando eu comecei alfabetizar eu levava violão pra sala de aula, tocava pros meus alunos... eles gostavam muito!”
(Professora Açucena)

“[...] minha mãe se separou do meu pai [...]E ela fugiu pra Minas comigo e com minha irmã. Então lá ela foi trabalhar de doméstica, e a gente só estudava e ficava em casa. Era uma miséria e uma situação muito difícil, então essa patroa que ela tinha era muito boa... uma professora... E todo final de semana a gente ia pra casa dela[...]tinha um quarto cheio de jogos, cheio de bonecas, cheio de brinquedos, onde guardava todas aquelas coisas, e eu ficava lá. Tinha muitos gibis e eu ficava sentada o dia inteiro lendo gibis. De vez em quando eu lembro disso e penso assim: ali eu aprendi! Ali eu tive contato com tudo que eu precisava ... no quartinho da empregada e no quartinho dos jogos onde elas guardavam as coisas. E eu aprendi a ler muito, minha estimulação de leitura foi ali, lendo. Eu gostava muito de todos os jogos ... e tudo eu aprendi ali naquele quartinho...” (Professora Petúnia)

“Eu era uma criança extremamente pobre. Chegou um momento que a gente não tinha acesso, eu morava num bairro dentro de Nova Iguaçu, então assim, ir para o centro de Nova Iguaçu era um grande evento pra mim. Então assim, atividade cultural que eu tinha era o brincar, as histórias que minha avó passava e meu pai, meu pai é

eletricista e ele trabalhava muito no centro do Rio, então ele trazia muito essa questão assim do ambiente, como era o lugar, a visão, e meu pai gostava muito de ler, então ele trazia muito essa questão do livro, falava muito pra a gente a questão dos quadrinhos, da música, minha mãe também, mas sempre teve uma vontade muito grande do meu pai na questão do estudo, de incentivar o estudo. Mas eu não visitava teatro, cinema, a minha primeira ida ao cinema foi quando eu já tava no ensino médio com 13, 14 anos.” (Professora Amarílis)

Em artigo intitulado “Entre vacas e gansos: escola, leitura e literatura”, Machado (2001), aponta que, muitas das vezes, a falta de incentivo à leitura começa dentro da própria casa, onde a criança não tem oportunidade de conhecer a literatura, seja por falta de exemplo dos pais, ou por questões de ordem socioeconômica que não permitem acesso a livros. Podemos dizer que essa realidade não atingiu nossas entrevistadas, que, mesmo em situação de dificuldade de acesso aos bens culturais e materiais, encontraram na leitura uma fonte inesgotável de criação. Os depoimentos de Gardênia e de Violeta corroboram essa percepção.

“Eu brincava de pique bandeira, pulava corda, enfim ... era super livre, muito arteira, tenho muitas marcas nas pernas de cortes! Era muito ativa, muito atentada... gostava muito de ler. Eu conto que aprendi a ler na escola claro! Mas eu aprendi a ler vendo revistas, revistas usadas. Minha mãe trabalhava em casa de família e ela trazia as revistas e eu devorava!” (Professora Gardênia)

“Durante um tempo eu vivi com minha mãe e depois eu fui morar com meus avós, e apesar deles terem baixa escolaridade a gente vivia num mundo imerso de contação de histórias, de leitura de bíblia. A questão da literatura,

da leitura, do contar ... sempre teve ali permeada por causa dos meus avós, principalmente do avô! A parte da frente da casa era muito pequena, mas eu vivia ... era um mundo de fantasia! A roseira da minha avó era pra mim uma enorme árvore, tinha uma valinha de escoamento da água de chuva que pra mim era um rio! Então era ... viver fantasiando isso era fácil.” (Professora Violeta)

Certamente o apreço pela leitura e a afinidade com diferentes práticas culturais reverberam na sala de aula, de modo que o texto, na mão dessas professoras, vira pretexto para atividades criativas:

“Eu gosto muito de atividade cultural. Eu acho que as crianças, elas têm muita dificuldade por conta dessa carência na vida delas. Isso abre seus horizontes também [...] cultura é solo fértil pra você jogar semente. Você joga semente e o solo já vai ficar adubado para florescer. Eu vejo aqui, quando você começa questões com as crianças ... eu fui trabalhar uma questão com eles de música ... eles não sabem ... era um projeto que terminava com a música do Gonzaguinha e eles não sabiam quem era Gonzaguinha! E eu falava ... vocês sabem quem foi Gonzaguinha? Foi o filho do Gonzagão! E fui trazer o Gonzagão, o baião, aquela coisa toda! Quando você termina o trabalho você pega aluno cantando! Isso é tudo né? Isso trabalha leitura, trabalha cultura...” (Professora Gardênia)

“Então assim, a gente procura fazer isso. Porque eles enxergam que é uma coisa que tá na realidade deles e sobre aquilo, então assim a gente precisa ligar a literatura diária, entendeu? A literatura, não só... Eu

gosto muito de ler aquela revista... pras crianças, eles têm realmente uma linguagem científica, mas que eles conseguem processar as informações. Eu fiz a leitura de gibi, revista em quadrinhos em sala pra poder utilizar e a gente segue um roteiro que não é rígido. A gente procura colocar sequencias didáticas, que não durem só um dia pra poder praticar...”(Professora Hortência).

A formação leitora e cultural dos indivíduos acontece também através das narrativas no grupo social a que pertencem. Assim é comum no seio de famílias grandes a convivência rica com histórias e narrativas, tal como aconteceu com Dália:

“Então a minha relação com a Educação vem justamente daí né da minha história de vida pessoal. Tenho essa base, família do Nordeste, quando minha mãe veio tinha toda uma relação com isso. A gente morava em um condomínio, mesmo mudando o tempo todo, minha mãe estava sempre voltando para esse lugar e ai eles tinham um grupo, a minha família tinha um grupo de jovens e adultos porque eu tinha muitos irmãos também. E ai a minha irmã era professora de Jazz. O meu irmão escrevia textos, lia muito. E a minha mãe ensaiava os teatros, os versos nordestinos. Então eu cresci assim. Não era que minha mãe me levava ao teatro, ao cinema não. Mas dentro de casa, ali naquele ambiente comunitário.”
(Professora Dália)

Como se pode constatar, as professoras investigadas desenvolveram ao longo de sua trajetória uma relação especial com a leitura, imprescindível para o exercício de uma docência crítica, criativa, investigativa e emancipadora, condições determinantes do ensino na perspectiva de fazer aprender alguma coisa a alguém em lugar de simplesmente professar um saber.

2.4 - O desenvolvimento profissional docente

Cochran-Smith (2012), enfatiza a premissa de que aprender a ensinar é algo que não acontece em um determinado período, mas sim ao longo do tempo. O desenvolvimento profissional docente é um *continuum* que perpassa o decorrer da vida. Para exemplificar o conceito de aprendizagem docente ao longo do tempo, Cochran-Smith (2012) apresenta a história de inserção profissional de duas professoras americanas que tiveram a oportunidade de estudar em instituições reconhecidas pela sua excelência na formação de professores. Apenas uma das duas professoras permaneceu no magistério, demonstrando realizar-se com a docência. De acordo com a autora, quatro fatores são considerados decisivos para essa permanência com qualidade assegurada pelo nível de desenvolvimento dos alunos:

1) Desprivatização da prática –O termo "desprivatização" tem sido usado em teorias educacionais e em pesquisas por pessoas que trabalham em diferentes áreas de ensino, referente a vários aspectos da pedagogia, do ensino da prática, mudanças escolares documentário de sala de aula, e outros conceitos relacionados. A autora faz o uso do termo para chamar à atenção ao fato de que, por muitos anos, o ensino tem sido considerado como um trabalho privado. Cochran-Smith (2012) aponta ainda que embora esta visão tenha mudado de alguma maneira em algumas escolas, pesquisas sobre a inserção inicial de professores mostram que o ensino vem sendo concebido como uma atividade altamente individual e privada, algo que acontece mais enfaticamente atrás das portas fechadas das classes individuais, e no isolamento de outros professores e colegas. Nessa perspectiva, a desprivatização da prática seria o interromper do ensino como um ato privado. A mudança é abordada através de várias perspectivas e processos, que abrem o ensino a outros, estimulando a colaboração com aqueles que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. O lado positivo da desprivatização é o fim do isolamento - com o apoio das escolas e a construção conjunta de conhecimentos sobre a docência em contextos de grupos de investigação colaborativa.

2) Ter altas expectativas – Cultivar altas expectativas por todos os estudantes, no sentido de prover oportunidades para que todos eles aprendam conhecimentos e

habilidades academicamente desafiantes; e por si mesmo, trabalhando a partir de um senso de sua própria eficácia enquanto tomadores de decisão, geradores de conhecimento e agentes de mudanças”, mostra-se determinante para a realização do professor em relação à sua docência.

3) Postura investigativa – Investigação como postura na formação de professores compreende trabalho intelectual contínuo de questionamento, problematização, reflexão, comparação e relação com os contextos social, político e histórico. Trata-se de tornar potente a relação entre conhecedor e o conhecimento com o qual opera. Para Cochran-Smith (2012), esse fator representa um subsídio fundamental para o professor lidar com a complexidade do ensino e da aprendizagem.

4) Participação em comunidades de aprendizagem docente – As comunidades são grupos sociais de professores novos e experientes que se juntam com o propósito de problematizar suas crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias, conhecimentos e experiências para trabalhar a docência de modo a melhorar a aprendizagem de seus alunos da educação básica. Trata-se de um espaço intelectual, social e organizacional que dá suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros, promovendo oportunidades para que professores pensem, falem, leiam, escrevam sobre seu trabalho de forma contextualizada, situada, intencional e planejada.

Não intencionamos analisar a trajetória das professoras entrevistadas buscando avaliar se o desenvolvimento profissional de cada uma considera os fatores apontados por Cochran-Smith (2012). Entretanto, a análise dos depoimentos nos permitiu constatar que cada uma delas tem um compromisso especial com o seu próprio desenvolvimento profissional, no sentido de favorecer sua formação continuamente, experimentando de algum modo um ou mais fatores dos quatro defendidos pela autora.

Nessa direção, o quarto traço comum entre nossas investigadas se revela no investimento na formação docente como condição para o desenvolvimento profissional. São mulheres, professoras profissionais que não param de estudar, de se atualizar, de procurar saber mais sobre o processo educacional. Essa condição afeta favoravelmente a permanência na profissão, assim como proporciona o sentimento de realização profissional.

Para que sejam as professoras que são, com 8, 9, 15, 18, 20, 23, 26, 29 e 32 anos de magistério em sala de aula, com notório reconhecimento dos colegas, é porque

ultrapassaram as barreiras da inserção profissional com abertura de suas práticas para os colegas, com cultivo de altas expectativas em relação aos seus alunos e a si mesma, com o desenvolvimento da prática reflexiva e da postura investigativa.

Nesse sentido, o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) foi citado por várias professoras da nossa pesquisa como um dos programas de formação dos quais participam atualmente. No contexto do PNAIC, ainda que ele não se constitua propriamente como uma comunidade de aprendizagem docente na perspectiva defendida pela autora referente, prevalece o debate entre os participantes sobre questões do processo de ensino e aprendizagem escolar, além da socialização de práticas e trocas de experiências.

“E tem depois disso, da formação acadêmica eu fiz curso de tudo que você puder imaginar! Fiz PROFA, fiz PNAIC. No PNAIC eu era orientadora isso que eu sei .. eu fiz ... sempre que aparece curso eu faço! Fiz curso de gênero, gênero porque faz parte da minha praia tanto assim. Tem muita formação na secretária de educação”. (Professora Gardênia)

“E sobre cursos, eu faço todas as formações. Todas as formações que a prefeitura daqui encaminha, ela investe eu faço, o PNAIC, por exemplo.” (Professora Verônica)

“E desses 10 anos que eu passei na prefeitura de Caxias eu não passei nenhum sem estar em algum tipo de formação. E no meu caso, o que eu acho que... a profissão de professora, é que eu acho que o professor em formação faz um melhor trabalho, no meu caso em específico ... e eu sempre gosto de falar que enquanto eu estou em formação, eu me sinto mais impulsionada a fazer um melhor trabalho. Porque junto com os pares a gente consegue perceber muita coisa e aí a gente consegue

visualizar melhor a realidade e focar nas dificuldades. Outra coisa boa que a prefeitura de Caxias ofereceu pra mim foi letramento, ela ofereceu alfa letrar, ela ofereceu vários cursos tanto pra área da matemática quanto pra área da alfabetização da linguagem. Mas eram cursos bastante prazerosos, porque aí, por exemplo, eu fiz pedagogia, mas passou tão despercebido sobre a questão da psicologia, sobre a questão do aluno como autor, que é uma coisa tão importante para o educador fazer.”
(Professora Hortência)

Como se pode verificar, a formação continuada é condição para o desenvolvimento profissional docente do nosso grupo de entrevistadas, constituindo-se como um importante traço de seu perfil.

2.5-A docência comprometida com a escola pública

Sendo a educação um direito inalienável do cidadão, a escola pública constitui *locus* privilegiado para a sua realização. Esse preceito é assumido pelas professoras de nosso estudo que manifestam em sua trajetória e em seus depoimentos um compromisso político com a educação escolar pública.

Esse compromisso se revela pela escolha da escola pública como local de trabalho:

“Trabalhei 22 anos no Colégio Sion. (...) Lá eu fui professora, depois eu fui orientadora educacional, coordenadora pedagógica e fiz parte da gestão. Foi uma experiência muito rica assim ver a escola como um todo funcionando e eu trabalhei muitos anos lá, foi muito importante pra mim. (...) E depois eu fiz concurso durante o mestrado pro colégio Pedro II, em 2013, onde eu trabalho até hoje, trabalhei simultaneamente lá na escola

particular durante quatro anos acredito eu... e aí quando eu passei pro doutorado eu pedi exoneração, demissão da escola particular e fiquei só no Pedro II.” (Professora Açucena)

Esse compromisso também se revela pela preocupação com a fundamentação teórica da prática docente:

“Eu trabalhava em muitos lugares ao mesmo tempo, eu levava essa minha experiência de lá para a escola pública. Chegou a fundamentar alguns conceitos e formar uma área que agente chamava de letramento. E agente descobriu que tinha cinco pilares nessa área, que eram: a tecnologia, a arte, leitura, escrita e a ludicidade. Então agente trabalhava com esses cinco conceitos dentro da área de letramento.” (Professora Magnólia)

Revela-se pela recusa de um trabalho qualquer:

“Eu fui trabalhar em Belford Roxo, foi minha primeira experiência com escola pública e, assim, eu já tinha experiência com escola particular e tive o acesso a tudo, era uma escola que não me negava recurso, eram alunos de classe média alta, alunos que viajavam, eu desejava um material, no outro dia o material tava lá, eu desejava ser e tudo certo, aí em Belford Roxo, as pessoas sempre falam assim pra mim “a educação pública é diferente da escola particular” ok. E eu percebi que, assim, a minha visão era “sim, é diferente, mas eu posso mudar esse diferente e 40% eu posso continuar fazendo igual ao que eu fazia na escola particular. E eu comecei a ver que assim, o que era diferente poderia continuar a ser alterado pelas minhas atitudes, então assim, eu não ia

dar uma atividade diferenciada pro meu aluno do público porque ele era diferente do aluno do particular.”

(Professora Amarílis)

Assim, a escola pública vai se afirmando entre as professoras participantes deste estudo como espaço, por excelência, de educação democrática, crítica, plural e inclusiva. Seja no contexto federal ou municipal, esta como principal instância responsável pela oferta da primeira etapa do Ensino Fundamental, área de atuação de nossas depoentes, o trabalho de ensinar e aprender se desenvolve com base na crença e na luta pela educação de qualidade para todas e todos.

Tendo apresentado o grupo de sujeitos participantes de nosso estudo⁴, com referência à escolha pela docência, à escolarização básica na escola pública, à formação leitora e cultural, ao desenvolvimento profissional e ao compromisso político com a escola pública, universal, laica e de qualidade, buscamos evidenciar que se trata de um grupo referente para um estudo sobre a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No próximo capítulo cuidaremos de descrever a análise dos dados no que diz respeito aos objetivos estabelecidos para a pesquisa, focalizando mais diretamente os saberes mobilizados e as estratégias didáticas elaboradas pelas professoras para ensinar na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007).

⁴ O anexo 4 deste trabalho dissertativo apresenta uma descrição de cada uma das onze professoras investigadas.

CAPÍTULO 3 – A DIDÁTICA NAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como já sinalizado no primeiro capítulo, nosso interesse voltou-se para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa com foco na docência de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos centramos na importância do papel da Didática no cotidiano da sala de aula, reconhecendo-a como o ato de ensinar em ação, percebida na relação que envolve professores e alunos em torno do conhecimento.

Defendemos que a Didática, como campo de produção de conhecimento sobre o ensino, é espaço para a produção de saberes importantes para a prática de professores. É na complexidade de ensinar que reside uma gama de variados saberes que se apresentam na atividade docente em ação e nos mobiliza para compreender os saberes evidenciados na prática.

Em artigo publicado em 2000, intitulado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional de professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”, Maurice Tardif analisa a questão da epistemologia da prática docente.

No artigo, o autor afirma que as profissões e a formação profissional estariam passando por um período de crise profunda. Em relação ao trabalho docente, em um contexto marcado pela pressão sobre a profissionalização ao mesmo tempo em que ocorre a crise das profissões (perícia profissional; confiança na capacidade da formação universitária; ética profissional), surge a questão da epistemologia da prática, explicada pelo autor desta forma: “(...) chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa” (TARDIF, 2000, p. 10).

Deste modo, podemos compreender a epistemologia da prática como o que não é dito pelos professores em suas atividades, mas que estão presentes em suas práticas pedagógicas. Donald Shön em seu artigo intitulado “Formar professores como

profissionais reflexivos”, de 1992 propôs um novo modelo de formação profissional baseado na reflexão sobre a prática. Suas propostas incluem a “reflexão na ação”, como uma abordagem que pede que o professor leve em conta a contribuição do conhecimento prévio do aluno no processo de sua própria aprendizagem, enquanto ela ocorre. O conhecimento na ação diz respeito ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional. Pode ser considerado como “o saber que permite agir”. Já a “reflexão na ação” pode ser compreendida como geradora de conhecimento sistematizado, uma construção que se realiza a partir do que foi refletido da ação passada, auxiliando na construção de novas práticas.

Pesquisar sobre o trabalho de professores no contexto da escola pública, ouvir os seus depoimentos sobre a docência, exigiu de nós buscar compreender o processo de pensar sobre a prática profissional, mas também o de tentar compreender o contexto atual que envolve esses sujeitos, e como, historicamente, constituíram sua representação social como grupo.

Segundo Roldão (2005), a representação social do professor construiu-se em grande parte sobre o modelo do professor universitário, onde este goza de um prestígio e reconhecimento social que os outros profissionais do mesmo ofício procuram aproximar-se no plano das representações. Por conta disso, algumas questões problemáticas em relação a própria representação de padrões de qualidade de desempenho é resultado desta relação de poder simbólico entre os dois grandes modelos da ação docente: nível superior e não superior.

O docente do ensino superior está inserido num contexto onde o poder sobre a ação que desenvolve pauta-se por um estatuto social de prestígio herdado ao longo do tempo. Historicamente, as Universidades se instituíram como quase únicos centros de investigação, produção e divulgação do saber, onde o reconhecimento e o poder geraram autonomia institucional e respeito social.

Ainda segundo a autora, os docentes de ensino não superior configuraram-se como um grupo social com maior visibilidade a partir do século XX, dentro de uma emergência histórica e com o desenvolvimento estatal dos sistemas escolares. O objetivo era suprir as necessidades sociais e econômicas, obedecendo a lógica de providenciar educação e instrução. Desta forma, o crescente desenvolvimento e a massificação do sistema de ensino trouxeram como resultado a dependência da

atividade docente atrelada às agendas políticas dos governos, que levou a perda da autonomia do professor na organização do seu trabalho, e do currículo proposto (ROLDÃO, 2009). A autora analisa a questão tendo como referência Portugal. Porém, sua análise nos ajuda a compreender a construção histórica da representação social dos professores aqui no Brasil, posto que as similaridades são muito próximas.

No capítulo dois procuramos evidenciar aspectos relevantes sobre os sujeitos da pesquisa, destacando a relação de cada um com a docência, a formação de professores e a escola pública.

O presente capítulo apresenta os dados construídos a partir das percepções das professoras investigadas sobre como concebem sua docência, como elaboram suas estratégias didáticas para ensinar, levando em consideração o planejamento, a relação com seus alunos, os recursos utilizados em sala de aula e a avaliação do processo ensino/aprendizagem.

Assim sendo, sistematizamos este capítulo em três eixos para favorecer uma melhor compreensão dos dados. O primeiro deles focalizará os saberes mobilizados para ensinar: O que pensam as professoras sobre a docência e sobre ser professora? Como concebem sua forma de ensinar? Quais saberes estão imbricados nas concepções de ensino apresentadas? O segundo eixo centra-se nas estratégias utilizadas para ensinar. O que pensam as professoras quando planejam suas aulas? O que levam em conta para avaliar a aprendizagem de seus alunos? Por fim, o terceiro eixo terá como principal recurso para reconhecer uma didática centrada na mediação e na dupla transitividade, as situações de ensino que foram descritas pelas entrevistadas. A ideia das situações de ensino vai ao encontro da tentativa de discutir os saberes docentes em ação.

3.1 - Os saberes mobilizados para ensinar

Segundo Gatti (2010) a função social da escola é a de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. Neste sentido, a responsabilidade do professor está atrelada a grandes desafios para fazer com que os seus alunos adquiram habilidades necessárias para compreenderem as relações que existem entre os problemas atuais e os conteúdos

abordados em sala de aula. Esta consciência do professor como formador e sua responsabilidade social aparece com muita evidência nas falas dos nossos pesquisados, aqui representados pelos depoimentos de Dália e de Magnólia:

“Ser professor eu acho que vai além de você dar aula. Vai no sentido de olhar aquela criança como ser humano mesmo, sabe? As necessidades que você vê que ela tem e o desejo de você fazer com o outro aquilo que você gostaria que fizessem com você.” (Professora Dália)

“Eu sou professor e ele é aluno, mas a relação é dual. Eu preciso aprender para ensinar pra ele, ele aprende e ele me ensina, então é o tempo todo nessa relação. E não é uma relação finita, não é uma relação pronta. Eu sou professor, eu já sei tudo? Eu sou docente e estou me tornando docente a cada minuto da minha vida! Porque as transformações vão agregando conhecimentos pra gente, a maturidade vai agregando experiência pra gente, e as relações humanas também vão transformando esse conhecimento.” (Professora Magnólia)

Acreditamos que esse compromisso de responsabilidade social faz parte do universo docente por conta da natureza da própria função, mas muitas das vezes a concepção de ensino de cada docente tem papel crucial no desenvolvimento do seu ofício. As professoras participantes deste estudo se situam na concepção de ensino que se contrapõe a de professar um saber, afirmando-se por fazer aprender alguma coisa a alguém e, portanto, situando-se na perspectiva de um ensino investigativo, problematizador e dialógico. A fala de Amarílis é pontual nesse sentido:

“Eu acho que ensinar, assim, não tá mais no transmitir conhecimento, eu acho que ensinar pra mim é despertar a

curiosidade sabe? O negócio não me deixa tão feliz quando a criança repete tudo o que eu falo. Ela me deixa muito feliz quando ela fica curiosa com aquilo que eu falo, que eu provoço, que eu proponho, sabe? Eu acho que aí eu fiz o mais importante que é despertar a busca do conhecimento. Eu não quero transmitir só conhecimento, eu quero transmitir pra ela a busca e a vontade de querer conhecer. Isso pra mim que faz sentido assim, de querer ensinar.” (Professora Amarílis)

As práticas didáticas dos professores hoje exigem uma mediação que se distancie da postura de transmissão do saber, pois o conhecimento, outrora disponibilizado somente para alguns, hoje está ao alcance de todos e os alunos estão em constante interação com tudo que acontece em tempo real. Neste sentido, a informação os alcançam antes mesmo da escola abordar determinado conteúdo.

Para Roldão (2007), a dicotomia entre ensino transmissivo versus ensino mais ativo deve ser superada, pois a função de ensinar precisa ser compreendida como um plano integrador caracterizado pela dupla transitividade e pelo ligar da mediação entre quem promove intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa a alguém que se considera necessário em determinado contexto. Desta forma, a ação de ensinar dos professores assume sua função social baseado em um saber próprio que outros atores sociais não dominam. Os professores são então especialistas no que fazem pois mobilizam saberes para despertar nos alunos a curiosidade para aprender de forma significativa.

Sendo assim, percebemos que as professoras indicadas concebem o ensino como ato investigativo, despertador, que exige do professor um domínio de conhecimento para ensinar. Elas despertam a curiosidade buscando e oferecendo caminhos metodológicos para que o aluno aprenda, como reforça a fala da professora Íris:

“Não é transmitir conhecimento apenas, não é chegar com a informação pronta porque muitos já têm muitas informações. Algumas informações equivocadas e a

gente tem que ... é lógico, dar nossa contribuição pra isso. Então eu acho que a função docente hoje, a docência é nada mais que você provocar, instigar e organizar também, mas sistematizado.” (Professora Íris)

Roldão (2005), considera a mediação do professor como um ato representativo socialmente de sua profissão, respeitado na sua essência e exercido por quem de direito. Dessa forma, fazer aprender alguma coisa a alguém se torna diferente de "quem sabe ensina", pois o profissional de ensino saberá mobilizar seus saberes, dentro do seu estatuto de profissionalidade, porque é um especialista na ação de ensinar, que é a sua especificidade. E outros atores sociais, mesmo que saibam muito saberes conteudinais, poderão não saber fazer.

A mediação do professor dentro desta perspectiva também pode ser compreendida como ação de equilíbrio para perceber as necessidades entre dois polos, intercedendo para uma aprendizagem que seja satisfatória e completa, respeitando as especificidades das situações e dos indivíduos envolvidos nesse processo. Nas palavras de Roldão (2009):

O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (ROLDÃO, 2005, p. 119).

A professora Petúnia através de sua fala demonstra a responsabilidade do professor e a sua necessidade de buscar formas de mediação para chegar até o aluno:

“Então eu acho que professor é isso, é se colocar no lugar daquele ali e intermediar, fazendo a mediação desse conhecimento da melhor maneira para chegar até ele. Que seja lá da forma que ele vai aprender, cada um aprende de um jeito e a gente tem que chegar na maneira

que essa criança aprende. Não do jeito que a gente aprende a ensinar na faculdade ou na escola.”
(Professora Petúnia)

Nesta perspectiva, o professor é um profissional de ensino que constrói a passagem de um saber ao aluno, conforme defendem Açucena e Iris:

“Sempre achei que a função do professor é que o aluno aprenda. Se eu ensino, e o aluno não aprende, eu na verdade não ensinei (...) [é o professor] que tem que oferecer formas diferenciadas pra que qualquer aluno consiga aprender, qualquer coisa! Claro que tem possibilidade de acordo com faixa etária, com interesses... mas eu acredito que com o tempo a gente consiga fazer os alunos aprenderem tudo aquilo que eles se propõem a aprender e o que a gente professora considera também que é essencial que eles possam aprender.” (Professora Açucena)

“É a função da docência dar conta do ensino, mas a docência mais ampla é com ensino. Eu vejo como uma tarefa que ... eu sempre vejo esse processo. Eu gosto de falar assim ensino aprendizagem porque eu acho que na verdade só existe a prática do ensino se tiver ocorrido a prática da aprendizagem. Não existe uma coisa sem outra.” (Professora Iris)

Dessa forma, somente o professor, com seus conhecimentos e orientação intencional nas ações de ensino, conduz à possibilidade efetiva do esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende adquirido.

Nesse sentido, a docência para nossas investigadas envolve responsabilidade social, e mais que responsabilidade envolve um comprometimento com a

aprendizagem do aluno. Por conta disso, a concepção de ensino demonstra um investimento consciente que não se apresenta como processo estático, mas em constante movimento. Desta forma, a função de ensinar não é compreendida como apenas passar um saber, mas antes, torna-se uma função definidora do profissional professor, tal como se revela nas palavras de Roldão (2007):

A função de ensinar, caracterizadora do profissional que somos, ou quereríamos ser, na minha perspectiva, consiste, diferentemente, em fazer com que outros adquiram saber, aprendam e se apropriem de alguma coisa. E é aí que nós, professores, somos uma profissão indispensável, e talvez cada vez mais indispensável, porque não basta pôr a informação disponível para que o outro aprenda, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender. Isso é, a meu ver, o que define ensinar, o que marca a diferença desta atividade, a sua especificidade e necessidade social” (ROLDÃO, 2007, p.3).

Como especifica Roldão (2007), os professores tornam-se profissionais indispensáveis quando fazem aprender alguma coisa a alguém, e, esse processo envolve a organização e estruturação de um conjunto de ações que mobilizam diversos saberes.

Quando o professor planeja suas aulas tendo como centralidade o seu aluno e o grupo em sala de aula, seu trabalho é alargado, assumindo uma dimensão plural pois envolve o contexto do aluno e da comunidade, amparado por muito estudo e investigação.

Roldão (2007), propôs um conjunto de características que distinguem o conhecimento profissional docente a partir do que chama de “saber ideal”, compreendido como saber eficaz da função de ensinar dentro de uma lógica normativa, e da interpretação da prática real apoiada em investigação sobre experiências e práticas docentes de formação.

A autora enumerou cinco características que são: natureza compósita; capacidade analítica; natureza mobilizadora e interrogativa; meta-análise e comunicabilidade e circulação.

Uma das características do conhecimento profissional docente que o distingue é sua natureza compósita, diferente de composta, pois trata-se de saberes que vão se constituindo de tal forma que não é possível, ao longo do tempo, identificá-los isoladamente pois se transformam e passam a fazer parte uns dos outros. Desta forma, o

conteúdo científico será transformado em conhecimento didático do conteúdo através de ação transformativa perante uma situação de ensino. As falas das professoras sobre como fazem para ensinar, confirmando uma concepção de ensino centrada na problematização, nos ajudam a entender esse processo:

“Eu gosto sempre de fazer assim, orientar assim: eu tenho que trabalhar com a questão do conceito com o menino então eu faço como se fosse uma tempestade de ideias com eles. E eu vou fazendo as minhas mediações a partir daquilo ali e eu gosto, eu tenho por costume ao final das aulas sempre pedir pra que eles me registrem algo daquilo que a gente trabalhou.” (Professora Íris)

“Eu tento incentivar muito. Eu não gosto de livro parado! Eu acho que livro tem que circular, ele tem que andar! Então ... tem gente que tem maior cuidado com aquele livro e tal ... livro novo melhor ainda! E ao longo dos anos eu tenho visto que isso tem me dado retorno. Eu tenho um espaço na sala de aula que eu vou renovando, trocando com livros meus, livros que eu ganho, com livros que eu pego na biblioteca, onde tiver. E eu vou estimulando, eles levam os livros pra casa, um indica pro outro e assim vai!” (Professora Magnólia)

“Eu acho que eu fui ficando muito mais sensível pra isso... assim de ouvir as entrelinhas dos meus alunos e sacar que aquilo é uma discussão importante pra parar e debater com a turma, eu acho que isso tudo é o tempo, a maturidade que vai dizendo né? Quando eu fiz o mestrado eu tive um professor que dizia assim “professor ele é meio camaleão né? Ele tem que se adaptar”. Eu acho que a gente é um camaleão que se

molda aos seus alunos pra eles te verem como alguém que não sendo um deles, porque é mais velho, mas que é capaz de compreender porque a gente né? ... é... vai vendo ali.[...]” (Professora Açucena)

Sobre comunicabilidade e circulação, Roldão (2007) afirma ser uma característica importante na construção do conhecimento profissional docente porque é uma dimensão que afasta muito os docentes da posse de um conhecimento profissional pleno por conta da dificuldade de explicitar o conhecimento tácito sobre suas práticas de ensino. A autora propõe que os professores invistam neste conhecimento tácito, sistematizando-o e articulando-o para que possa ser divulgado entre seus pares e torne-se, então, conhecimento passível para comunicação, reconhecido como produção dos docentes em ação, fortalecendo a representação social dos professores. Dentro dessa lógica de comunicação entre pares, encontramos aproximações na proposta da autora e na prática das professoras analisadas:

“A gente tem um baú dentro da sala de aula com os livros que o Pnaic mandou pra escola pro primeiro e segundo ano ... o Pnaic mandou até o terceiro, mas eu tenho só esses dois acervos e eu troco com minha outra companheira. Quando eu tô no primeiro ano ela tá com meu material do segundo, e esse ano eu estou no segundo e ela tá com meu material do primeiro. E a gente trabalha todos os gêneros textuais, a gente trabalha convite, bilhete, poesia.”(Professora Verônica)

“[...] fui dar aula numa escola e nessa escola fui alfabetizar. Na verdade, numa turma de alfabetizar de 5 anos e, assim, a pessoa que estava coordenando, ela me ensinou muito essa questão do letramento e tudo mais, foi uma experiência muito legal [...]” (Professora Amarílis)

“[...] Porque quando você está em formação, você está em contato com pessoas que passam por diferentes situações, você compartilha materiais ... que é aquela história: ah, o que serve pra um não serve pro outro! Mas te dá ideia de como fazer melhor. Acho que ser professor é compartilhar de uma profissão que está sempre em estudo mesmo, em pesquisa. Talvez ser professor seja ser um pesquisador em potencial, pode ser esse tipo de relação com o conhecimento.” (Professora Hortência)

“[...] Então também tem que entender de alfabetização, e naquele momento era tudo que eu precisava, tanto que eu sabia o que fazer mas não sabia alfabetizar. Foi muito enriquecedor, muito bom mesmo todo o período que eu tive lá fui orientada pela XXXX . e tive a XXXX como colega e ela também me ajudou muito. Então essas coisas que surgiam, a XXXX pegava muita coisa ... se isso deu certo eu vou fazer na minha turma também. Deve ser até por isso que ela me indicou porque eu bolava umas coisas assim ...” (Professora Petúnia)

Desta forma, percebemos que o conhecimento profissional docente precisa ser construído tendo como base uma teorização prévia, tutorada e discutida da ação docente individual e também observada nos outros. Roldão (2007), afirma que nesse sentido, a função de ensinar é socioprática, com saber teorizador, compósito e interpretativo, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial que são investigados e questionados.

Shulman (1987), com base em pesquisa com professores considerados peritos, propõe maior atenção ao pensamento do professor para ensinar como este mobiliza seus conhecimentos em prol da aprendizagem de seus alunos através de um processo de pensamento, raciocínio e ação.

Para Shulman (1987), os conhecimentos para ensinar são acionados através de seis passos do processo de raciocínio pedagógico: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Esse processo permite ao professor compreender como os seus alunos aprendem e, assim, planejar suas intervenções continuamente.

No que tange ao planejamento, é importante considerar, segundo Shulman (1987), o conhecimento da matéria a ser ensinada. Segundo o autor, “o professor deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação”. Implica que o professor deve ter profundidade de conhecimento nas matérias que leciona, assumindo a responsabilidade com o conhecimento do conteúdo, dada a importância para a compreensão do aluno sobre a matéria a ser ensinada.

“Eu acho que ser professor é ser responsável por fazer essa mediação da aprendizagem, e sim ele tem que ter conhecimento daquilo que ele está se propondo a passar pra o aluno. Sejam técnicas diferentes para alfabetizar, porque o que serve pra um pode não servir pros outros.”
(Professora Dália)

“E quando você vê que isso não é uma coisa específica de uma criança, e você vê que isso é coisa que acontece com grande maioria das crianças, nós começamos a nos questionar como ensinar melhor, como fazer com que essa criança compreenda as coisas que já foram estabelecidas pela sociedade. Porque os conhecimentos são todos estabelecidos... o alfabeto não é o que é porque é assim que tem que ser, é porque foi uma decisão de uma comunidade, de um grupo, de uma sociedade.” (Professora Hortência)

Estes são saberes que segundo Shulman decorrem das teorias de ensino, domínio do conteúdo, que são necessários para o início do processo de raciocínio pedagógico.

O outro conhecimento é o conhecimento do currículo, ou a necessidade que envolve compreender os programas de currículo como política em relação ao conhecimento oficial. Neste sentido as professoras Açucena e Camélia mostram-se atentas:

“[...] E aí eu tenho que encaixar não só os conteúdos que a gente diria, conteúdos conceituais, conteúdos factuais, os descritores de língua portuguesa, estudos sociais ... mas também os descritores que são comuns a todas as áreas que são os de formação de cidadania, os de formação de atitudes necessárias ao trabalho, a criança aprender a manusear uma régua, a recortar enfim... tudo isso tem que ser pensado... eu tenho uma lista assim de coisas que eu não posso esquecer de fazer, pra me lembrar disso sempre.” (Professora Açucena)

“[...] numa mesma semana fazer três jogos ... é demais entendeu? ou quando você vai trabalhar um conteúdo mais pesado, e você tá com os alunos de matemática e diz: poxa, eu vou trabalhar com quarto, quinto ano com conteúdo pesado de história, eu vou trabalhar com uma coisa mais lúdica na área de linguagem, faz um jogo na matemática ... equilibrar um pouco essas atividades ...[...]” (Professora Camélia)

Outra categoria de conhecimento é o conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve a relação que o professor estabelece entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conteúdo pedagógico-geral. As professoras Magnólia e Violeta demonstram como recorrem a esse conhecimento:

“[...] Você tá dentro de um ônibus, no caminho voltando pra casa e tá pensando “o que que eu posso fazer” e tal e existem atividades [...] chega na hora dá aquele boom e as vezes fica até melhor do que você planejou, porque a turma traz coisas pra você que quanto mais você traz coisas pra eles questionarem, eles vão te dando sugestões que são assim, respostas que você jamais imaginou. Você pensa “ah o aluno vai responder isso” e aí ele lá tira o coelho da cartola. Você sai dos trilhos literalmente e eu acho que isso é importante. As vezes a gente acha que tem que fazer um negócio porque tem a maneira como você planejou do início ao fim e o aluno vai te mostrar outros caminhos. Vai te dar outras possibilidades.” (Professora Magnólia)

“Então, assim, a minha aula é muito baseada em perguntas, e é o que eu falo pra eles, é “pergunte”. Mais importante do que a gente ter respostas é a gente saber perguntar. Então assim, todas as aulas são baseadas nisso, é o planejamento sempre do movimentar. Eles têm algumas atividades próprias e que esse ano eu não consegui fazer, mas eu sempre faço nas turmas, que é uma leitura diária, o aluno que vai, ele escolhe uma leitura para compartilhar com os colegas, o jornal falado, que é uma notícia que sirva pra gente discutir alguma coisa, então eles levam”. (Professora Violeta)

Sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, vale a pena dar relevo à afirmação de Shulman (1987), que o considera como um tipo de conhecimento em que o professor é protagonista, pois emerge de sua construção pessoal, que envolve suas concepções de ensino.

Outra categoria de conhecimento é o conhecimento dos alunos e de suas características, ficando evidente que nas práticas das professoras analisadas é um ponto importante:

Primeiro eu tenho que conhecê-los né? Quando penso numa turma nova. Eu não posso pensar em uma turma sem conhecer como eles são, o que eu vou fazer com pra eles, que grau eles se encontram, como vou me comportar com eles. Nós temos comportamento diferente com cada turma, não é o mesmo. (Professora Gardênia)

[...] mostrar algo diferenciado daquilo que ele tem, a gente trabalha com escolas públicas, com comunidades com várias dificuldades com vários problemas, com alunos com várias situações familiares graves em sua grandemaioria ... e eu tento com a minha docência mostrar pra ele que tem um mundo, tem um mundo lá fora e ele precisa conhecer esse mundo, precisa entender esse mundo ... [...] (Professora Magnólia)

Então, a primeira coisa que eu vejo é... não que eu quero ensinar pra ele! Eu procuro saber primeiro o que ele sabe, eu vou lá no que a criança já sabe, que nível essa criança está, o quanto essa criança sabe e onde ele parou. Aí sim, eu parto de onde ele parou. ...o que eu menos me importo é se essa criança ... por exemplo, se ela está no segundo ano e não está alfabetizada... por que? Em algum nível ela está! Eu vou lá no nível em que ela está. (Professora Petúnia)

Para nossas depoentes, investigar a origem de seus alunos, o contexto onde vivem, situa-se como condição necessária para o desenvolvimento de estratégias com finalidades pedagógicas para o processo de ensino/aprendizagem.

A última categoria são os conhecimentos dos fins educacionais, que envolvem metas, propósitos e os fundamentos filosóficos e históricos da educação. Esse conhecimento parece muito presente também no dia a dia das professoras, principalmente porque sentem o impacto das avaliações externas e suas implicações:

[...] E eu procuro seguir o que a prefeitura manda no nosso planejamento geral sem deixar de contemplar no que está no plano de curso, nas diretrizes que estão lá no Pnaic também!(Professora Verônica)

Eu acho que a gente não consegue avaliar conhecimento de ninguém através de uma prova ou através de um relatório, ou através de um momento. Porque tem crianças que as vezes não registram e a gente sabe que a criança compreendeu aquilo que a gente fez.(Professora Íris)

[...] E você refaz essa avaliação no segundo semestre, e você pega ele no outro ano e torna fazer... mas a prefeitura recomenda que os trabalhos em si sejam para observações diárias. É claro que você não dá ...eu separo a turma em cinco blocos porque são vinte e cinco, e ficam cinco pra cada um. Então a gente vai ler hoje segunda, os cinco primeiros vão ler, amanhã são os outros cinco. Então eu sigo a recomendação da prefeitura, eu até ponho aqui segundo a observação diária... eu começo o relatório... foi possível verificar que o aluno apresentou avanço ou não apresentou avanços.(Professora Verônica)

Para Roldão (2007), assim como para Tardif (2002; 2000), os saberes que os professores mobilizam para ensinar são amalgamados, compósitos e decorrem, em geral, de uma postura investigativa do conhecimento tácito que deve ser sistematizado para circular entre pares, tornando o trabalho do professor, no que toca ao ofício de ensinar, bastante complexo.

Neste sentido, tanto Roldão quanto Shulman nos ajudam a confirmar um primeiro achado da pesquisa: as professoras que foram indicadas pelos seus pares, por terem uma prática pedagógica que se diferencia das demais, mobilizam diversos saberes para ensinar da forma que ensinam. Ao inventariar a que concepções de ensino estão atrelados os saberes, os conhecimentos de base dessas professoras, percebe-se que levam em conta o contexto político-social dos alunos para planejar suas aulas, o conhecimento prévio dos alunos como diagnóstico inicial para tomada de decisões, buscam investigar mais conhecimentos pedagógicos além dos abordados na formação inicial para dinamizar sua prática, compartilham com seus pares e buscam soluções em grupo neutralizando a sensação de solidão, assim como buscam estar atentas às políticas públicas que interferem diretamente em suas salas de aulas.

Podemos então afirmar que as professoras investigadas possuem uma base de conhecimento robusta e variada, construída ao longo de suas trajetórias de formação e de atuação. Assim como Roldão (2007) nos auxilia ao lembrar que esses saberes são compósitos e integrados uns aos outros, Shulman (1987) também elucida que eles aparecem quando o professor elabora seu pensamento para ensinar através do processo de raciocínio pedagógico. Mas como eles fazem isso? Que estratégias de ensino utilizam para atingir suas intenções pedagógicas? São questões que tentaremos responder no próximo tópico deste trabalho.

3.2 - As estratégias didáticas mobilizadas para/na docência

Abordamos quais concepções de ensino as professoras deixaram ver quando questionadas sobre sua docência e seu papel como sujeitos formadores. Suas respostas apontaram que ensinar vai muito além de transmitir conteúdos, pois para que seu trabalho seja desenvolvido, mobilizam vários saberes pedagógicos, conteudinais,

psicossociais, político-sociais, educacionais, psicológicos e que, ao longo de sua trajetória, estão sempre integrando novos conhecimentos sobre como ensinar.

Roldão (2009), propõe a necessidade de clarificar e analisar o conceito de ensinar, pois o mesmo não é consensual nem estático. Segundo a autora, o entendimento deste conceito sofreu evolução em duas dimensões: histórica e curricular, gerando uma gama de entendimentos e pluralidade de sentidos sobre o mesmo.

Partindo dessa afirmação, a autora conclui que os professores têm pouco aprofundamento do conceito de ensinar, podendo ainda confundir com a “dimensão operativa de ensinar, na medida em que é definido como um conjunto de práticas e atividades. Consequentemente, também, o “conceito de estratégia”, embora central no ato de ensinar, é pouco claro na concepção e uso que os professores fazem dele”. (ROLDÃO, 2009, p.17).

Partindo desta análise, a autora ressalta o cruzamento de três matrizes inerentes às visões dominantes que os professores carregam sobre o conceito de ensinar: transmissiva: (ensinar é dar matéria); construtivista: (ensinar é facilitar o trabalho de aprender) e crítica: (ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar). Afirma ainda que esta tipologia é constantemente analisada de forma dicotômica, induzindo a uma visão redutora e simplista das mesmas, o que na prática acaba na oposição do “ensino tradicional ao ensino ativo ou progressivo; o ensino centrado em conteúdos ao ensino centrado no aluno”.

Roldão (2009) apresenta uma perspectiva do ato de ensinar mais complexa e específica, que consiste “em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considere necessária (...), que promova ativamente a aprendizagem do outro” (p. 14-15). Para a autora, nesta perspectiva, a ação de ensinar é percebida quando o professor recria o saber mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico.

O conceito de estratégia também é difuso e sofre influência de processos educacionais e sociais. Segundo Roldão (2009), podemos encontrar o conceito de estratégia atrelado às técnicas de ensino em determinada época. Desta forma, a autora deixa claro que a estratégia que o professor usará estará vinculada com sua própria

concepção de ensino, ou seja, se o professor deposita atenção maior na organização dos conteúdos, separando a aprendizagem do aluno como ato independente, torna-se estratégia voltada para organização lógica dos conteúdos.

A ideia de estratégia que a autora defende e que se contrapõe a exposta acima, toma o ato de ensinar centrado nas duas dimensões a que sua ação se dirige: o conhecimento/conteúdo curricular e o aluno.

Nessa perspectiva, para compreender como se desenvolve o processo de ensinar pelas professoras investigadas, indagamos sobre o que levam em conta quando planejam suas aulas.

Eu penso geralmente assim, aqui a gente faz isso muito no coletivo. No Pedro II eu faço isso no coletivo. Então a gente sempre pensa assim no grupo, mas eu penso no grupo todo e na classe que eu tenho. Enquanto eu tenho alguma coisa direcionada eu faço assim: quais são as dificuldades que tem surgido nesse grupo específico? Ah, a dificuldade X e Y e Z! Então eu planejo as atividades assim: o tempo, qual é o tempo que aquele grupo de alunos levaria para desenvolver aquilo. Alguns são mais rápidos, outros mais ... (Professora Íris)

Primeiro essa questão de ser curioso né, segundo essa questão de ser útil, eu não gosto muito de trabalhar essa questão de não ser útil pra a vivência deles. Então tudo o que eu faço eu faço o máximo, por mais que aquilo não seja a vivência deles, eu procuro assim, me desdobrar para procurar uma relação com a vivência. Procuro falar muito disso né, a vivência deles... eu procuro muito isso né, as relações que eles podem fazer pra poder sistematizar o conhecimento. Eu pesquiso muito assim, quando eu vou planejar, eu fico um tempão no final de semana pesquisando.(Professora Amarílis)

Eu utilizo esses diagnósticos, eu faço esses diagnósticos tanto de linguagem quanto de matemática. Das outras áreas e que isso não está muito bem resolvido assim, a gente pensa em coisas importantes e a gente vai tentando trabalhar aquilo e vamos fazendo as negociações com os outros conteúdos né. Usando técnicas didáticas, usando outras técnicas também para inserir alguns assuntos, mas a linguagem e a matemática são muito mais fáceis de planejar pra a turma por conta desse trabalho que eu falei individualmente que eu faço de chamar na mesa para fazer os meus diagnósticos. (Professora Hortência)

Pelas falas das professoras é possível perceber que no ato de planejar levam em conta as especificidades coletivas e individuais, propondo trabalhos que se dirijam à necessidade do aluno individual e em grupo também. É uma ação que envolve estudo e pesquisa, onde o planejamento ocorre individualmente, no coletivo e com respeito à organização institucional, mas, acima de tudo, com atenção para o que o aluno precisa saber, desenvolver e atender enquanto objetivos educacionais, tal como se pode notar nas falas a seguir:

Eu planejo normalmente assim, se a gente tá pensando no projeto, eu penso naquele projeto e coloco tudo em cima daquele projeto. Se a gente não tem um projeto pensado a gente leva em conta o que a escola está propondo, se é uma semana cultural, sempre tem alguma coisa pra gente estar pensando que a escola promove, ou a gente faz o projeto. É sempre assim, nunca é do nada. (Professora Gardênia)

Eu levo em conta e consideração o tempo que eu tenho para desenvolver, deixando margem pra eles colocarem sugestões. E eu procuro seguir o que a prefeitura manda no nosso planejamento geral sem deixar de contemplar no que está no plano de curso, nas diretrizes que estão lá no Pnaic também. Então é isso. Eu com o tempo uso os aspectos que eu sempre falo, eu procuro contemplar os aspectos que estão relacionados a fala e a leitura. Até a sequência didática que envolve a matemática ela tem que contemplar isso daí. Mas a gente tem que trabalhar a matemática desses pequeninhos muito no concreto.
(Professora Verônica)

Segundo declaram nossas depoentes, as estratégias para ensinar na perspectiva crítica são diversas, envolvendo trabalho do aluno, do professor, do aluno com aluno e do aluno com professor. Trata-se de um ensino participativo, com mobilização de diferentes linguagens:

Arte sempre! Alguma atividade ligada à Arte. Artes Plásticas... os professores acham que sou maluca porque eu trabalho com tinta mesmo, eu trabalho com argila! O que eu tiver de possibilidade e conseguir parcerias, eu vou trabalhando. Agora o que não pode faltar na minha sala de aula são livros!(Professora Magnólia)

Ah, o que eu faço muito é meio debate assim, discutir mesmo! E uma coisa que eu faço muito assim é teatro. Não teatro mesmo, mas assim, encenação. Coisas históricas, até em matemática dá pra eles entenderem as coisas. Interpretarem, aí vai agora fulano, fala isso... agora faz isso, é aquela questão mesmo de ilustrar e

uma das coisas mais fortes é desenhar. Eu desenho muito no quadro.(Professora Amarílis)

É... eu uso muito o corpo da criança pra ela aprender. Eu uso muito as suas próprias sensações e experiência, uso muito seus prazeres e gostos como recursos básicos e fundamentais pra eu primeiro motivar as crianças para aprender e seguindo a linha delas, a própria oralidade da criança é um recurso fundamental pra mim. Trabalho com o que tiver. Recurso é tudo que você tiver a mão, na mente, no corpo para usar com a criança... depende só da nossa vontade de usar.
(Professora Açucena)

As professoras parecem construir e reconstruir recursos para ensinar. Utilizam tudo ao seu alcance. Roldão (2007), afirma que todos os saberes que os professores utilizam são incorporados ao já existentes, formando um conhecimento novo, compósito na sua essência e com intenção para ensinar. Como afirmado pela autora, as estratégias que os professores recorrem acompanham sua concepção de ensino, e neste sentido é possível afirmar que as professoras aproximam-se do conceito de fazer aprender alguma coisa a alguém, com uma ação inteligente e fundada em domínio seguro de saber, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial.

Dentro dessa lógica, do saber que emerge da experiência, a organização do tempo e a gestão da sala de aula é aperfeiçoada com o tempo, para beneficiar o ensino e o trabalho do professor, como fica claro nas falas a seguir:

Eu deixo eles escolherem o lugar, eu faço algumas trocas, eu arrumo de outro jeito, mas assim... eu estou sempre mais perto dos alunos que precisam mais, eu vou trocando eles de lugar, mas eles não saem muito longe de mim então isso é uma organização física básica na

sala. Eu chego meia hora antes todo dia, eu arrumo a sala, quando os alunos entram a sala já está arrumada, os materiais que eu vou usar já estão dispostos. A rotina do dia já está feita no quadro pra eu ler e discutir com eles, ver o que a gente vai conseguir dar conta de fazer, o que não vai... negociar algumas coisas que são possíveis. Enfim, isso aí já é básico.(Professora Açucena)

Eu tenho uma necessidade Rose de trabalhar com organização, eu não consigo se o ambiente tiver desorganizado ou se eles estiverem muito agitados, eu não consigo trabalhar bem! Eu também fico meio desorientada. Eu sempre converso com eles a regra que vale e eu estabeleço algumas regras com ele. Tem umas normas que eu tento manter e eu sou meio até passada com isso. (Professora Íris)

Se eu tiver no espaço que eu tenha tempo, por isso procuro sempre chegar antes e organizar de acordo com que eu vou fazer a atividade. Se eu não tenho esse tempo ... eu já tenho essa rotina, e eles já vão entendendo essa rotina né? E vão se organizando [...]. (Professora Dália)

Para que essa organização funcione de forma favorecedora ao ensino em sala de aula, as relações exigem autoridade, respeito e muitas das vezes precisa ter muita firmeza por parte das professoras. Mas, elas afirmam que também primam por uma relação onde o afeto tem papel central nessa interação. Existe a construção diária de respeito mútuo do professor com o aluno e do aluno com aluno, onde a honestidade, a empatia e o carinho são construções diárias. As falas a seguir reforçam essa afirmação:

Ah, a empatia! Eu acho que nós somos muito amigos! Assim, ontem mesmo a gente tava brincando de pique bandeirinha. Eu tento ficar muito perto deles e assim, até nos estranhamentos que eles têm, assim, por exemplo, “ah eu não gosto da diretora!”, eu digo tudo bem! mas por que não gosta? Aí eu falo que tudo bem, você tem direito de não gostar da pessoa, mas você não tem o direito de ser grosso com ela. Então assim, essa questão de se identificar com os problemas deles, sabe, eu entendo o problema deles e tal, e aí nós nos unimos nas igualdades. (Professora Amarílis)

Olha, eu permito que os meus alunos falem tudo. Com respeito é claro, mas eles me contam coisa da vida deles, até coisas que eu não quero saber. Porque eu acho que a gente precisa estabelecer uma relação de verdade. Então assim, se eu prometo alguma coisa, eu faço questão de cumprir. Quando a gente combina alguma coisa, tanto da minha parte quanto da parte deles, eles sabem que foi um tratado que nós fizemos. (Professora Dália)

Sobre a avaliação do processo ensino/aprendizagem, partimos da afirmação que Diaz Barriga (1999) faz em que o exame (avaliação) é um efeito das concepções sobre aprendizagem, não o motor que transforma o ensino. Entendemos que o que transforma o ensino são ações eficazes para ensinar daqueles que constroem possibilidades para as construções do novo, do ser humano. Neste sentido, as professoras indicadas parecem corroborar com nosso ponto de vista, quando declaram que:

Como eu avalio o ensino e a aprendizagem? Eu avalio o ensino pela voz dos meus alunos, pela voz dos pais, pela minha própria auto avaliação, pela avaliação das minhas chefias imediatas. (Professora Açucena)

Eu utilizo provas e atividades outras de avaliações, mas não sou rígida em relação a isso não! Não depende só disso. Quando eu vejo que aquele aluno teve uma superação muito grande, eu vou dar uma nota relativa a participação, ao processo. Eu trabalho com as séries iniciais né? O valor da nota é muito relativo. É complicado, porque tem o lado oficial, a questão da legalidade que é necessária, mas eu primo pelo lado humano, sensível muitas vezes. (Professora Magnólia)

Sim, é sempre! O tempo todo. Cada um tem uma especificidade, mas eu valorizo muito a oralidade também, mesmo que ele não consiga registrar, eu avalio muito a oralidade ... porque tem muitos alunos que falam, mas não conseguem ainda botar no papel dele. Eu faço registro do que ele compreendeu e que eu consigo verificar[...]. (Professora Petúnia)

A avaliação do ensino e da aprendizagem para nossas depoentes envolve diferentes sujeitos, saberes e fazeres. A necessidade de classificar o aluno no que tange à sua aprendizagem está presente no processo, por força institucional, mas não o domina. Desta forma, a avaliação é um movimento que tem recursos diversos, atrativos e intencionais para a efetivação do aprendizado.

A avaliação, assim como o planejamento, são componentes importantes do trabalho docente, subsidiando as escolhas, as propostas e as intervenções feitas para que os alunos aprendam aquilo que se almeja. Nossas depoentes deixam ver que o planejamento e a avaliação consideram as diretrizes institucionais, as propostas

construídas coletivamente e as necessidades específicas da classe como um todo e de cada aluno na sua particularidade.

Por esta razão, as estratégias didáticas mobilizadas na docência se coadunam com a perspectiva da mediação e da dupla transitividade, constituintes de uma concepção de ensino voltada para fazer aprender alguma coisa a alguém. A aula não é um espaço de exposição pelas professoras, ainda que elas aconteçam. A aula é um espaço/tempo de trabalho dos alunos e das professoras, onde cada um e todos dialogam, problematizam, comparam, levantam hipóteses, experimentam, redigem, refazem até que a aprendizagem se consolide.

3.3 - Casos de ensino no reconhecimento de uma didática centrada na mediação e na dupla transitividade.

Mizukami (2000), descreve casos de ensino como “narrativas de episódios escolares que possibilitam aos seus usuários a reflexão da e/ou a partir da prática docente” (p. 10). Como os casos de ensino envolvem narrativas, é importante expor algumas limitações e dificuldades entre ambos. Sobre narrativa, Mizukami com base em Shulman, esclarece que:

[...] qualquer história que possa ser chamada de caso pode ser ..] um caso de algo. Deve ser visto como um exemplo de uma classe, narrativa de uma categoria mais ampla. [...] Mesmo no ato concreto da narrativa, categorias teoricamente subjacentes emergem e frequentemente se tornam explícitas. (MIZUKAMI, 2004, p.10).

Sobre os casos, Shulman (1992 apud MIZUKAMI, 2000, p. 151), esclarece que:

[...] tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorre num tempo e num local específicos [...] Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo -começo, meio e fim- e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial - são localizadas e situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas

humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (1992, MIZUKAMI, 2000, pg.151).

Ainda com Mizukami (2000), quando buscamos analisar casos de ensino, passamos a compreender problemas em situações educacionais específicas, como também buscar soluções para enfrentá-las. Da mesma forma, a construção dos casos envolve descrever processos, planejar soluções e estabelecer relações entre diversos conhecimentos.

Desenvolvendo nossa análise com base em uma didática centrada na dupla transitividade e na mediação, observamos dois movimentos: primeira transitividade - o professor ensina algo (aquilo que precisa ser aprendido); segunda transitividade - o ensino se realiza quando o aluno aprende a partir de uma mediação do professor.

Assim sendo, o professor não é só um apresentador do conteúdo, ele traça uma linha de atuação estratégica, porque possui um saber curricular mediado por um saber científico para esse fim, organizando tarefas e recursos para que todos os alunos aprendam o que ele se propõe a ensinar. Seu ato de ensinar é duplamente transitivo centrado nas duas dimensões a que sua ação se dirige: conteúdo curricular e o aluno, se distanciando da perspectiva intransitiva centrada na forma como ele transmite e clarifica os conteúdos.

No que tange à **primeira transitividade: o professor ensina algo**, Roldão (2009) aponta que “ensina quem sabe ensinar porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê” (p.42). Essa colocação da autora resume muito bem a proposta desta perspectiva, pois segundo a própria autora clarificar o que o professor precisa saber para ensinar é um dos pontos afirmativos para um reforço na profissionalidade docente, visto que uma das características que distinguem os geradores da especificidade deste conhecimento profissional é a comunicabilidade e a circulação. Estamos falando aqui do conhecimento tácito da docência, que segundo a autora, precisa de meta-análise para um saber articulado e sistematizado que poderá ser comunicado e discutido entre pares e com outros.

Indiretamente, nosso trabalho tem a mesma proposta, circular saberes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, para que seus alunos aprendam um conteúdo, os professores despertam a curiosidade, instigam o aluno diante do conhecimento. Nos casos de ensino levantados, percebemos este como

um dos primeiros apontamentos da ação de ensinar das professoras, tal como se poderá constatar nas narrativas a seguir:

Então, esse ano (2015) um aluno trouxe uma cartelinha, dez cartelinhas do Mac Donalds pra escola e foi uma briga lá porque as crianças queriam aquelas cartelas e somos dezoito, eram dez. Ao invés de focar nas cartelas eu tive uma coisa assim de: será que dá pra discutir as cartelas, os brindes? E aí eu fiz uma pergunta: se eles achavam que os brindes dessas lanchonetes poderiam ser armadilhas? E aí no dia seguinte eu trouxe aquilo tudo discutido, quer dizer, tudo digitado para as crianças... eu já tinha consertado algumas coisas em casa, e eu li pra eles, que era muita coisa e eu perguntei se eles tinham gostado da discussão, eles disseram que sim. Eu perguntei se eles queriam fazer alguma coisa com aquilo, “ah, tia vamos? Vamos continuar discutindo, vamos...” Aí vamos... vamos sim, vamos continuar discutindo isso e a gente pode fazer um cartaz para mostrar pros outros o que a gente aprendeu. (Professora Açucena)

Fiz esse trabalho com esse pequeno grupo, de umas 6 crianças, a turma era mais de 30. E esse outro grupo eu comecei a fazer isso que eu te falei, com construção de palavras, com tiras de texto, montando partes da palavra, vendo a palavra que tá ali, vendo qual a letra que começa, qual a letra que começa tal coisa, e vendo qual a letra que termina tal coisa e qual a letra que começa e o combinado era que o aluno daquele grupo que começa a saber ler tem que migrar pro outro grupo de lá. E nessa história onde eu quero chegar, é que eu

tive um aluno que eu nem me lembro o nome dele, mas eu lembro da fisionomia muito bem, e quando ele começou a ler, ele queria ir pro outro grupo. (Professora Hortência)

E a gente tinha o hábito de todo dia antes da gente começar a aula, nós tínhamos uma rotina ... todo dia fazia uma atividade com o dicionário, um aluno ficava encarregado de escrever a aula toda porque se um aluno no dia anterior faltasse, pedia aquele aluno. O que a aula teve hoje? A aula ... teve um que começou assim: cheguei tal hora e subi e a professora deu isso, deu aquilo, aprendi hoje as palavras tal e tal, a palavra do dicionário foi essa ... vai melhorando a escrita. E você vai lá no quadro e digita a palavra e eles escreviam no caderninho deles de texto. Vamos fazer silêncio que o colega vai falar só mais duas vezes! E agora como faz? Você vai chamar um coleguinha ou pedir quem quer ir lá no quadro escrever essa palavra? E você vai dizer se está certo ou se está errado a forma como ele escreveu. Tá certo? Se tiver errado chama outro. Eu estou trabalhando ortografia.(Professora Gardênia)

O professor é um pesquisador de novas estratégias, novas formas de ensinar. Busca constantemente estudar e trocar com os pares suas experiências para realizar um trabalho melhor. As professoras também buscam caminhos metodológicos diferentes para ensinar, tal como revelam quando contam seus casos de ensino:

Só que aí eu comecei a fazer um trabalho diferente com ele, comecei a trazer atividades extras e comecei a mandar pra casa. E aí o tempo que tinha de aula extra, eu não pegava aula extra, eu ficava com ele. E aí ele

acabou abrindo mão das aulas extras para poder fazer um reforço comigo. Sem as outras crianças da turma saberem, porque ele tinha vergonha. Então na hora da aula extra ele saía da sala. E eu também, na hora que eu tinha para poder dar um suporte a ele. Então eu comecei a motivá-lo. Dentro da aula normal eu começava a elogiar ele na matemática, que era algo que ele sabia. (Professora Dália)

Construir um texto é um trabalho artesanal, é um trabalho de articular ideias, de organizá-las em um todo inteligível e significativo, traduzi-las em palavras. Eu precisava estar atenta e ser sensível a isso. A partir desse momento, a correção passou a ser de outra maneira. Chamava os alunos para lerem para mim, lia com eles e o que se fazia necessário mudar, eles mesmos corrigiam. Levava muito mais tempo nesse fazer, mas o resultado era mais satisfatório para eles e para mim. (Professora Violeta)

E aí foi bom porque eu peguei aquele caso do goleiro Aranha e mostrei a menina e as consequências que teve na vida dessa menina ao chamar o goleiro Aranha de macaco. Mas o conteúdo ... eu sei que quando eu trabalho divisão, ela não vai ser aprendida assim por mais que você leve conjunto, por mais que você trabalhe partilha ela não vai ser ... por mais que você trabalhe multiplicação... começo com aquele livro Poemas problemas, para trabalhar probleminhas de adição, subtração, agrupamento, de multiplicação. E aí você trabalha desenhando que a matemática você desenha e faz contagem independente do que você está

trabalhando ... eu sei que vai demorar mais tempo!
(Professora Verônica)

Diante do trabalho didático a ser desenvolvido, o professor precisa ajustar as atividades aos melhores recursos para ensinar determinados conteúdos que pretende ver apreendido, sempre buscando, quando necessário, novas estratégias para alcançar a aprendizagem de todos os alunos. Isso pode não ocorrer de forma linear porque alguns alunos podem não aprender de imediato, exigindo do professor uma mediação mais efetiva de acordo com suas especificidades. As professoras se mostram sensíveis a isso:

E aí os meus alunos foram falando, e a gente pegou aquele texto que a gente tinha discutido no dia anterior, eu comecei a ler de novo pra eles, e perguntei se eles perceberam que algumas ideias eram semelhantes; a gente foi agrupando essas ideias por cor. Eu fui mudando a cor da fonte. Outro grupo de ideias foi a discussão sobre os brindes. Essa coisa do consumismo infantil, da compulsão por ter, e um aluno falou uma coisa ótima: “toda criança gosta de colecionar e esses brindes, brinquedos, eles rolam em coleção” e outra complementou “e você fica enchendo a paciência do pai pra ir lá, pra comprar os brindes, e tem criança que nem come, joga o lanche no lixo, só quer o brinquedo” e o terceiro grupo falava que os brindes eram uma armadilha porque você ia pra lanchonete feliz, chegava lá dava de cara com aquele palhaço horrível e morria de susto, e eu quase morri de rir mas me controlei. (Professora Açucena)

... pedi para os alunos utilizarem os celulares para participar do projeto Vejo, logo existo! Eram alunos do

quarto ano, eram alunos a maioria na retenção há algum tempo, eram faltosos, e a gente pegou esse gancho né? Da imagem, da ilustração, para trabalhar a questão da tecnologia, do olhar, das variedades linguísticas, conceitos matemáticos. (Professora Magnólia)

Então o que ela fez? Ela pegou o resultado dos doze vezes nove e tirou dois dozes, subtraiu, aproveitando aquela situação. E ela disse pra mim: Eu fiz esse dever e eu demorei muito para fazer esse dever. Para descobrir essa conta. Porque quando você deu essa outra conta eu lembrei que eu podia usar aquela outra conta para fazer essa. E isso foi assim ... [...] e foi uma coisa que me marcou nessa perspectiva que: Gente, tem que ouvir o aluno! Porque aquilo ali tinha toda cara de que aquela criança tinha feito na calculadora. Vou inventar uma conta que dê esse resultado. E que era muito fácil eu pegar e fazer assim: olha XXX não dá! E se eu não ouvisse, eu nunca ia saber! Se eu não desse essa oportunidade a ela pra ela falar, eu nunca ia saber que foi uma grande construção!(Professora Camélia)

Conhecer o contexto e a especificidade dos alunos como já abordado anteriormente, faz parte de um diagnóstico inicial para tomada de decisão.

Em relação à **segunda transitividade**: o ensino se realiza quando o aluno aprende a partir de uma mediação do professor, verificamos que após ensinar algo (currículo), a dupla transitividade se corporifica na mediação do professor entre o saber e o aluno. Desta forma, a mediação deste professor especialista (ROLDÃO, 2007) entre o conhecimento e o aluno, através de um processo pedagógico que envolve múltiplos saberes, consegue favorecer a aprendizagem significativa, aquela aprendizagem que

permite que o aluno se aproprie do sentido que o conhecimento fará a ele, assim, o ensino será efetivado com sucesso, tal como revelam nossas depoentes:

[...]fizemos uma rápida análise aí textual do discurso, porque lanche feliz, e uma falou: “ah, tia podia ser Mac lanche idiota, Mac lanche ladrão, Mac lanche enganador...” Foi muito bom! Mas aí ninguém ia comprar né? E se a sacolinha ao invés de um sorriso tivesse uma cara infeliz, ou uma criança doente, ou uma criança que não cresce, uma criança gorda, obesa... aí ninguém ia comprar mesmo. Então essas discussões foram tomando vulto e eu apresentei para as crianças o Mac lanche feliz e a tabela nutricional que tem no próprio site do Macdonald, e conversamos um pouquinho sobre o que significava comer o triplo chesburger que eles tinham trazido como uma comida muito gordurosa, e é mesmo né? O próprio site mostra. E pensamos também na questão do valor, o quanto custa isso em relação a um prato de refeição com arroz, feijão, com bife com salada enfim.... Uma refeição um pouco mais balanceada, conversamos também sobre a cantina, o refeitório, todos os dias eu levo as crianças para almoçar, eu dou muito valor a esse momento, a merenda na escola é muito boa. (Professora Açucena)

Então eles tinham os textos, tinham que ler, entender e responder. E isso foi um trabalho muito difícil, porque quando eles falavam que sabiam ler, eu falava que ler é saber o que tá escrito. E isso era uma forma que eu tinha de avançar o que eles conhecem no entendimento que é ler e ler e também é uma forma que eu tinha de trabalhar com o tempo que eu tinha com um quantitativo

grande de alunos que ainda não entendiam o alfabeto, não entendiam o código escrito, e foi uma boa negociação com eles durante o ano, porque aí eu falava pra eles que a partir do momento que eles começassem a ler, eles iam começar com o outro grupo. E não necessariamente eles tinham uma atividade diferente, as vezes era uma cantiga ou uma história que alguém estava lendo, e eles todos estavam lendo as mesmas coisas, a mesma atividade, mas o trabalho deles era mais difícil porque eles tinham que tentar responder os comandos. E por varias vezes eles tinham que tentar delegar um ou dois pra ir atrás de alguém do outro grupo pra falar assim “nós não entendemos o que tá escrito” e eu falava assim “então vai ter que ler de novo”. Então eles falavam “mas nós já lemos de novo.” E eu “então vocês vão ter que ler alto e pedir pra alguém corrigir o que tá falando ali”, e aí tinha vezes que não tinha jeito, eu tinha que ir la e explicar mesmo, mas eles começaram a depois fazer tudo de forma muito rápida, aí depois eles começaram a ler e compreender as coisas.(Professora Hortência)

As professoras investigadas ao narrarem seus casos de ensino favorecem a nossa compreensão sobre a concepção de ensino defendida, assim como sobre as estratégias mobilizadas para ensinar e aprender. Trata-se do ensino em ação a partir da memória de cada uma. Sem dúvida, os casos de ensino se colocam como potentes objetos de estudo para o campo da Didática, merecendo de nossa parte maior investimento descritivo, analítico e interpretativo, no sentido de buscar elucidar através do narrado os saberes mobilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a investigar a docência de professores que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007), segundo atestam seus pares, tínhamos como diretriz o desejo de desenvolver um percurso investigativo que nos permitisse conhecer, analisar, discutir, refletir sobre a prática docente na primeira etapa do Ensino Fundamental, experimentada por professores com atuação na escola pública e com ela comprometidos, que se destacam porque ensinam de forma diferente da transmissão.

Com os olhos fitos no trajeto percorrido, percebemos que o grupo investigado, formado por 11 professoras escolhidas conforme indicação de seus pares, foi estratégico para que chegássemos onde chegamos, conforme metodologicamente planejamos. Através dos depoimentos colhidos, das falas analisadas, das memórias narradas, pudemos discutir aspectos da docência, próprios de uma Didática do Ensino Fundamental I, visto que eles nos dão importantes pistas sobre o processo ensino e aprendizagem, no que toca ao tratamento dos conteúdos, à definição das estratégias de ensino, à relação entre professores e alunos, ao planejamento do trabalho pedagógico, à avaliação do processo ensino-aprendizagem, sempre em consonância com uma determinada concepção de ensino, aquela que motivou a realização deste trabalho: “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007).

Um aspecto importante deste trabalho pautou-se justamente pela investigação dessas professoras, que já estão inseridas e fixadas nos seus contextos de atuação e, portanto, não são iniciantes, desenvolvendo seu trabalho há algum tempo, obtendo bons resultados, a ponto de seus pares as reconhecerem por ensinarem de forma diferenciada da transmissão. Nosso interesse em relação a esse grupo tão especial foi o de, através de suas concepções e práticas de ensino, discutir teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação que envolve os professores e alunos em torno do conhecimento, em uma tentativa de contribuir para uma Didática do Ensino Fundamental I.

Os resultados encontrados no que tange aos sujeitos apontam que eles são professores porque querem. Nas suas narrativas encontramos traços de uma identidade docente marcada pelo desejo pela profissão, pela afinidade com o trabalho docente e pela realização que o ofício proporciona. A maior parte do grupo é oriunda de escola pública, possuindo em comum um comprometimento com esse espaço de formação humana para a vida social e para a preparação para o trabalho cultural e político das novas gerações.

Outro traço notado na caracterização das professoras é o apreço pela leitura e pelas diferentes práticas culturais na vida e no trabalho, favorecendo com que, no exercício da docência, o ensino da leitura transcenda ao domínio técnico e alcance os alunos e sua visão de mundo. Os contextos desfavoráveis não são pretextos para que o gosto pela leitura não se desenvolva nas suas aulas. Essa relação especial com a leitura é por nós compreendida e defendida como uma condição imprescindível para o exercício de uma docência crítica, criativa, investigativa e emancipadora.

Um aspecto que consideramos de muita relevância é o investimento na formação docente como condição para o desenvolvimento profissional. As professoras investem em formação continuada para melhorar a forma de ensinar, demonstrando com isso que possuem um compromisso com a escola pública, compreendendo-a como espaço de educação democrático, crítico, plural e inclusivo.

Em relação ao primeiro objetivo proposto, voltado para inventariar os saberes mobilizados pelas professoras no processo ensino-aprendizagem, obtivemos resultados relevantes. A docência de nossas investigadas se sustenta pela concepção de ensino que se contrapõe a de professar um saber, afirmando-se por fazer aprender alguma coisa a alguém, conforme discute Roldão (2007), desenvolvendo uma prática de ensino investigativo, problematizador e dialógico. Elas concebem o ensino como ato investigativo, despertador, que exige do professor um domínio do conhecimento para ensinar. Conseguem despertar a curiosidade e oferecem caminhos metodológicos para que o aluno aprenda. Buscam várias formas de mediação para chegar ao aluno. Essa forma de ensinar envolve responsabilidade social, mais que isso, envolve um comprometimento com a aprendizagem do aluno. Por conta disso, essa concepção de ensino exige um investimento consciente que não se apresenta como processo estático, está em constante movimento.

Existe uma comunicação entre pares, que auxilia nas reflexões sobre as formas de ensinar, condição importante no nosso entender para que a ação de ensinar permita que o professor possa agir gerando conhecimento sistematizado, refletido na ação encadeada, auxiliando na construção de novas práticas. Concomitante a isso, as professoras primam por investigar a origem dos alunos, o contexto em que vivem, demonstrando ser esta uma estratégia necessária com finalidades pedagógicas coerentes para o processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, nossa pesquisa indica que o grupo de 11 professoras investigadas mobiliza diversos saberes para ensinar da forma que ensinam, porque possui uma prática pedagógica que se difere das demais.

O segundo objetivo da pesquisa, voltado para discutir estratégias elaboradas pelas professoras para desenvolverem sua docência, levou-nos a constatação de que, através do ato de planejar, as especificidades coletivas e individuais da classe de alunos se firmam como condição primordial para a condução do processo. A busca por trabalhos que se dirijam para a necessidade do aluno individualmente e em grupo é uma ação que envolve estudo e pesquisa, onde o planejamento ocorre individualmente e no coletivo, com respeito à organização institucional, mas acima de tudo, com atenção para o que o aluno precisa saber. Esse planejamento espera alcançar também os objetivos educacionais, através de propostas de ensino que envolvam o trabalho do aluno, do professor, do aluno com aluno e do professor com o aluno. Assim, a aula não é um espaço de exposição pelas professoras, ainda que isso aconteça, mas antes é espaço/tempo de trabalho dos alunos e das professoras, onde cada um e todos dialogam, problematizam, comparam, levantam hipótese, experimentam e refazem, até que a aprendizagem se consolide.

As professoras constroem e reconstroem recursos para ensinar, utilizando tudo ao seu alcance. Esse investimento, segundo elas, precisa de uma organização funcional de forma que favoreça o ensino em sala de aula, onde as relações exigem uma autoridade, respeito e, muitas das vezes, firmeza por parte das professoras. O respeito mútuo é uma construção diária entre o professor e o aluno, entre o aluno e o aluno, onde a honestidade e a empatia são pilares básicos para que essa relação tenha bons frutos. A afetividade foi apontada como primordial para alimentar essa relação complexa nos relatos apresentados pelas professoras.

Suas avaliações envolvem diferentes sujeitos, saberes e fazeres. A necessidade de classificar o aluno no que tange à sua aprendizagem está presente no processo por força institucional, mas não o domina. A avaliação é um movimento que tem recursos diversos, atrativos e intencionais para a efetivação do aprendizado.

Nesse sentido, nossa pesquisa confirma o que defende Roldão (2007) sobre a mediação e a dupla transitividade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o grupo de 11 professoras investigadas demonstrou ensinar de um modo em que a transmissão do conhecimento faz parte do processo como uma das estratégias possíveis, mas não como o centro mobilizador do ensino. Para o grupo, o trabalho de mediação é determinante para a orientação e condução de um processo em que cada uma, enquanto docente, mobiliza saberes para que seus alunos aprendam o conteúdo proposto de forma ativa e com sentido.

O terceiro objetivo, dedicado a reconhecer os aspectos constitutivos de uma Didática centrada na mediação e na dupla transitividade através de casos de ensino, conduziu-nos à constatação de que diante do trabalho didático a ser desenvolvido, o professor precisa ajustar as atividades aos melhores recursos para ensinar determinados conteúdos que pretende ver apreendido, sempre buscando, quando necessário, novas estratégias para alcançar a aprendizagem de todos os alunos. As professoras apontam que isso poderá não ocorrer de forma linear, pois alguns alunos podem não aprender de imediato, o que exige do professor uma mediação mais efetiva de acordo com suas especificidades. As narrativas das professoras ao relatarem seus casos de ensino, ao mesmo tempo em que favoreceram uma reflexão involuntária de suas práticas, reforça a nossa compreensão sobre a concepção de ensino defendida, assim como também as estratégias mobilizadas para ensinar e aprender.

Defendemos ser de extrema importância que os professores sejam ouvidos, que narrem e apresentem suas experiências, que digam o que ensinam, como ensinam e porque ensinam desse jeito e não de outro, socializando suas concepções, seus saberes e fazeres. Assim, vão dando relevo à sua docência, à sua didática, à sua função de ensinar através de um saber que é teorizador, compósito e interpretativo, enquanto ação inteligente, que se funda em um domínio seguro de saber, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial, enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros, tal como defende Roldão (2007). Para esta

autora, esse diferencial é o que continua a justificar, ou acentuar a necessidade da função dos professores como aqueles que se constituem como indispensáveis porque são os que fazem os outros aprenderem um saber que socialmente se considera necessário. Essa premissa foi verificada em nossa pesquisa, cujos resultados esperamos ver socializados, no sentido de contribuir para a discussão de uma Didática do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. M. de. Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. *Dissertação de Mestrado*, 99p.

ANDRÉ, M. E. D. A. Os saberes e o trabalho do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ARAÚJO, J. B. de. Revisitando Práticas Pedagógicas Bem-Sucedidas na Alfabetização de Crianças. 01/02/2011, *Dissertação*. 123 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. Biblioteca Depositária Jornalista Carlos Castelo Branco.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.

DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: Esteban, M.T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.51-82.

BIERNACKI, P. & **WALDORF**, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, vol. nº 2, November. 141-163p, 1981.

BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Ed. Hucitec. 1993.

CANDAU, V. M. *A Didática em Questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

_____. (Org.). *Didática Crítica Intercultural: Aproximações*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2012.

COCHRAN-SMITH, M. *A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time*. Kappa Delta Pi Record, v. 48, p. 108–122, 2012.

CRUZ, G. B. da. *Concepções e práticas didáticas de professores formadores*. 2012. 61f. Relatório de Pesquisa. CNPq. Rio de Janeiro (2011a; 2012 b; 2014c).

CURY, C.R.J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, p. 1187-1209, 2008.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, nº 24, p.213-225, 2004. Editora UFPR.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. A formação de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*. São Paulo, nº 100, p. 33 -46. Dez/Jan/Fev. 2013-2014.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. em Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. 1995.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14 (29), 2012. 152-174.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Vera M. F. Candau. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. p. 11-45.

_____. O dualismo perverso da escola pública: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. v. 38, nº 01, p. 13-28. 2012.

LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública. 2007. 280f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, A. M. *Entre vacas e gansos: escolas, leitura e literatura. Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, R. R. A. Construções geométricas significativas no oitavo ano do ensino fundamental. 01/05/2012, *Dissertação*.111 f. Mestrado Profissional em Educação Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Severino Sombra, Vassouras Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca central da Universidade Severino Sombra.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 139-161.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 29, nº 2, p.1-16, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção saberes da docência)

ROLDÃO, M do C. Profissionalidade Docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*. V. 12, nº 13, Portugal, Jan/Dez. p. 105 – 126, 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, N. 34, 2007. [94 - 181].

_____. *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTOS, M. E. G. Elementos constituintes do Trabalho Docente em uma escola pública básica: Prescrições, atividades e ações. *Tese*. 330 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: central e Setorial, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, p. 1-22.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva Reforma. *Professorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, v.9, n. 2, p. 1, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/ Mar/ Abr., n. 13, 2000.

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

ANEXOS

1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Práticas de professores que ensinam “fazendo aprender alguma coisa a alguém”.

Nome do Pesquisador responsável: Rosineire Silva de Almeida

Nome do(s) Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu: Mestrado em Educação

Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como professores de educação básica, reconhecidos entre seus pares pela sua prática diferenciada e bem-sucedida, mobilizam seus saberes para ensinar.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará o consentimento de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora.

Procedimentos metodológicos: O processo de coleta de dados consistirá em entrevista. Num primeiro momento será realizada uma entrevista pessoal - caso percebamos que será necessária uma segunda entrevista, esta será solicitada - a fim de captarmos elementos que nos permitam aprofundar o estudo em questão relacionando tais elementos aos conceitos teóricos que subsidiam o estudo.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pela natureza da pesquisa, os riscos que existem estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados,

retirando seu consentimento, sem qualquer paralisação ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional na realização da entrevista, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados na íntegra. No texto final serão utilizados nomes fictícios, sem identificação das participantes, e apenas trechos da entrevista. Os resultados deste estudo comporão o relatório final do trabalho de dissertação de mestrado e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. E você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine esse termo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa:

Assinatura do Participante da Pesquisa:

Assinatura do Pesquisador:

Assinatura do orientador responsável:

Rio, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora Principal: Rosineire Silva de Almeida

Fone: 21- 2147 3593 - cel. 9982383759

Caso as participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, estes devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Rio de Janeiro, RJ – Prédio da Decania do CFCH - Praia Vermelha
3º andar - Sala 30.O telefone para contato é: (021) 3938 – 5167.

2 - Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo I – Trajetória de formação

01. Como foi sua formação docente? Quais cursos você fez e em que instituições para se tornar professor(a)?
02. Você estudou em escola pública e /ou particular na educação básica?
03. Como é sua relação com as atividades culturais? Você gosta de ler, de frequentar cinema, teatro, concerto, museus etc.?

Eixo II – Trajetória de atuação

04. Conte-me sobre a sua atuação como professor(a). Em quais escolas/colégios trabalhou, por quanto tempo e em que áreas?

Eixo III – Docência

05. O que é docência para você? O que significa ser professor(a)? O que é ensinar?
06. Como você faz para ensinar?
07. Quais atividades de ensino estão sempre presentes em suas aulas?
08. Que tipos de recursos você recorre com mais frequência?
09. Como você planeja suas aulas?
10. Como você avalia o ensino e a aprendizagem?
11. Como você se relaciona com seus alunos? O que é levado em conta?
12. Como é a gestão da sua classe?
13. Você sempre ensinou desse modo? Seu jeito de ser professor(a) se modificou ao longo da sua trajetória?
14. Em algum momento sua prática foi diferente do que é hoje? Por quê?

Eixo IV – Saberes em ação

15. Descreva uma situação de ensino.

3- Transcrição da entrevista com a ONDA UM

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

COM A PROFESSORA CRISTINA FREUND

Entrevistado: Onda Um (Cristina Freund)

Entrevistadora: Rosineire Silva de Almeida

Dia: 10 de novembro de 2015

Sala de aula do Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão.

Tempo aproximado: 1h30m.

Eixo I – Trajetória de formação.

01. Como foi sua formação docente? Quais cursos você fez e em que instituições para se tornar professor(a)?

02. Você estudou em escola pública e /ou particular na educação básica?

03. Como é sua relação com as atividades culturais? Você gosta de ler, de frequentar cinema, teatro, concerto, museus etc.?

Rosineire: Gostaria de agradecer a você professora Cristina Freund, pela gentileza de me conceder um horário na sua agenda para a realização desta entrevista. Bem, começaremos perguntando como foi sua formação docente, quais cursos você fez e por quais instituições passou para se tornar professora.

Cristina: Eu comecei no ensino médio fazendo o normal em uma escola particular, e assim que eu terminei eu comecei a trabalhar na escola onde estudava meu irmão, onde eu já tinha feito estágio como professora do primeiro ano, o CA (Alfabetização) na época.... isso em mais ou menos mil novecentos e noventa, e aí eu fui fazer... fiz vestibular no final do magistério com dezessete anos pra Biologia. Comecei no segundo semestre na UFRJ, mas não gostei do curso, e aí no ano seguinte... no mesmo ano eu fiz vestibular de novo pra Pedagogia e então eu vi que ali era minha praia mesmo! Porque eu gostava... gosto de Biologia até hoje, mas não pra estudar. E assim direto fazer o curso universitário, eu já estava interessada nas questões do CA que eu observava nos meus alunos, e na Pedagogia eu me encontrei. Então eu fiz a Pedagogia,

e aí quando eu acabei eu fui fazer... eu já trabalhava em uma outra escola e as questões dos meus alunos me incomodavam muito, eu dava aula pra alunos especiais em turma regular. E embora eu tivesse tentado fazer estratégias assim bem diferenciadas pra que eles pudessem aprender, eu sentia falta de subsídios teóricos. Eu fiz um curso de especialização em Psicopedagogia pra alunos com necessidades específicas na PUC. Lá eu emendei a Psicopedagogia clínica e depois ... isso foram seis anos, e depois eu ... Eu dei uma parada enquanto eu fazia a Psicopedagogia porque eu comecei a fazer um grupo de estudos com psicanalistas. Depois eu fiz uma extensão com eles sobre Psicanálise, e aí eu fiquei um tempo fazendo cursos assim... indo a seminários até que eu fui fazer o mestrado em 2006.... 2007...eu defendi em 2009, e ano passado eu entrei no doutorado na PUC.

Rosineire: Sua formação teve início em que ano?

Cristina: Em 1990... mais ou menos em 1990.

Rosineire: Você estudou em escola pública ou particular na educação básica?

Cristina: Eu estudei em escola particular na educação básica.

Rosineire: Como é sua relação com as atividades culturais? Você gosta de ler, de frequentar cinema, teatro, concerto, museus? Sempre gostou?

Cristina: Bom, eu adoro ler! Do que você perguntou é o que eu mais gosto de fazer. Leio vários tipos de livros diferentes. Museu eu vou pouco, concerto eu não vou nunca, é muito raro... eu costumava ir ver balé, agora eu não tenho ido mais. Teatro eu vou muito eventualmente e em cinema também. Vejo muitos filmes em casa.

Rosineire: E você, quando criança, brincava muito? Tinha espaço pra brincar, correr?

Cristina: Ah, sim! Brincava na rua com meus irmãos, e minha família tinha um sítio! Quando papai nos levava pra lá, eu corria pra brincar na terra, adorava brincar com

terra, mexer em plantas, essas coisas. Minha família sempre foi muito musical, papai tocava e reunia a família toda pra isso. Então eu sempre estava aprendendo alguma coisa de música e outras culturas. Inclusive quando eu comecei alfabetizar eu levava violão pra sala de aula, tocava pra meus alunos... eles gostavam muito!

Rosineire: E a tecnologia? Seu contato com computadores ocorreu com facilidade?

Cristina: Sim, sempre tive contato com computadores desde sempre.

Eixo II – Trajetória de atuação.

04. Conte-me sobre a sua atuação como professor(a). Em quais escolas/colégios trabalhou, por quanto tempo e em que áreas?

Rosineire: Entendi. Agora fale um pouco sobre sua atuação como professora, quais escolas, colégios trabalhou, por quanto tempo e em que áreas?

Cristina: Eu comecei assim como eu falei, assim que eu acabei o normal como professora né? De primeiro segmento, e eu dava aula pro CA com a criadora do método abelhinha, embora eu tivesse muitas questões com o método na época... quer dizer, na verdade eu tinha questões com a alfabetização, que eu não entendia porque que alguns alunos aprendiam a ler tão rápido, e outros menos. Mas assim... e aí eu na verdade continuei como professora de alfabetização, e aí quando eu me casei fui morar em Rondônia, eu tive filhos enfim... quando eu voltei pro Rio de Janeiro, terminei a faculdade. A minha faculdade foi meio interrompida, minha graduação, por conta de eu casar, morar em Rondônia, voltar ter filho... aí fiz mais um ano de faculdade, tive outro filho... aí finalmente encerrei a faculdade, fui fazer estágio e comecei a trabalhar numa outra escola particular assim.... com alunos com dificuldades de aprendizagem, tinha aluno com Down, um aluno com deficiência auditiva e todos integrados numa mesma sala. Como eu sempre achei que a função do professor era que o aluno aprendesse, se eu ensino e o aluno não aprende, na verdade eu não ensinei! Eu procurei mil estratégias diferentes pra ensinar aquela turma com tantas diferenças internas, em ritmos, facilidades e dificuldades... e era período em que o código de defesa do consumidor tava começando. Então montei com as crianças um projeto que era um supermercado, e eles faziam moldes de pãezinhos, de bifinhos em argila né? a gente ensacava, e colocava informações que tinha que ter nos sacos, a gente usava embalagem do supermercado. Então cada dia eles iam lá, faziam suas compras e eles tinham que explicar porque eles

compravam aquilo, porque a brincadeira era que eles ganhavam um salário mínimo. E eles tinham que sustentar a família que eles imaginavam naquele mês com aquele salário e não podiam gastar tudo no mercado, e eles tinham que justificar as suas escolhas, foi um projeto ótimo porque integrou diferentes áreas. Eu trabalhei tudo que eu precisava na terceira série com esses conteúdos naquele bimestre e foi assim muito bom ver as crianças com prazer de aprender, e se desenvolvendo e trabalhando em grupo, foi ótimo! Bom, trabalhei também um pouco depois.... eu fiz concurso antes disso tudo, antes dessa escola, quando eu voltei de Rondônia, eu também fiz concurso pro município, naquela época de hiperinflação o município demorou seis meses pra me pagar, eu estava com problema com meu filho mais velho, que na época era bebê com alergia alimentar e eu acabei pedindo exoneração. Quando eu saí dessa escola, dessa segunda escola que eu trabalhei particular eu fui pro Sion, onde eu fiquei 22 anos praticamente., e meus três filhos foram criados ali, e foi onde eu posso dizer que eu tenha consolidado a minha carreira docente. Lá eu fui professora, depois eu fui orientadora educacional, coordenadora pedagógica e fiz parte da gestão. Foi uma experiência muito rica assim ver a escola como um todo funcionando e eu trabalhei muitos anos lá, foi muito importante pra mim. Enquanto eu fazia mestrado também, eu fui dar aula um pouco antes e durante o mestrado num curso de Psicopedagogia a nível de especialização, pós graduação *latu sensu*, eu adorei dar aula pra adulto! Acho que eu posso dizer que foi as únicas vezes que eu trabalhava sábado com algum prazer... porque trabalhar sábado é horrível, mas eu gostava muito de dar aulas pras moças, partilhar minha experiência foi muito bom. E depois eu fiz concurso durante o mestrado pro colégio Pedro II, em 2013, onde eu trabalho até hoje, trabalhei simultaneamente lá na escola particular durante quatro anos acredito eu... e aí quando eu passei pro doutorado eu pedi exoneração, demissão da escola particular e fiquei só no Pedro II, dois anos essa é minha situação. No Pedro II eu fui orientadora educacional um ano, na coordenação de turno outro, depois eu peguei o primeiro ano e me redescobri amando alfabetizar e não largo mais lá!

Eixo III – Docência.

05. O que é docência para você? O que significa ser professor(a)? O que é ensinar?
06. Como você faz para ensinar?
07. Quais atividades de ensino estão sempre presentes em suas aulas?
08. Que tipos de recursos você recorre com mais frequência?
09. Como você planeja suas aulas?
10. Como você avalia o ensino e a aprendizagem?

11. Como você se relaciona com seus alunos? O que é levado em conta?
12. Como é a gestão da sua classe?
13. Você sempre ensinou desse modo? Seu jeito de ser professora se modificou ao longo da sua trajetória?
14. Em algum momento sua prática foi diferente do que é hoje? Por que?

Rosineire: Legal, foram experiências significativas né? Depois de percorrida essa trajetória, o que é a docência para você? O que significa pra você ser professora? O que é ensinar?

Cristina: Pra mim o que é ser professora, o que é ensinar? Eu acho que ser professor é uma coisa maravilhosa né? Eu acho que é você olhar pros seus alunos e ver aqueles olhinhos brilhando, aquelas carinhas compenetradas, felizes e de descoberta do mundo, de descobrir que são capazes, que podem mais, que descobrir em grupo é bom demais.! E professor é aquele que faz muitas coisas, que organiza a sala para que as pessoas possam aprender entre si, um ajudando ao outro, pra que eu possa ensinar a eles também, porque tem coisas que a gente é que tem que ensinar. Que tem que oferecer formas diferenciadas pra que qualquer aluno consiga aprender, qualquer coisa! Claro que tem possibilidade de acordo com faixa etária, com interesses... mas eu acredito que com o tempo a gente consiga fazer os alunos aprenderem tudo aquilo que eles se propõem a aprender e o que a gente professor considera também que é essencial que eles possam aprender. Eu costumo dizer que meu lema é “Ninguém para trás”!

Rosineire: Entendi. Como você faz pra ensinar?

Cristina: Como eu faço? Muitas coisas né? Depende do que eu acho que ...o que você faz pra ensinar... depende do que você quer fazer com que seu aluno aprenda, depende do momento do seu ano letivo, depende do momento do seu aluno, depende também do momento do seus colegas porque as vezes você faz alguns projetos mais grupais, enfim... eu uso uma infinidade de recursos, estratégias e formas.!.. Eu posso contar a mesma estória duas, três vezes de formas diferentes pra aquele aluno ter vontade e querer recontar uma estória por exemplo na alfabetização. Eu uso a rodinha como um meio de ... não só troca de experiências né? Mas pra que esses alunos possam ouvir sobre o mundo e trazer notícias e novidades e a gente possa discutir coisas sérias, entre aspas né? Tipo: uma discussão desse ano que eu ... alguém falou alguma coisa

sobre dinheiro agora eu não lembro mais... e a discussão que rolou na sala foi como é que seria o mundo sem dinheiro? Com criança de primeiro ano foi fantástico assim ver as crianças pensando em como seria o mundo! Tem criança que vincula existência ao dinheiro, então é... todos morreriam de fome porque as pessoas não iriam ter dinheiro pra comprar as coisas, não iam ter onde morar, iam ficar na rua, teve criança que disse que quem tem dinheiro seria solidário e daria as coisas pra quem não tem, a partir do momento que não tem mais dinheiro. Foi muito interessante! Teve crianças que disseram que o dinheiro seria uma outra coisa, não seria dinheiro mas seria sal! Como eu já tinha conversado com eles a história do salário ou pedras preciosas... e teve crianças que falou que a gente ia trocar coisas né? Como na verdade o escambo já existiu. Então é muito interessante ver como as crianças são capazes de pensar! Eu acho que ensinar também é isso. Quando eu faço alguma coisa, eu também faço acreditando que meu aluno vai aprender, que ele é capaz de aprender. Então eu posso trazer filmes, eu posso usar o laptop da escola, o notebook.. na verdade o tablete...crianças fazerem diários coletivos. Eu posso botar um muralzinho pra eles mesmos trocarem bilhetes e perceberem a função social da escrita. Eu posso contar coisas e mostrar outras culturas pra crianças verem como o mundo é diferente. Eles vão fazer experimentos no laboratório de ciências levantando hipóteses antes sobre como eles vão comprovar suas hipóteses, e verificar se elas são verdadeiras, porque você tem uma infinidade de conhecimentos e cada um deles também tem as suas didáticas que podem algumas coisas serem comuns e outras específicas, como é o caso do desenvolvimento do raciocínio científico, da alfabetização científica, mas eu também quero que o aluno... ele se veja um cidadão do mundo enfim.... depende muito!

Rosineire: Você é uma professora com uma boa experiência, vasto repertório, né? E acabou falando um pouco de recursos que utiliza. Fale-me um pouco mais sobre isto, sobre que tipo de recursos você recorre com mais frequência?

Cristina: Recursos? É.... eu uso muito o corpo da criança pra ela aprender. Eu uso muito as suas próprias sensações e experiência, uso muito seus prazeres e gostos como recursos básicos e fundamentais pra eu primeiro motivar as crianças pra aprender e seguindo a linha delas, a própria oralidade da criança é um recurso fundamental pra mim! Eu.... eu posso trabalhar com o computador integrado da escola que tem uma lousa interativa, mas eu também posso usar o quadro branco, eu posso usar o papel de rascunho, eu posso usar música, posso usar livro didático, por que não? As vezes tem coisas ótimas pra trabalhar com as crianças, eu tenho caderno meia pauta. Eu uso folha de exercício, muitas histórias que eu quero que as crianças amem ler! Aprendam a ler, tenham vontade de ler! Que se tornem leitoras ávidas...e elas também tenham vontade de escrever, eu levo pra sala de leitura, eu levo pra olhar a escola. A gente observa o

bichinho que alguém viu no quintal.... o que tiver! recurso é tudo que você tiver a mão, na mente, no corpo pra usar com a criança... depende só da nossa vontade de usar!

Rosineire: Sendo assim, como você planeja suas aulas?

Cristina: Eu planejo as minhas aulas assim, eu tenho as minhas metas trimestrais, os objetivos, os descritores que a gente quer trabalhar com os alunos, que são definidos coletivamente nas nossas reuniões de planejamento e eu vou com as minhas colegas, individualmente com os meus alunos, pensando em como dividir isso no trimestre. Eu dou alguma liberdade pros alunos escolherem alguns caminhos, porque eu acho assim muito importante ver o que eles se interessam mais, se é aqui ou por ali. Se eu vejo que a turma tá muito motivada eu posso caminhar um pouco diferente dos outros porque a gente chega onde a gente precisa, é só saber trabalhar, e aí eu faço também uma distribuição semanal... eu faço assim uma trimestral mais geral, aí eu tento encaixar isso por mês, e no mês distribuo na semana de forma que as coisas fiquem mais ou menos equilibradas, e eu não trabalho sempre só uma área na semana toda. Tento sempre fazer algum trabalhinho que de fato as crianças operem em grupo, que elas tenham que aprender a discutir, já entra em consenso em resolver conflitos, um auxiliando o outro, trabalho com monitoria. E aí eu tenho que encaixar não só os conteúdos que a gente diria, conteúdos conceituais, conteúdos factuais, os descritores de língua portuguesa, estudos sociais ... mas também os descritores que são comuns a todas as áreas que são os de formação de cidadania, os de formação de atitudes necessárias ao trabalho, a criança aprender a manusear uma régua, a recortar enfim... tudo isso tem que ser pensado... eu tenho uma lista assim de coisas que eu não posso esquecer de fazer, pra me lembrar disso sempre.

Rosineire: E como você avalia o processo de ensino e a aprendizagem?

Cristina: Como eu avalio o ensino e a aprendizagem? eu avalio o ensino pela voz dos meus alunos, pela voz dos pais, pela minha própria autoavaliação, pela avaliação das minhas chefias imediatas. No Pedro II a agente tem coordenação de Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e uma Orientadora Pedagógica, além de uma Orientadora Educacional... eu escuto todo mundo, eu sou uma pessoa assim que não tem o menor problema de ser avaliada e eu gosto de que os alunos me digam, e eu pergunto se estão gostando da aula, se eles estão aprendendo, se eles estão com alguma dificuldade, eu também peço desculpas quando eu vejo que extrapolei em algum momento, e reflito se a aula foi chata. Vejo se as crianças estão cansadas. A avaliação do meu ensino ela também... na hora que ela tá rolando se eu tô vendo que a criançada tá muito cansada, que não adianta mais, eu paro a aula e tento outra coisa porque não

adianta... elas são crianças, elas precisam brincar, elas precisam trocar, elas precisam estar em grupo fazendo o que elas querem, descobrindo também os seus desejos e as suas vontades. E a aprendizagem dos meus alunos ela é feita toda hora! A gente não tem prova no primeiro ano, eu tenho um caderno onde eu vou anotando tudo que eu preciso observar dos meus alunos. Então quando o aluno já aprendeu alguma coisa eu fico tranquila, mas vou marcando aqueles que continuam com dificuldade, porque eu vou continuar oferecendo algumas atividades pra esses alunos, as vezes pra turma toda. Retomo com alguns e continuo oferecendo oportunidade pra aqueles, que enquanto ela tá rolando, a turma está com chance de aprender e eu continuo avaliar. Então quando chega no final do trimestre eu tenho que preencher o mapão como a gente chama lá, com todos os descritores. Eu... normalmente eu só na última semana faço o que a gente chama de tira teima, que são algumas atividades pra certificar que aqueles que eu estava em dúvida conseguiram chegar lá ou em que ponto ele está, pra eu poder preencher aquilo e fazer relatório dos alunos também.

Rosineire: Como você se relaciona com seus alunos? O que é levado em conta?

Cristina: A minha relação com os alunos é muito gostosa assim... pelo menos eu acho. Eu sou uma professora afetuosa e firme né? Eu gosto de dizer que eu dou raízes e asas porque sem rotina e sem ... isso eu ouvi de uma amiga minha né? Que educação era você dar raízes, mas também dar asas! O Boff também fala isso né? Ser galinha... a gente não quer ninguém galinha, a gente quer alguém águia, mas também quer respeito aos outros. E assim... alunos precisam de rotina, criança precisa de rotina, criança precisa saber que não é não! Os meus NÃOS são não com os seus motivos, mas são firmes! Ao mesmo tempo eu sou muito carinhosa, muito brincalhona faço muitas graças, meu armário quase explode de tantas coisas que tem lá dentro! É fantoche, é brinquedo, minha sala tem Playmobil, minha sala tem palitinho, tem caixa de matemática, tem revistinha, tem livros variados que toda hora eu tô mudando. Tem massinha, tem papel de recorte, tem papel de rascunho, bilhetinho, muito carinho pra eles poderem operacionalizar e firmeza quando eles estão extrapolando assim. Eu levo em conta as necessidades de cada aluno, eu levo em conta o que a turma também precisa, eu também levo em conta o meu lado pessoal porque as vezes a gente também se cobra demais e eu também estou estudando, então eu tenho uma questão de não poder estar o tempo todo trabalhando pra poder fazer coisas pra então o meu jeito de ser tem a ver com essa questão né? Dos meus alunos, eu levo em conta isso tudo que eu preciso. Também há momentos em que você tem que acelerar, você não pode se dispersar tanto porque você tem objetivos a cumprir, então eu também sou muito honesta com eles no sentido de que “essa semana a gente tem um monte de coisas pra fazer e não vai dar tempo da gente se distrair tanto, eu preciso da ajuda de vocês.” E tem horas que eu digo: “Essa semana já dá pra gente dar uma aliviada, e fazer mais

coisas que vocês curtam mais”... então isso tudo entra na relação com os alunos. Acho que honestidade é fundamental na relação com todo mundo.

Rosineire: Muito bom! E como é a gestão da sua classe?

Cristina: Como é a minha gestão da classe? Bom a minha gestão da classe é essa né? É você estar o tempo todo atendida com o que está acontecendo. Eu... é..... eu organizo a sala, eu acho isso básico! É difícil deixar os alunos sentarem a vontade, por exemplo, porque a gente sabe que existem distraidores pra alguns alunos que não dão certos. Tem duplas que muitas vezes ainda não funcionam, então eu faço algumas alternâncias. Quando a aula não é uma aula assim muito... séria, eles não tenham que prestar muita atenção, eles podem trabalhar interagindo mais. Eu deixo eles escolherem o lugar, eu faço algumas trocas, eu arrumo de outro jeito, mas assim... eu estou sempre mais perto dos alunos que precisam mais, eu vou trocando eles de lugar, mas eles não saem muito longe de mim então isso é uma organização física básica na sala. Eu chego meia hora antes todo dia, eu arrumo a sala, quando os alunos entram a sala já está arrumada, os materiais que eu vou usar já estão dispostos. A rotina do dia já está feita no quadro pra eu ler e discutir com eles, ver o que a gente vai conseguir dar conta de fazer, o que não vai... negociar algumas coisas que são possíveis. Enfim, isso aí já é básico, faz parte da gestão, porque quando o aluno vê que o professor não se organizou, é muito mais fácil pra ele tomar conta do lugar que é o lugar do professor, do organizador, do mediador principal... da pessoa que vai estar ali orquestrando, eu acho que a gente tem um pouco assim de maestro. E aí eu faço a rotina, então as crianças sabem o que espera por elas e a gente tem alguns combinados, tipo: se a gente cumprir tudo que a gente precisa cumprir num dia, tudo que está previsto, eu deixo eles terem um tempo livre no final, as vezes é possível, as vezes não é. E assim, normalmente a turma vai ficando muito feliz quando percebem essas conquistas, esses avanços e que vai dando conta das coisas no tempo. Normalmente eu trabalho muito com a questão grupal, conceito de responsabilidade grupal sobre a aprendizagem de todo mundo. Então não é um fazendo bagunça, são dois. A gente tem um grupo ali que pode se ajudar, porque se um não responde a gente também já vai diminuindo... o que não quer dizer que eu também não possa dar sanções individuais, eu dou! Mas eu tento mostrar pra turma que todo mundo tem uma parcela de responsabilidade ainda que pequena sobre o excesso de atividade de um, o excesso de exposição de outro, ou a falta de participação de um terceiro, todo mundo pode contribuir e os meus limites são claros. Eu demoro a escrever as regras no papel, mas as regras são demarcadas diariamente. Quais são os nossos combinados? E são muito poucos. Porque criança não guarda muita coisa, a gente tem que priorizar o que é essencial, dois, três combinados é o suficiente pra você dar conta do essencial na turma, e eu evito os negativos: não pode! Eu gosto muito dos positivos né? Respeito ao

colega, respeito ao professor, ouvir o outro, esperar a minha vez nesse caso né? Coisas assim bem simples. Atenção quando alguém falar né? Pra ver se eles... é... organizar o material, que é uma coisa muito importante pra eles também enfim... eu sou exigente, se a tarefa é fazer um desenho eu não vou aceitar qualquer coisa. Eu devolvo, eu mostro pra criança modelos diferentes, eu gosto que eles mostrem seus desenhos uns pros outros, eles amam fazer isso, como eles também adoram mostrar o que eles escreveram e eles adoram ler em voz alta. Então, assim, os que querem ficam sempre muito confortáveis, isso vai gerando um clima gostoso na sala assim de “eu sou capaz, eu consigo” é muito bom!

Rosineire: Mas você sempre ensinou desse modo, ou seu jeito de ser essa professora se modificou ao longo da sua trajetória? Melhor dizendo: em algum momento sua prática foi diferente do que é hoje? Por que?

Cristina: Minha prática foi diferente? Foi né? A gente vai amadurecendo, vai se tornando mais flexível com algumas coisas, hoje em dia eu não me incomodo nem um pouco em não concluir alguma coisa quando eu percebo que não tá legal. Antigamente eu ficava muito angustiada em fazer tudo com início meio e fim. Hoje em dia se eu começo uma atividade e aquilo está “over” pra os meus alunos, tá demais, não tem sentido, eu não faço! Eu paro de fazer! Eu interrompo e continuo no outro dia. é. eu também acho que eu fui ficando mais amorosa, mais carinhosa com o passar do tempo, embora sempre tenha sido. Mas algumas coisas sempre se mantiveram. Eu sempre gostei demais de histórias, eu sempre fui uma professora assim que sempre gostou muito de cantar na sala de aula. Eu gosto muito de música, então eu crio músicas com as crianças, a gente sempre... é... quando eu comecei a alfabetizar até violão eu tocava, hoje em dia infelizmente eu esqueci isso porque eu parei de praticar, mas eu levava e as crianças cantavam e a gente se soltava, e era CD de música que eu sempre tive vários. Estorinhas musicadas. Então, assim, essa coisa da tecnologia, eu sempre gostei muito né? Minha família sempre foi muito ligada em computador, eu desde da pequena já usava computador pra escrever. Meu trabalho da primeira especialização já foi feito direto no computador sem rascunho. Então assim, isso foi em oitenta, noventa e três já tem um bom tempo. E isso eu fui inserindo na minha prática né? Com meus alunos de escola particular também, e agora na escola pública eu faço com que eles vão aprendendo alguns recursos, eu acho isso importante e trazendo vídeo, enfim o que dá. Mas eu acho que a minha prática vai se modificando principalmente pela atenção as necessidades, a necessidade de captar o que a criança tá falando. Eu acho que eu fui ficando muito mais sensível pra isso... assim de ouvir as entrelinhas dos meus alunos e sacar que aquilo é uma discussão importante pra parar e debater com a turma, eu acho que isso tudo é o tempo, a maturidade que vai dizendo né? Quando eu fiz o mestrado eu

tive um professor que dizia assim “professor ele é meio camaleão né? Ele tem que se adaptar”... eu acho que é isso mesmo! Eu acho que a gente é um camaleão que se molda aos seus alunos pra eles te verem como alguém que não sendo um deles, porque é mais velho, mas que é capaz de compreender porque a gente né? ... é... vai vendo ali.. vai vendo que eles podem confiar na gente, que o que a gente fala a gente vai cumprir, a gente não vai fazer promessas vãs, que a gente só quer o bem deles. A gente quer que eles sejam felizes, mas que pra aprender as vezes também a gente vai ter que ter empenho, ter garra, se dedicar. As vezes é um pouco de suor, as lágrimas de custo, de esforço né? e a recompensa daquilo que a gente queria alcançar que é maravilhoso no final, e é isso que a gente quer ver com eles. Então eu acho que isso é a maturidade.

Eixo III – Saberes em ação.

15. Descreva uma situação de ensino.

Rosineire: Então, dentro dessas experiências “camaleônicas” você poderia me descrever uma situação de ensino? Fica a seu critério escolher o ano ou a turma, queria algo que foi significativo pra você de alguma forma.

Cristina: Uma situação de ensino... Então, esse ano (2015) um aluno trouxe uma cartelinha, dez cartelinhas do Macdonalds pra escola e foi uma briga lá porque as crianças queriam aquelas cartelas e somos dezoito, eram dez. Ao invés de focar nas cartelas eu tive uma coisa assim de: será que dá pra discutir as cartelas, os brindes? E aí eu fiz uma pergunta: se eles achavam que os brindes dessas lanchonetes poderiam ser armadilhas? E aí eu comecei a digitar as respostas, eu peguei rapidinho o note... o lep... o tablet da escola, eu anexei um teclado nele já há algum tempo, e fui digitando as respostas que eles me deram assim sensacionais. E aí no dia seguinte eu trouxe aquilo tudo discutido, quer dizer, tudo digitado pras crianças... eu já tinha consertado algumas coisas em casa, e eu li pra eles, que era muita coisa e eu perguntei se eles tinham gostado da discussão, eles disseram que sim. Eu perguntei se eles queriam fazer alguma coisa com aquilo, “ah, tia vamos? Vamos continuar discutindo, vamos...” tia porque alguns me chamam de tia, outros de Cristina e outros de professora. O nome não interessa. Aí vamos... vamos sim, vamos continuar discutindo isso e a gente pode fazer um cartaz pra mostrar pros outros o que a gente aprendeu. E aí a gente começou, né? eu fui digitando o que a gente ia conversando, esse papel é legal de você se tornar escriba da turma também, importante pro registro das memórias. E aí os meus alunos foram falando, e a gente pegou aquele texto que a gente tinha discutido no dia anterior, eu comecei a ler de novo pra eles, e perguntei se eles perceberam que algumas ideias eram semelhantes; a gente foi agrupando essas ideias por cor. Eu fui mudando a cor da fonte. Todas as que se relacionavam a questão de alimentação, que foi uma das armadilhas que eles levantaram, ficou de uma cor, as relacionadas aos brindes em si de outra. E uma terceira de outra cor. Então as três ideias básicas são que os brindes eram uma armadilha

porque você ia lá pra aquele lugar e a comida era péssima, de péssima qualidade ou coisas semelhantes, então isso fazia um grupo de ideias. Outro grupo de ideias foi a discussão sobre os brindes. Essa coisa do consumismo infantil, da compulsão por ter, e um aluno falou uma coisa ótima: “toda criança gosta de colecionar e esses brindes, brinquedos, eles rolam em coleção” e outra complementou “e você fica enchendo a paciência do pai pra ir lá, pra comprar os brindes, e tem criança que nem come, joga o lanche no lixo, só quer o brinquedo” e o terceiro grupo falava que os brindes eram uma armadilha porque você ia pra lanchonete feliz, chegava lá dava de cara com aquele palhaço horrível e morria de susto, e eu quase morri de rir mas me controlei. Muito bom também! Aí no outro dia eu trouxe pra eles as propagandas e já que a gente tava com as cartelas do Macdonalds, eu peguei no site a propaganda da Mac lanche feliz que era em relação as cartelas do menino, e a gente conversou um pouquinho sobre o porque o site apresentava os produtos daquele jeito, e eles reconheceram muitas coisas que eles tinham dito, os brindes, a coleção... eles diziam:” olha a coleção, a coleção!” e vimos o logo do Mac lanche feliz né? No site... porque feliz? fizemos uma rápida análise aí textual do discurso, porque lanche feliz, e uma falou: “ah, tia podia ser Mac lanche idiota, Mac lanche ladrão, Mac lanche enganador..” Foi muito bom! Mas aí ninguém ia comprar né? E se a sacolinha ao invés de um sorriso tivesse uma cara feliz, ou uma criança doente, ou uma criança que não cresce, uma criança gorda, obesa... aí ninguém ia comprar mesmo. Então essas discussões foram tomando vulto e eu apresentei pras crianças o Mac lanche feliz e a tabela nutricional que tem no próprio site do Macdonalds, e conversamos um pouquinho sobre o que significava comer o triplo chesburger que eles tinham trazido como uma comida muito gordurosa, e é mesmo né? O próprio site mostra. E pensamos também na questão do valor, o quanto custa isso em relação a um prato de refeição com arroz, feijão, com bife com salada enfim... uma refeição um pouco mais balanceada, conversamos também sobre a cantina, o refeitório, todos os dias eu levo as crianças para almoçar, eu dou muito valor a esse momento, a merenda na escola é muito boa. Eu quero que as crianças... quer dizer... dentro do possível né? Poderia ser melhor, mas já é melhor do que era antigamente, então eu quero que as crianças se alimentem bem e foi muito bom ver algumas crianças tentando vencer assim a repulsa que tinha por alguns alimentos por conta dessa discussão. Num outro dia, na outra semana, a gente tinha elaborado um roteiro de pesquisa com as outras turmas de primeiro ano, eu combinei com minhas colegas, e cada grupo da sala foi fazer pesquisa em uma turma. São quatro turmas, então tinha três grupos de seis alunos indo fazer a pesquisa, eles apresentaram o projeto deles, foi uma graça eles falando e querendo saber e descobrir... Perguntaram se os colegas gostariam de serem pesquisados, participar da pesquisa e eles foram rodando, ajudando nas leituras das questões: “você costuma ir á lanchonetes que dão brindes? Sim ou não? Você vai por causa dos brindes, vai por causa das comidas, ou você vai por causa dos dois?”. E aí na mesma semana cada grupo tabulou essas respostas e montou o seu gráfico, foi demais! Foi muito lindo ver eles fazendo um rodízio pra ver quem abria... a gente botou tipo numa urna, então abrimos, todo aquele ritual de pesquisa. E eles verem porque que o

gráfico deles ... a minha pergunta foi porque o gráfico deles estava tão diferente? Porque nas outras turmas, teve turma que cem por cento disse que gosta de ir nas lanchonetes que dão brindes e na minha turma como eu fiz a pesquisa depois da discussão tinha sido diferente? Eles disseram que era por causa disso, pois eles tinham tido a oportunidade de conversar e descobrir e agora eles já preferiam ir a outros lugares e fazer outra coisa com o dinheiro deles... então foi muito legal! E no final a gente fez o tal dos cartazes que eles tanto queriam fazer, também organizei em três grupos, trouxe nossas discussões impressas e cada grupo foi montando o título do seu cartaz em três fases né? Três cartazes diferentes, e teve um evento lá na escola, uma manhã brincante, e a gente apresentou isso pra comunidade. Então assim, eu acho que esse foi um projeto fantástico, eu trabalhei muito nesse projeto! Todos os alunos se envolveram porque de fato era uma atividade que a gente não sabia o que iria acontecer! Eu não sabia como os alunos das outras turmas iam responder a pesquisa, eles poderiam responder de um jeito ou outro. Foi uma novidade pra mim, foi uma novidade pra eles, foi maravilhoso ver meus cidadõzinhos ali se empolgando com discussões tão pertinentes e complexas né? Sobre consumo, sobre compulsão, sobre se controlar, sobre ver o que é importante a gente ter ou não, sobre como se alimentar, como que a gente pesquisa, como que a gente tabula, como que a gente faz gráfico, como é que a gente registra o que aprendeu, enfim foi um projeto maravilhoso que eu fiz esse ano e adorei fazer com eles, e eles também! Essa é uma das coisas. É claro que eu não faço isso toda hora, mas quando toda turma tem alguma coisa de diferente das outras, essa foi a primeira vez que surgiu. Em cada ano você tem discussões que viram projetos, discussões que morrem na praia e a gente tem que ir tendo sensibilidade pra ver o que é de fato foco nodal de interesse daqueles alunos pra poder trabalhar, é isso!

Rosineire: Professora eu gostaria de mais uma vez lhe agradecer pela generosidade de partilhar seus saberes para enriquecer minha pesquisa! Muito obrigada!

Cristina: Eu que agradeço, caso precise de mais alguma coisa, é só fazer contato.

Rosineire: Como último favor gostaria que me indicasse pelo menos três colegas seus de ofício, que trabalhem em escola pública aqui no Rio, que no seu entendimento, ensinam de forma diferenciada, ou seja, possuem uma prática que você reconheça que é favorecedora para o ensino aprendizagem de seus alunos sem ficar preso na transmissão. Uma prática onde há diversidade de trabalhos dos alunos, do professor, dos alunos com os alunos, dos alunos com o professor. Onde todos trabalhem muito para aprender sob a mediação do professor. Diferenciada porque é diversificada, sendo o oposto da prática que se restringe à transmissão de conhecimentos.

Cristina: Sim, conheço sim.

4- DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

01 - PROFESSORA AÇUCENA – COLÉGIO PEDRO II

A professora Açucena, com 44 anos de idade, é natural do Rio de Janeiro, tendo estudado em escola particular durante o ensino fundamental e o ensino médio. Sempre gostou de ler, acostumando-se a ler vários livros diferentes simultaneamente. Gosta de cinema, teatro, museu e reclama que ultimamente não tem como manter essas atividades culturais por conta do pouco tempo que lhe resta em meio a demanda de trabalhos que exerce.

Açucena foi uma criança que corria livremente por muitos espaços para brincar, um deles era vital para ela: o sítio da família. Como era uma família muito musical, seu pai lhe apresentou várias culturas através da música. Essas experiências foram revividas no exercício da docência, pois Açucena gosta de recorrer ao violão, como recurso na alfabetização.

Açucena começou muito cedo sua carreira no magistério. Findo o Curso Normal, com dezessete anos de idade, assumiu sua primeira turma em uma escola particular. No mesmo ano prestou vestibular para Biologia na UFRJ, tendo cursado um semestre acadêmico. Desistiu do curso porque preferiu o de Pedagogia, área que poderia contribuir mais diretamente para as questões que nutria em relação ao processo ensino/aprendizagem.

Por conta de trabalhar também com alunos considerados especiais, assim que concluiu o curso de Pedagogia na UFRJ, Açucena iniciou uma especialização em Psicopedagogia na PUC/RJ. Em prosseguimento, integrou um grupo de estudos sobre Psicanálise e Educação na mesma instituição.

Veio o casamento e Açucena mudou-se para Rondônia, um estado da região Norte do Brasil, dedicando-se exclusivamente à família. Tempos depois, de volta ao Rio de Janeiro, retomou a função docente em uma escola particular destinada aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e aqueles considerados especiais.

Açucena também fez concurso e foi aprovada para trabalhar como professora na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Isso se deu em uma época de hiperinflação na economia brasileira, razão pela qual a Prefeitura chegou a ficar seis meses sem pagar o salário dos professores. Esse fato aliado aos problemas de saúde do segundo filho, levou-a a pedir exoneração.

Depois de trabalhar em duas escolas particulares e registrar uma experiência interrompida na escola pública, Açucena passou a integrar a equipe do Colégio Sion, no Rio de Janeiro, onde atuou durante vinte e dois anos. No contexto dessa escola de elite, Açucena consolidou sua carreira docente como professora e coordenadora pedagógica.

No ano de 2007, com quase vinte anos de prática docente, Açucena decidiu fazer Mestrado em Educação, na PUC-Rio, concomitante ao trabalho no Colégio Sion e, também, no contexto de um Curso de Especialização em Psicopedagogia, em que passou a atuar como professora horista aos sábados

Em 2013, Açucena fez concurso e foi aprovada para trabalhar como professora do Ensino Fundamental I no Colégio Pedro II. Durante quatro anos trabalhou nas duas instituições, Colégio Sion e Colégio Pedro II. Entretanto, ao ser aprovada para o Doutorado em Educação na PUC-Rio, decidiu encerrar seu ciclo profissional na instituição privada.

Assim, Açucena hoje, com 26 anos de atuação como professora, notadamente como alfabetizadora, é reconhecida pelos seus pares como uma profissional que se diferencia dos demais porque enfrenta as questões de aprendizagem de seus alunos das formas mais diversas, primando pela investigação e inclusão.

02 - PROFESSORA IRIS – COLÉGIO PEDRO II

Iris nasceu no Rio de Janeiro, no bairro de Jacarepaguá, tem trinta e seis anos e declara que sempre sonhou em fazer curso Normal. Sempre quis ser professora.

Oriunda de uma família de pouco recursos, mas que incentivava nos filhos a necessidade de estudar, Íris descobriu desde cedo que o conhecimento era o passaporte para suas conquistas pessoais. Seus pais não tinham acesso às salas de cinema ou de teatro ou museus. Conseqüentemente, os filhos também foram privados da relação com esses espaços culturais.

Iris estudou no Colégio Pedro II e considera que essa oportunidade fez toda a diferença em sua vida, pois viveu as melhores experiências escolares. Participava de todas as atividades culturais que o colégio oferecia como passeios, festas e até viagens para outros Estados com uma família de confiança dos seus pais. Terminando o ensino médio, fez o curso de Pedagogia na UFF e especialização em Língua Portuguesa.

Sua trajetória profissional inclui várias inserções relacionadas à docência. Participou de um contrato temporário na Marinha do Brasil como orientadora educacional por dois anos dando aula de prática de ensino no curso de formação de sargentos. Passou pelo Colégio Saint Patrick, na Barra da Tijuca. Conseguiu uma vaga no Colégio Echo no bairro do Grajaú, onde ficou por oito anos. Foi aprovada em um concurso para a Rede Estadual de Ensino, como professora de Didática do curso de formação de professores, e também, para a Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu. No entanto, sentiu-se plenamente realizada quando foi aprovada em selecionada em 2008 para atuar como professora efetiva do Ensino Fundamental 1 do Colégio Pedro II.

Íris sempre estudou em escola pública e sabe o diferencial que tem o Colégio Pedro II para professores e alunos que o frequentam. Como aluna percebeu a importância de buscar o conhecimento para transformar sua realidade, e como docente exalta a importância dessa inserção para o desenvolvimento de sua docência.

Hoje atua como orientadora pedagógica, coordenando um grupo de seis professoras e dando aulas de reforço para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Íris não teve acesso a computadores quando criança, nem na sua fase

adolescente, mas hoje domina essa tecnologia e faz uso de todos os recursos tecnológicos que o colégio dispõe. Valoriza a formação continuada e segue se aprimorando em diferentes aspectos da docência.

Iris tem 18 anos de magistério, sendo reconhecida por seus pares porque busca incansavelmente novas formas de mediar conhecimentos.

03 - PROFESSORA MAGNÓLIA – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS

A professora Magnólia, com 38 anos de idade, é natural do Rio de Janeiro. A escolha pela docência foi definida pela socialização familiar. Filha de professora, acompanhou desde cedo o *metier* desse ofício, com gosto e vontade de segui-lo.

Magnólia fez curso de Pedagogia pela UFF e iniciou o curso de Letras, mas não o concluiu. Atualmente se prepara para fazer um mestrado. Seu desenvolvimento profissional tem se dado no contexto da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, onde trabalha, há dezessete anos, na Escola Municipal Cora Coralina. Atuou em duas escolas particulares e em uma ONG. Esta, em especial, parece ter sido muito importante para a sua formação, pois, segundo relatou, conseguiu consolidar uma prática docente coerente com sua concepção de ensino. Iniciou na ONG como estagiária, tendo a oportunidade de colaborar em diferentes projetos. Uma das marcas dessa experiência reside na aproximação com a realidade de crianças muito carentes, ampliando suas possibilidades escolares, culturais e sociais em face dos projetos educativos realizados.

Na ONG, Magnólia aprendeu a importância da parceria. Por isso, não abre mão do trabalho entre pares na escola, assim como do desenvolvimento de diversos projetos com a comunidade escolar. “Vejo, logo existo!” é um deles, em que os alunos do Ensino Fundamental I foram estimulados a investigar a área da escola e organizar um dossiê com fotos e vídeos. Esse projeto foi premiado pela Secretaria Municipal de Educação.

Magnólia reconhece a importância dos projetos interdisciplinares e prefere desenvolver a sua docência a partir deles. Declara que nem sempre é muito bem compreendida entre os próprios pares. Mas, insiste em ensinar de forma investigativa, criativa, crítica, diferenciada, visto que foi fortemente marcada por professores que trabalharam desse modo e contribuíram para ampliar seus horizontes, sua compreensão do mundo, da vida, das pessoas.

Magnólia tem 20 anos de docência e se destaca entre os seus colegas porque ensina de modo “diferente”, com a força dos projetos interdisciplinares.

04 - PROFESSORA AMARILIS – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS

Amarílís é uma professora jovem de vinte e oito anos de idade, que fez o curso Normal no Instituto Rangel Pestana, em Nova Iguaçu, terminando com dezenove anos e já iniciando sua docência em uma escola particular como alfabetizadora. Dessa experiência ela destaca a parceria com a coordenadora da escola que a ajudou na sua inserção profissional.

Além do curso Normal, iniciou o curso de Pedagogia, na UFRJ, em andamento, depois de ter desistido do de Letras. Com especial interesse pela Psicopedagogia, trabalhou em algumas escolas particulares até ingressar na Associação Fluminense de Surdos de Nova Iguaçu, onde atuou na área de Psicopedagogia Clínica. Trabalhou também em algumas escolas públicas, dentre as quais a Escola Municipal Francisco Alves, referência em Nova Iguaçu com atendimento às crianças consideradas com necessidades educacionais especiais. Em 2016 assumiu uma vaga de professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, confirmando o seu interesse e compromisso com a escola pública.

Além da Psicopedagogia, o ensino de matemática lhe provoca especial interesse, razão pela qual integra o GEPEMAT (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática), coordenado pela professora Ana Teresa Carvalho de Oliveira, filiado ao LEPED da UFRJ.

Com pouco tempo de docência, 08 anos, Amarilís já é reconhecida pelos seus colegas pela sua defesa da escola pública como ambiente de transformação social.

05 - PROFESSORA CAMÉLIA - REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS

A professora Camélia é natural do Rio de Janeiro e tem cinquenta anos de idade. Fez o curso Normal em uma instituição privada chamada Externato Jeremário Dantas, tendo-o concluído em 1985. Logo depois fez o curso de Pedagogia na Universidade Santa Úrsula. Em prosseguimento, cursou uma especialização em educação infantil com Lauro de Oliveira Lima, que a marcou positivamente por abordar com afinco Piaget e sua teoria.

Camélia sempre se interessou por matemática, o que a impulsionou na busca por novas formas de ensino dessa disciplina escolar. Foi por isto que fez Mestrado em Matemática, na UERJ.

Em 1995 foi trabalhar em uma escola particular chamada Sá Pereira, localizada em Botafogo, no Rio de Janeiro. Em seu depoimento, exaltou essa experiência como definidora de sua identidade docente e de suas concepções de ensino. Segundo Camélia, entre as tantas razões que justificam essa escola ser reconhecida por muitos como um espaço de formação escolar diferenciado, uma delas é justificada com a prática coerente com o que foi estabelecido no seu Projeto Político-Pedagógico. Camélia trabalhou durante quatorze anos na Sá Pereira com jornada de quarenta horas semanais, até que foi convidada pelo Colégio São Bento para trabalhar com carga horária de 20 horas.

Em 2004, Camélia prestou concurso para a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, onde trabalha atualmente como orientadora pedagógica. Camélia também fez concurso para professora substituta do Pedro II, cuja experiência deixou raízes profundas na sua trajetória docente.

Deixou o Colégio São Bento para trabalhar como orientadora pedagógica no Colégio São Vicente de Paulo, onde aprendeu a desenvolver a sensibilidade para a escuta dos alunos. No seu dizer, “ao ouvir o aluno, o professor desenvolve estratégias que vai ao encontro do que o aluno precisa para aprender”.

Durante a infância, Camélia não teve muito espaço para brincar. Era muito estimulada pelos seus pais para os estudos e pouco para o lúdico. A sua trajetória é

marcada pela busca constante de conhecimento e de criação de novas estratégias para ensinar matemática. Participou do LIMIC (Laboratório de Pesquisa e de Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenado pela professora Mônica Mandarino e filiado ao NEPPEC da UNIRIO). Atualmente faz parte do GEPEMAT (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática), coordenado pela professora Ana Teresa Carvalho de Oliveira, filiado ao LEPED da UFRJ.

Camélia, com 23 anos de docência, é reconhecida entre os seus pelo esforço e prazer de ensinar matemática com criatividade, crítica e sentido.

06 - PROFESSORA DALIA - REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS

A professora Dália tem hoje trinta e três anos de idade, leciona desde os dezoito anos. Ela também fez curso normal e posteriormente o de Pedagogia. Elegeu como prioridade em sua docência descobrir como as crianças aprendem e ao mesmo tempo se inteirar dos motivos pelos quais não aprendem. Para compreender essa questão fez pós graduação em Psicopedagogia.

O nascimento dos filhos gêmeos e o desdobramento do processo de aprendizagem de um dos filhos diagnosticado com déficit cognitivo fez com que Dália criasse um laboratório domiciliar para tratar os problemas de aprendizagem.

Dália sempre estudou em escola pública e sabe bem das dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelos alunos. Ela própria recorda da sua escolarização, onde o material escolar não era doado, era comprado com muito sacrifício pelos seus pais e como isso fez com que ela valorizasse muito a educação na escola pública.

Trabalhou em duas escolas particulares na cidade de Duque de Caxias, mas tinha o sonho de ser professora de escola pública. Em 2010 foi aprovada em concurso para a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ, onde passou a trabalhar, desde então. Recentemente participou do último concurso também para o município de Duque de Caxias/RJ, conquistando sua segunda matrícula com os anos iniciais do ensino fundamental.

A alfabetização é sua “menina dos olhos”, está sempre se aprimorando e tem consciência dos seus limites. Costuma dizer que de vinte e cinco alunos em uma sala de aula, um pequeno grupo desafiará os seus conhecimentos docentes. Por isso está sempre se aperfeiçoando com formação continuada.

Com 09 anos de exercício docente, Dália, assim como Açucena, é reconhecida entre seus pares como uma exímia professora alfabetizadora.

07 - PROFESSORA PETÚNIA – REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE MAGÉ E DE ITABORAÍ

A professora Petúnia é oriunda de Teresópolis, cidade serrana do estado do Rio de Janeiro. Tem quarenta e seis anos. Quando criança, por conta da separação de seus pais, foi morar em uma cidade do estado de Minas Gerais. Nesse tempo foi difícil estudar porque era preciso trabalhar na lavoura para ajudar a família. Mas, sua mãe conseguiu um trabalho de doméstica, favorecendo-lhe o retorno para a escola.

Petúnia era frequentadora assídua da casa de trabalho da mãe, onde brincava com outras crianças e fazia suas descobertas científicas pelo quintal. Petúnia afirma que ali ela foi estimulada a ler.

Sua família retornou para Teresópolis, onde Petúnia cursou ensino médio. Porém, mais uma vez precisou abandonar os estudos, pois casou-se e teve em seguida um casal de filhos.

Petúnia sempre se interessou por arte, demonstrando forte interesse e habilidade para o desenho artístico. Assim, foi recomendada por uma amiga para pintar um muro de uma escola particular, sendo contratada pela diretora para trabalhar no estabelecimento, como assistente geral.

O ambiente escolar atraiu Petúnia, que decidiu fazer concurso para auxiliar de serviços gerais de uma escola pública localizada em Teresópolis. No contexto desse espaço, conheceu uma criança considerada especial. Um dia, a cuidadora responsável pela criança não pode comparecer à escola, ficando a cargo de Petúnia acompanhar a criança enquanto a professora desenvolvia a aula. Petúnia percebeu que o material que a criança utilizava era frágil e quebrava facilmente. A criança quebrava tudo que lhe davam. Petúnia pediu à diretora materiais que estavam disponíveis na escola para a construção de um alfabeto mais apropriado, já que o alfabeto utilizado pela professora era frágil e estava fora do alcance da criança. Petúnia usou madeira para construir o alfabeto móvel e tinta de várias cores. Além disso, adaptou lápis dentro de *pilot*, dificultando que a criança o quebrasse. Em face disso, ficou encarregada de cuidar dessa criança, o que fez buscando sempre novas formas para ensinar e fazer com que houvesse uma interação entre a criança, o meio e as pessoas. A criança aprendeu as

letras, aprendeu formar palavras, até que conseguiu ler! Petúnia entendeu que esse era seu caminho: educação especial.

Voltou a estudar. Fez supletivo, terminou o ensino médio e prestou exame vestibular, sendo aprovada para o curso de licenciatura em Pedagogia. Especializou-se em supervisão e orientação de educação especial.

Seu primeiro concurso como professora temporária a levou para ser alfabetizadora do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Concomitantemente, prestou concurso para a Secretaria Municipal de Educação de Magé/RJ. Foi aprovada e passou a trabalhar na Escola Municipal Rodrigo Holanda. Assim que terminou o seu contrato temporário no Colégio Pedro II, Petúnia prestou concurso para a Rede Municipal de Educação de Itaboraí/RJ. Foi aprovada e passou, então, a trabalhar também nessa cidade, fixando-se no eixo Magé/Itaboraí. Passados dois anos, Petúnia começou a trabalhar também na Sociedade Pestalozzi de Magé. Nessa instituição exerce as funções de professora e de coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Petúnia tem 08 anos de exercício docente, destacando-se, entre seus pares, pelo trabalho que desenvolve no contexto da educação especial.

8 - PROFESSORA HORTÊNCIA - REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS

A professora Hortência tem trinta e seis anos de idade e é natural de Minas Gerais. Transferiu-se para o Estado do Rio de Janeiro após ser aprovada em concurso público para professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Fez graduação em Letras: Literatura e Inglês, e também em Pedagogia. Sempre gostou de ensinar, o que definiu a escolha pela profissão docente. Considera que os cursos de Letras e de Pedagogia foram importantes para a sua profissionalização, porém os cursos que mais contribuíram e ainda contribuem para o exercício da docência são aqueles decorrentes da formação continuada, em especial, daquelas promovidas pela Rede de Ensino onde trabalha, dentre as quais, PARFOR (Plano de formação de professores) e PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa)

A infância de Hortência na cidade de Montes Claros foi marcada pelas brincadeiras de criança e pelas práticas culturais do folclore regional. Lembra-se com gosto das festas como “Boi de Reis”. Considera que foi uma criança privilegiada porque pode brincar com muitos jogos infantis de sua época, assim como correr livremente pelas ruas. Teve o privilégio de ser estimulada à leitura do mundo antes da leitura da palavra, pois foi criada em uma ambiência de diálogo, ideias, crítica, posições, tudo permeado pela presença de vasta literatura. Faz questão de trazer à memória, com afeto, as experiências de sua infância para alimentar a sua docência.

Com 15 anos de magistério, Hortência prossegue sua trajetória docente sendo reconhecida pelos seus pares por defender uma educação transformadora.

09 - PROFESSORA GARDÊNIA – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS

A professora Gardênia tem sessenta e cinco anos de idade, sendo aposentada de uma matrícula da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, onde trabalhou em uma escola em Nilópolis. Ainda atua como professora na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, onde ingressou na década de noventa. No decorrer de seu trabalho como professora da rede estadual de ensino teve a oportunidade de atuar como implementadora pedagógica durante dezessete anos.

Fez o curso Normal na década de setenta, e iniciou o de Pedagogia nos anos noventa, porém não o concluiu. Foi buscar na Língua Portuguesa as respostas que precisava para alfabetizar melhor. Mas afirma que somente depois, com uma pós graduação em Linguística, conseguiu compreender melhor como as crianças aprendem a ler. Destaca que já fez tantos cursos que não consegue se lembrar dos nomes, com exceção dos mais recentes como PROFA de Matemática e PNAIC de Matemática. No PNAIC teve a chance de passar por todas as fases como supervisora, orientadora de estudos e formadora.

Gardênia estudou em escola pública durante o ensino fundamental. No ensino médio, para cursar o Normal, teve que estudar em instituição particular. A graduação na década de oitenta também foi feita em instituição privada, a Universidade Castelo Branco, em Nilópolis.

Gardênia é oriunda do nordeste, recorrendo e à sua formação cultural para ensinar. Lembra das inúmeras marcas que tem no corpo por conta das quedas que levou ao subir em árvores e correr livremente quando criança, e recorda que aprendeu a ler sozinha. Guarda a metodologia que sua mãe utilizava para ensinar aos filhos as lições da vida, e que repetiu com os filhos e de vez em quando repete em sala de aula: provérbios!

A professora Gardênia se considera uma vovó tecnológica porque aprendeu rápido a usar tudo que está ao alcance da escola e na vida pessoal. Evidencia que seus alunos a ajudam muito nesse sentido, quando não consegue resolver um problema no celular de última geração, pede ajuda e eles resolvem imediatamente. Hoje Gardênia

atende dez turmas em sala de leitura, tentando desenvolver o gosto pela leitura e pelas questões da Língua Portuguesa. Insiste que o professor precisa buscar e buscar incansavelmente novas formas de aprender a ensinar, pois a cada dia enfrenta novos desafios na sala de aula.

A professora Gardênia, com 32 anos de exercício docente, é reconhecida pelos seus pares pela sua longa trajetória, e por acreditar que a poesia é uma ferramenta potente para atingir os alunos.

10 - PROFESSORA VIOLETA – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS

A professora Violeta tem 45 anos de idade. Foi aluna de escola privada e de escola pública. Fez o curso Normal e os cursos de graduação em Matemática, na UERJ e em Letras, na UFRJ. Em sequência fez um curso de especialização em Matemática e um Mestrado em Letras.

É professora da rede de Duque de Caxias há vinte e três anos, onde faz parte de uma coordenação responsável pela formação de professores. No início da carreira, teve uma rápida incursão na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Violeta foi marcada pela figura de seu avô, influenciando-a na forma de ver o mundo através das contações de histórias. Essa experiência foi responsável pelo gosto que desenvolve pela literatura e pela escolha da graduação em Letras. Era na casa de seus avós que sua imaginação era afluída na interação com o pé de roseira, que pra ela era uma grande árvore, e na calha do telhado que se transformava em um rio nos dias de chuva.

Violeta tem experiência como professora universitária pela UERJ na baixada fluminense e na UNIGRANRIO em Duque de Caxias.

Violeta tem 29 anos de magistério, sendo reconhecida pelos pares como uma professora que ensina com entusiasmo.

11 - PROFESSORA VERÔNICA - REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS

A professora Verônica, de 45 anos de idade, é natural do Rio de Janeiro. Nascida e criada em Duque de Caxias, tem a oportunidade de trabalhar na mesma localidade em que morou e estudou, o que favorece a compreensão mais apurada do contexto social, político, econômico e cultural de seus alunos. Ela conhece os pais dos alunos porque conhece bem a comunidade.

Verônica fala com pesar sobre o cotidiano violento que cerca a escola e a comunidade, bem diferente do que viveu. Lembra com nostalgia que uma única mãe ficava responsável por um grupo grande de criança da rua onde morava, podendo correr livremente, brincar de pique esconde, pique pega e tantas outras brincadeiras. Não se ouviam falar de tiro ou bandidos armados. Entristece-se com as histórias que as crianças presenciavam e contam em sala de aula.

Sua formação começou na década de oitenta com o curso Normal, e logo depois já estava com sua primeira matrícula na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Fez curso superior em Matemática com mestrado em cálculo avançado. Afirma que faz todas as formações continuadas que a prefeitura e o MEC oferecem, reconhecendo a importância dessas atividades para seu desenvolvimento docente.

Verônica trabalha há vinte e seis anos alfabetizando na Escola Municipal Santa Luzia e há dezessete anos na Escola Estadual Professora Minervina Barbosa de Castro, ambas no bairro Parque Equitativa em Duque de Caxias. As escolas ficam em uma mesma rua, e sua residência na segunda rua paralela a rua das escolas. Vai e volta para o trabalho de bicicleta. Verônica costuma dizer, em relação à tecnologia, que saiu do século vinte e foi direto para o século vinte e três, porque as mudanças que aconteceram em trinta e seis anos foram tão impactantes que as pessoas do lugar ainda não conseguiram assimilar as melhorias. É possível ter internet e carroças com mulas no meio das avenidas que cortam o bairro. Existem lugares mais internos ao redor da escola que ainda não tem esgoto sanitário. Mas a escola tem internet e os alunos são todos conectados com tudo que acontece no mundo.

Verônica busca ensinar a partir da diversidade. Busca nas suas experiências

vividas na escola, nos seus pares, no respeito pelo outro e as estratégias que melhor se adequem às suas necessidades para ensinar do modo que acredita.

Verônica tem 26 anos de magistério e é reconhecida pelos seus pares por acreditar que a educação tem papel fundamental na transformação social dos menos favorecidos.