

SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA

**CONSTRUÇÃO DA AÇÃO DOCENTE: aprendizagens de professoras
leigas em classes multisseriadas na escola do campo**

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti
Mizukami

São Carlos/SP
Dezembro de 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONSTRUÇÃO DA AÇÃO DOCENTE: aprendizagens de professoras
leigas em classes multisseriadas na escola do campo**

Solange Helena Ximenes Rocha

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de São Carlos para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Metodologia de
Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça
Nicoletti Mizukami

São Carlos/SP
Dezembro de 2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R672ca

Rocha, Solange Helena Ximenes.

Construção da ação docente : aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo / Solange Helena Ximenes Rocha. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

191 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Aprendizagem profissional da docência. 2. Educação – formação. 3. Professor leigo. 4. Classe multisseriada. 5. Escola do campo. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

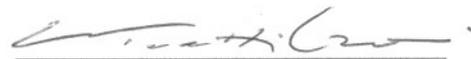
Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª Drª Sônia de Jesus Nunes Bertolo

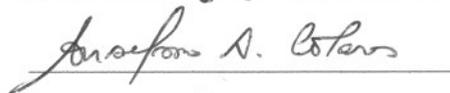
Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

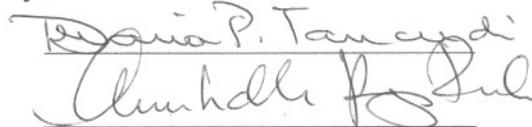
Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

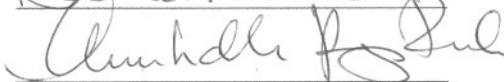
Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali











Para **Jonas, Daniel**
e à nova vida em meu ventre
Com amor.

AGRADECIMENTOS

É sempre prazeroso expressar agradecimentos àqueles que nos acompanham, nos ajudam e nos tornam pessoas melhores. Como o tema central deste trabalho versa sobre aprendizagem da docência, como sou professora e como acredito que em nossas relações com os outros imprimimos neles e recebemos deles algum conhecimento, gostaria aqui de, ao agradecer pessoas especiais que estiveram comigo nesses quatro anos, demonstrar um pouco do que aprendi com cada uma delas.

Em primeiro lugar quero agradecer a **DEUS**, Senhor da minha vida, com o qual aprendi os dois maiores mandamentos que existem: amar a Deus sobre todas as coisas e aos homens como a nós mesmos;

Ao **Jonas**, eterno namorado, que diariamente me surpreendeu com sua paciência e que me fez perceber como contornar os obstáculos;

Ao **Daniel**, filho amado, que ao me dizer certo dia “calma mãe, calma” me ensinou a olhar outras coisas da vida além da tese;

Aos meus queridos pais **Mozart** e **Geraldina** que me ensinaram o verdadeiro valor de uma família e souberam imprimir em minha vida princípios de honestidade, respeito e amor ao próximo;

À **Márcia**, **Gleidson** e **Elis**, meus irmãos, com os quais aprendi a brincar e a ter responsabilidades;

À minha sogra **Maria Rocha** e aos meus **cunhados**, **cunhadas**, **sobrinhos** e **sobrinhas** com quem aprendi a ter fé na vida e esperança no futuro;

Às professoras **Iara**, **Ceci**, **Juçara** e **Iracema** com quem aprendi que mesmo diante das adversidades é possível fazer educação com compromisso em nosso país;

À **Graça Mizukami** que já me ensinava sobre o magistério mesmo antes de me conhecer;

Aos **professores do Doutorado** em Educação que contribuíram significativamente para a minha formação profissional;

Gostaria de fazer referência especial também às pessoas e instituições que colaboraram para a realização deste trabalho e para a minha aprendizagem docente;

Às professoras **Regina Maria Simões Puccineli Tancredi** e **Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali** pela participação na banca de defesa e pelas preciosas contribuições que deram no exame de qualificação;

Ao professor **Anselmo Alencar Colares**, um dos meus professores da graduação, e à professora **Sônia de Jesus Nunes Bertolo** pela participação na banca de defesa;

À **Fátima Matos** e **Maria José Aviz do Rosário** pelos nossos bons momentos em São Carlos;

Às minhas amigas **Penha** e **Luciana**, companheiras do mestrado que mesmo distantes compartilharam comigo momentos importantes dessa nova etapa de minha trajetória acadêmica;

À **Lília Colares** e **André Mariano** pelas lições de companheirismo e solidariedade;

Aos meus companheiros do Doutorado em Educação - turma de 2004, por compartilharem comigo momentos preciosos do curso;

Aos amigos da Academia O2, em especial **Alda, Carla, Cleber** e **Jayme**, que me ensinaram a “correr” atrás de uma vida melhor;

Quero expressar meus sinceros agradecimentos à **UFPA – Instituto de Educação**, na pessoa do professor **Ronaldo Lima** pelo empenho pessoal na inclusão de meu nome no Programa de Qualificação Institucional;

À Faculdade de Educação da **UFPA – Campus de Santarém**, pela liberação de minhas atividades docentes;

À **CAPES** que financiou este estudo.

Meus irmãos, não sejais muitos de vós mestres, sabendo que receberemos um juízo mais severo.
(Tiago, 3: 4)

RESUMO

A investigação dos diferentes processos que envolvem a formação docente tem sido objeto de estudos nas últimas décadas no Brasil e no exterior e apontam para a necessidade de que os mesmos sejam ampliados considerando o que os professores sabem e fazem no seu cotidiano. Considera-se importante ainda, que os estudos preencham lacunas existentes em diferentes setores do magistério e contemplem as escolas afastadas dos grandes centros, como as escolas do campo e seus professores. Esta pesquisa discute a aprendizagem da docência e a formação de quatro professoras que ingressaram como leigas em classes multisseriadas na escola do campo e teve como objetivo central conhecer e analisar de que maneira essas professoras, construíram as suas aprendizagens profissionais enfatizando como começaram a ensinar sem terem aprendido a ensinar e como foi o seu desenvolvimento profissional em classes multisseriadas na escola do campo. Este trabalho se caracteriza como sendo um estudo descritivo-analítico, de natureza qualitativa. Tomam-se como eixos principais da análise as **estratégias não-explicitas de formação** e as **estratégias explícitas de formação** das professoras investigadas. Utilizou-se como aporte teórico os estudos de Lortie (1975), Huberman (2000), Zeichner e Liston (1993 e 1996), Shulman (2004), Bransford et al (2000), Mizukami et al. (2003), Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), Hammerness, Darling-Hammond e Bransford, (2005), entre outros. As análises das falas das professoras evidenciaram que as aprendizagens se deram por meio da **docência instituída**, da **observação** e da **imitação criativa** das práticas das suas antigas professoras. Apontaram que quanto mais o conteúdo a ser ensinado se aproxima do contexto vivenciado, mais elas têm facilidade em lidar com eles. Por outro lado, quanto mais o conteúdo a ser ministrado se afasta do contexto vivenciado pelas professoras, mais dificuldade elas têm em administrá-los. Percebeu-se ainda, que os conteúdos novos precisam de algum tempo para ser assimilados e as professoras contam com a ajuda das colegas de outras escolas para superar tais dificuldades. Notou-se ainda que as professoras que atuam nas escolas do campo no município de Santarém, estabeleceram a docência em salas de aula multisseriadas com base em aspectos pouco fundamentados teoricamente. Parecem ter noções do conhecimento pedagógico geral e sobre ele assentam seu ensino. Dominam de forma precária os fundamentos dos conhecimentos específicos que ensinam e repetem o que aprenderam com seus professores (sabem, mas não sabem como sabem). Com os dois eixos fracos, a base de conhecimento para o ensino é fraca, mecânica e estereotipada (Shulman, 1986, 1987). Evidenciou-se ainda que as limitações impostas pela ausência de preparação formal para o exercício do magistério se mostraram imperativas e as professoras reconheceram isso como um empecilho nos seus processos de desenvolvimento profissional

Palavras-chave: Aprendizagem da docência, Formação de professores; Professores leigos; Classes multisseriadas; Escolas do campo.

ABSTRACT

The investigation of different processes that involve the teaching formation has been object of studies in Brazil and abroad and point a to the necessity of that the teachers know and do its daily one. Its still considered important, that the studies fill existing gaps in different sectors of the magistry and contemplate the rural schools and far way from great centers as the rural schools and its teachers. This research argues the learning of teaching and formation of four teachers who had entered as lay people multisserias classrooms in the rural school and had as its professional development in multisserias classrooms. This work characterizes as being an description-analytical study of qualitative nature. It requires as main axles of the analysis the not explicit strategies of formation and the investigation teachers. It was used as support theoretical the studies of Lortie (1975), Huberman (2000), Zeichner and Liston (1993 and 1996), Shulman (2004), Bransford et al (2000), Mizukami et al (2003), Darlind-Hammond and Baratz-Snowden (2005), Hammerness, Darling-Hammond and Bransford, (2005), among others. The analyses of the teachers speaking had evidenced that the learnings of the teaching had given by means of the comment and of the creative imitation of the practical ones of its old teachers. They had pointed that the more the thought content approaches to the lived deeply context, more they have the facility of dealing with them. On the other hand, the more the content to be given moved away context lived deeply by the teachers, more difficulties they have in dealing with them. One still perceived that the new contents need some time to be assimilated and the teachers count on aid of the colleagues of the other schools to surpass such difficulties. One still perceived, that teachers who act in the rural schools in the city of Santarém, had on the basis of established the teaching. A in multisserias classrooms aspects little based theoretically. They seem to have slight knowledge of the general pedagogical knowledge and on it establish your teach. They dominate of precarious form beddings of specific knowledge the each teach and repeat what they had learned with its teachers (know, but do not know as they know). With the two weak axles, the base of knowledge for education is weak mechanics and stereotypicals (Shulman, 1986,1987). It was still proven that the limitation imposed for the absence of formal preparation for the exercise of magistry had shown imperative and the teachers had recognized this as one hindrance in its process of professional development.

Key words: Learning of teaching; Teachers formation; Multisserias classrooms; rural school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Censo Escolar: Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Percentual de funções docentes por grau de formação e localização - Brasil e Regiões – 2002	17
Tabela 02: Número de Escolas, Turmas Multisseriadas, Professores e Alunos por Região - Município de Santarém – 2005	54
Tabela 03: Escolaridade de Professores de Turmas Multisseriadas por Região - Santarém – 2005	55

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Escola Municipal Localizada na Região da Várzea em Santarém	25
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Caracterização das professoras de classes multisseriadas	29
Quadro 02: Programação de Disciplinas da Escola Oca	31
Quadro 03: Programação de Disciplinas da Escola Aldeia	33
Quadro 04: Programação de Disciplinas da Escola Borari	34
Quadro 05: Programação de Disciplinas da Escola Tapajó	37
Quadro 06: Caracterização da ação docente na sala de aula multisseriada - O planejamento	114
Quadro 07: Caracterização da ação docente na sala de aula multisseriada - A ação didática	156
Quadro 08: Caracterização da ação docente na sala de aula multisseriada - A avaliação	160
Quadro 09: As aprendizagens das professoras de classes multisseriadas	161

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC - Centros Populares de Cultura
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EUA – Estados Unidos da América
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP - Movimentos de Cultura Popular
MEC – Ministério da Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PROEX/UFPA – Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará
SEMED – Secretaria Municipal de Educação - Santarém
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	
LISTA DE FOTOS	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE ABREVIATURAS	
INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1. A PESQUISA	22
1.1. Instrumentos de coleta de dados	23
1.2. A seleção das professoras e a coleta de dados	24
1.3. Procedimentos de análise dos dados	27
1.4. As protagonistas do estudo e as escolas pesquisadas	28
As professoras	28
As escolas pesquisadas	29
Escola Oca	30
Escola Aldeia	31
Escola Borari	33
Escola Tapajó	35
As comunidades	37
Capítulo 2. A ESCOLA DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS	39
2.1. As políticas públicas para a escola do campo	39
2.2. As políticas para a formação do professor para a escola do campo: as leis que legalizaram a docência leiga	46
2.3. A educação do campo em Santarém	51
2.3.1. Caracterização geral do município	51
2.3.2. Breve cartografia da educação em Santarém	52
2.3.3. As escolas e as turmas multisseriadas no município	54
Capítulo 3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	57
3.1. A formação de professores	57
3.2. A aprendizagem da docência	69
3.3. A experiência, os saberes da experiência e o conhecimento para o ensino	76
Capítulo 4. AS PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS E A APRENDIZAGEM NA AÇÃO DOCENTE	85
4.1. Estratégias não-explícitas de formação	85
4.1.1. As relações com a escola antes da iniciação profissional ou a docência instituída	86
4.1.2. A entrada na profissão e os primeiros anos de carreira	89
4.1.2.1. A entrada na profissão	89
4.1.2.2. Os primeiros anos de carreira ou a docência legitimada	95
4.2. Estratégias explícitas de formação ou a docência profissional	102
4.2.1. Reflexões sobre a prática e sobre as mudanças na prática a partir do curso de magistério	104
4.3. As aprendizagens da docência das professoras de classes multisseriadas	109
4.3.1. Caracterização da ação docente em sala de aula multisseriada	110
As aulas das protagonistas do estudo	116
As aulas de lara	116

As aulas de Juçara	121
As aulas de Iracema	131
As aulas de Ceci	146
4.3.2. Considerações sobre as aulas das professoras	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	175
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

Diferentes processos que envolvem a formação docente têm sido objeto de investigação nas últimas décadas no Brasil e no exterior, investigações que apontam para a necessidade de ampliação considerando o que os professores sabem e fazem no seu cotidiano (ZEICHNER e LISTON (1993 e 1996), SHULMAN (2004), BRANSFORD et al (2000), MIZUKAMI et al. (2003), DARLING-HAMMOND e BARATZ-SNOWDEN (2005). Considera-se importante, ainda, que os estudos preencham lacunas existentes em diferentes setores do magistério e contemplem as escolas afastadas dos grandes centros, como as escolas do campo e seus professores.

Entende-se que há uma influência recíproca entre o rural e o urbano. O campo e a cidade estão intimamente imbricados e historicamente condicionados nos mais diferentes aspectos. No entanto, ao lidar com o termo rural e a diversidade de formas de tratamento, tais como campo, colônia, interior, e as dificuldades que se encontram para delimitar o espaço rural no contexto das discussões acadêmicas, já que com frequência é citado como um “mundo” distinto do urbano, separado e em grande parte carente de recursos materiais e com trabalhadores pouco qualificados, decidiu-se adotar doravante o termo campo¹ porque

[...] admite acepções muito mais extensas. Por um lado, pode significar somente o aspecto territorial ou ecológico. Por outro, pode muito bem servir para significar todo o contexto social e o sistema que se desenvolve no campo, adquirindo neste caso sentido tão amplo como o que pode estar escondido na acepção de rural, e talvez mais ainda pelos matizes que o povo deu à idéia de campo, sobretudo como motivo de conquista ou reivindicação política, social ou econômica. (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1987, p.135)

Segundo André (2002), no Brasil, os estudos sobre formação de professores têm crescido, e no período de 1990-1996, focalizaram principalmente a formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente e prática

¹ Adota-se em algumas passagens o termo rural apenas como recurso lingüístico para evitar a repetição.

pedagógica. André destaca um silêncio em *relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco* (p.13).

O estudo realizado por Mariano (2006) retoma, a partir da análise de trabalhos apresentados nos encontros da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, e do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, no período de 1995 a 2004, as temáticas mais discutidas nos trabalhos apresentados sobre o início da docência. Os temas que aparecem como pontos centrais na discussão são: socialização profissional, saberes docentes, percepções, sentimentos e dilemas, bem como a caracterização das dificuldades que os novatos enfrentam. As análises de depoimentos e da prática pedagógica se enquadram no que o autor denomina de estudos feitos para se compreender o momento da transição do ser estudante para o ser professor e como terceiro ponto de análise dá destaque para os modelos de formação de professores. Mariano (*op. cit.*) aponta também os temas pouco enfatizados nos trabalhos apresentados, quais sejam: as relações estabelecidas entre a formação inicial e o início da carreira; os tipos de aprendizagem que o professor iniciante estabelece neste momento da profissão e o processo de aprendizagem profissional da docência na Educação Infantil. Dentre os aspectos silenciados o autor destaca aqueles ligados às políticas de formação continuada ou de desenvolvimento profissional; às relações entre o início da docência e a política institucional das escolas; trabalhos que focalizam questões de diversidade/diferença, pluralidade cultural e multiculturalismo; análise da prática pedagógica dos professores da educação de jovens e adultos; estudos relacionados à aprendizagem do adulto; as relações estabelecidas entre o professor iniciante e seus modelos profissionais; estudos históricos de como os professores se inserem na docência e estudos que comparem o início da docência nos diferentes níveis e modalidades de ensino (MARIANO, 2006, p.120-129).

Damasceno e Beserra (2004), ao levantarem o estado da arte sobre educação rural e suas perspectivas, nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, constataram que a *marginalização da educação rural revela-se também nas temáticas privilegiadas pelos estudos realizados* (p. 6). As 102 teses e dissertações encontradas no banco de dados da ANPED no período de 1981 a 1998 e analisadas

pelas autoras estavam distribuídas nas seguintes temáticas: ensino fundamental (escola rural); professores rurais; políticas para a educação rural; currículos e saberes; educação popular e movimentos sociais no campo; educação e trabalho rural; extensão rural e relações de gênero. Sob os temas *professores rurais* e *políticas para a educação rural*, as pesquisas buscavam compreender a ação do Estado como agência formuladora de políticas públicas e analisar a prática pedagógica dos mestres enfatizando a sua formação e suas condições de vida e de trabalho. Quando efetuaram o recorte das pesquisas por região as estudiosas constataram que dos 102 trabalhos analisados, 55 haviam sido produzidos na região sudeste, 26 na região sul, 15 na região nordeste e 06 na região centro-oeste. Nenhum trabalho sobre educação rural havia sido produzido em estados da região norte do Brasil.

Evidencia-se, a partir do levantamento realizado por Mariano (*op. cit.*) e por Damasceno e Beserra (*op. cit.*) que **a entrada na docência de professores que começaram como leigos não é sequer cogitada como uma temática que requer investigação**. Isso confirma que as pesquisas educacionais que tratam seja da formação, seja da prática docente, tomam como ponto de partida os cursos de formação inicial em magistério de nível médio ou cursos superiores de licenciatura. A área educacional carece de aprofundamento nos estudos e pesquisas para entender como se deu esse processo com professores que ingressaram sem uma preparação formal para o exercício da profissão: os chamados professores leigos.

Em estudo recente Ximenes (2003)² levantou informações sobre a formação dos professores das escolas rurais e o que se revelou foi uma precária formação docente para atuar na educação básica, a exemplo do que ocorre em todo o país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002)³ a formação de professores para atuar na educação básica de 1ª a 4ª série no Brasil é muito baixa. Entre as regiões brasileiras a que apresentava maior percentual de qualificação dos professores era a região sul com 50,6% de docentes com formação em nível superior atuando na zona urbana e 22,8% atuando na zona rural. A região norte apresentava o mais baixo percentual com apenas 11,1% de professores com o

² Desse estudo resultou a dissertação: XIMENES, Solange, "Projeto político-pedagógico para a escola do campo: dialogando com Paulo Freire", UFMA, 2003.

³ Disponível em www.ibge.gov.br

nível superior completo atuando na zona urbana e apenas 0,8% atuando na zona rural, conforme pode ser verificado na tabela 01, a seguir.

Tabela 01

Censo Escolar

Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Percentual de funções docentes por grau de formação e localização - Brasil e Regiões – 2002

Unidade Geográfica	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série						
Brasil	0,8	8,3	61,1	82,9	38,1	8,8
Norte	1,0	11,6	87,9	87,6	11,1	0,8
Nordeste	1,5	9,8	76,3	84,7	22,1	5,4
Sudeste	0,5	2,5	52,9	78,9	46,6	18,6
Sul	0,5	3,7	48,8	73,5	50,6	22,8
Centro Oeste	0,6	8,8	52,5	77,3	46,9	13,9

Fonte: MEC/INEP⁴

A região norte apresentava ainda o maior percentual de professores leigos, ou seja, que só concluíram o ensino fundamental. Desses, 1,0% estava na zona urbana e 11,6% na zona rural. Quanto à qualificação mínima exigida - ensino médio - para a docência no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, a região norte, se comparada com as outras regiões brasileiras, era a que apresentava o maior percentual, 87,9% para os professores da zona urbana e 87,6% para os professores da zona rural.

Com apenas 0,8% de professores com formação em nível superior atuando na zona rural, começou-se questionar sobre o lugar ocupado pelos professores, especialmente os das escolas do campo, nas políticas públicas para as escolas brasileiras e, especificamente, nos programas de formação docente.

Nesse sentido, chama atenção uma representação feita por Nóvoa (1999) no prefácio do livro *Profissão Professor* quando destaca o exemplo do jogo de *bridge* em que um dos parceiros é obrigado a expor as suas cartas, nenhuma jogada pode

⁴ Disponível em www.mec.gov.br

ser feita sem considerá-las, mas este não interfere no desenrolar do jogo. Usa a mesma analogia para representar o lugar ocupado pelo professor quando da execução de reformas educacionais, nas quais o professor, seus saberes profissionais – incluindo os da experiência -, ocupam o “lugar do morto”.

O domínio do saber das disciplinas, do saber da pedagogia, a relação do Estado com os pais e as comunidades e a relação dos alunos com o saber têm excluído o professor do centro de debates importantes e tem levado a uma menor atenção ao que os professores fazem ao que eles são e como constroem a docência e suas aprendizagens (SHULMAN (1986; 1987); BRANSFORD *et. al.* (2000); DARLING-HAMMOND e BARATZ-SNOWDEN (2005), entre outros).

Estar no “lugar do morto” é não ter direito a falar o que pensa, não precisar ser consultado sobre reformas curriculares ou pedagógicas, enfim, é estar passivo diante das transformações sociais de um modo geral e educacionais, em particular. Acredita-se que é hora de colocar em evidência a docência como profissão e como o “lugar de sujeitos” que pensam, constroem saberes, acumulam e reelaboram experiências e pensam criticamente seu fazer pedagógico.

Os professores das diferentes escolas espalhadas pelo Brasil e pelo mundo são profissionais que poderiam dar valiosas contribuições para as diferentes reformas em curso e, quiçá, até conduzi-las. Porém, para que isso se torne realidade eles precisam começar a ser vistos pelo sistema social e por eles próprios como sujeitos de suas práticas.

As diferentes mudanças no mundo contemporâneo e as exigências que se apresentam ao trabalho docente têm conduzido a significativas transformações no papel do professor na sociedade atual. Compromete ainda mais esse quadro a expansão dos sistemas de informação que concorrem diretamente com o professor colocando em xeque seus saberes e competências. Todas essas modificações ocorridas ultimamente em uma velocidade incontrolável apresentam demandas ao professor que, para se adequar, dispõe de poucos caminhos que podem ser percorridos. O mais evidente é a busca da qualificação em programas de formação inicial ou de formação continuada. Essa procura é uma possibilidade de garantir a estabilidade no emprego e uma suposta melhoria na prática pedagógica. Por outro

lado, não há garantia de que isso de fato ocorra se continuar a depender somente da iniciativa dos professores, pois poucos são os estados brasileiros que possuem uma política de qualificação docente que esteja vinculada a um plano de valorização do magistério que inclua melhores salários e condições de trabalho.

Genericamente, o que se diz aqui se aplica às diferentes realidades e também à realidade dos professores de classes multisseriadas⁵ que trabalham na escola do campo. Ao se falar dos professores das “escolas marginais⁶” acrescenta-se o descaso histórico a que têm sido submetidos pelos diferentes governos. Além das dificuldades geográficas, de transporte e de infra-estrutura, os professores dessas escolas são os que possuem menor qualificação para o trabalho. Até a aprovação da LDB 9.394/96 eram leigos em grande parte das escolas do campo.

[...] O que a realidade educacional veio mostrando ao longo dos anos é que o nível de escolaridade desses professores *leigos* é muito inferior àquele que a legislação supunha, configurando-se assim um grave problema. Com base na Sinopse Estatística do MEC/INEP de 1996, o Plano Nacional de Educação, em 2001, reconheceu a existência de 94.976⁷ professores leigos no País com formação apenas no ensino fundamental atuando no magistério de 1ª à 4ª série. Desses 94.976 professores, 44.335⁸ tinham formação **incompleta** no ensino fundamental. Esses números, porém, vêm sendo gradativamente reduzidos. Conforme o Senso Escolar de 2002, o número de professores leigos com formação apenas no ensino fundamental atuando no magistério de 1ª à 4ª série, caiu para 23.014⁹. Desses 23.014 professores, 5.126¹⁰ tinham formação **incompleta** no ensino fundamental.

No Estado do Pará, em 2002, havia 1.887¹¹ professores leigos com formação apenas no ensino fundamental lecionando de 1ª à 4ª série. Desses 1.887 professores, 300¹² tinham formação **incompleta** no ensino fundamental (grifos no original). (MURTA, 2006. pp. 34 e 35)

Pensar o professor como sujeito implica pensar “todos” os professores: das escolas dos centros urbanos ou das escolas do campo. Colocar no discurso que se deve “dar voz” ao professor parece politicamente correto, mas até os pesquisadores

⁵ São classes em que um mesmo professor trabalha com séries diferentes.

⁶ Utiliza-se o termo para denunciar o descaso dos sucessivos governos com as escolas localizadas fora da sede dos municípios. Refere-se àquelas escolas que estão na periferia das grandes cidades: ribeirinhas, quilombolas, indígenas, na zona rural de um modo geral.

⁷ 11,8% do total de professores de 1ª à 4ª série do País.

⁸ 5,5% do total de professores de 1ª à 4ª série do País.

⁹ 2,8% do total de professores 1ª à 4ª série do País.

¹⁰ 0,6% do total de professores de 1ª à 4ª série do País.

¹¹ 5,1% do total de professores de 1ª à 4ª série do Estado do Pará.

¹² 0,8% do total de professores de 1ª à 4ª série do Estado do Pará.

da educação têm negligenciado setores importantes do magistério como os professores de classes multisseriadas, de escolas quilombolas e indígenas.

Conforme destacado por André (*op. cit.*), há uma lacuna nas pesquisas brasileiras sobre esse setor do magistério, os professores da escola do campo. Desse modo, a importância do presente estudo reside na necessidade de se compreender algumas questões: Quem são esses professores? Como foi seu ingresso na profissão? Como e com quem aprenderam a ensinar? De que maneira eles articulam os diferentes saberes em seu exercício profissional? Qual o peso das suas vivências em sua prática docente?

Além de perpassar essas indagações, nesta investigação procura-se responder à seguinte questão de pesquisa: **quais foram as aprendizagens da docência de professoras que ingressaram como leigas em classes multisseriadas na escola do campo, sob sua própria ótica?**

O objetivo central da pesquisa consistiu em conhecer e analisar de que maneira essas professoras, que ingressaram leigas no magistério, construíram as suas aprendizagens profissionais enfatizando como começaram a ensinar sem terem aprendido a ensinar e como foi o seu desenvolvimento profissional em classes multisseriadas na escola do campo. Os objetivos específicos são:

- Entender como foi o ingresso de professoras leigas na docência;
- Compreender como professoras leigas construíram o repertório do fazer profissional no magistério;
- Identificar as contribuições dos cursos de formação para a prática docente em classes multisseriadas;
- Descrever e analisar a aula em sala multisseriada a partir do planejamento, ação didática e avaliação.
- Identificar e analisar quais as concepções das professoras sobre o seu ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos.

Plano de apresentação do trabalho

O trabalho está dividido em 5 (cinco) partes. Na primeira parte destaca-se o processo de construção da pesquisa, descrevem-se os sujeitos que participaram do trabalho e como foi realizada a coleta e a análise dos dados. Na segunda parte fornece-se uma visão panorâmica das políticas públicas elaboradas para as escolas do campo, com especial atenção para as discussões sobre a indicação de professores leigos para a docência.

Na terceira parte apresenta-se a discussão presente na literatura sobre a formação de professores e aprendizagem da docência destacando a problemática que envolve a questão, qual seja, a dicotomia teoria e prática. Na quarta parte descreve-se o percurso formativo das professoras de classes multisseriadas, mostrando como foi sua inserção e seu desenvolvimento profissional, analisa-se como desenvolvem a prática pedagógica em classes multisseriadas e finaliza-se com uma discussão sobre a construção da aprendizagem docente a partir dos saberes construídos na ação docente. Na quinta e última parte apresentam-se as considerações finais do estudo.

Capítulo 1 – A PESQUISA

Esta investigação busca responder à seguinte indagação: **quais foram as aprendizagens da docência de professoras que ingressaram como leigas em classes multisseriadas na escola do campo, sob sua própria ótica?** Este trabalho se caracteriza como sendo um estudo descritivo-analítico, de natureza qualitativa.

Entende-se que a definição de um objeto de estudo esteja ligada a quem o pesquisador é e caracteriza uma dada realidade historicamente situada. Desse modo, o pesquisador influencia o objeto e é influenciado por ele. O trabalho de pesquisa é um trabalho que precisa de fôlego, que se realiza pouco a pouco através de inúmeras idas e vindas. Entende-se que não está dado, que vai se construindo em um processo e que ao longo do tempo toma forma própria.

A construção do objeto [...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações e de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas. (BOURDIEU, 2001, p.26-27)

O trabalho de pesquisa é, portanto, um trabalho cuidadoso, que exige rigor epistemológico e capacidade de sistematização científica por parte do pesquisador e uma constante atitude interrogativa frente ao objeto. Nesse processo de construção definiu-se a metodologia do trabalho, entendida aqui como *o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade* (MINAYO, 1993, p.22).

Fez-se a opção pela pesquisa qualitativa por perceber-se que não se poderia *a priori* definir o *design* do estudo, *pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias* (ALVES, 1991, P.55). Desse modo, ao longo do estudo e a partir dos ajustes necessários nos instrumentos de coleta de dados, os focos de análise foram

emergindo à medida que o trabalho de investigação ia avançando e o contato com os informantes ia sendo ampliado.

1.1 Instrumentos de coleta de dados

Nesse processo de construção definiram-se os instrumentos que auxiliariam na captação da realidade pesquisada. Fez-se opção pela **observação das aulas** das professoras com registro da realidade observada no diário de campo, pois este forneceria informações que poderiam ser confrontadas com as coletadas por meio de outros instrumentos. A observação das aulas das professoras auxiliou no processo de caracterização da prática docente em classes multisseriadas e foi guiada pelos seguintes aspectos: **Planejamento** (plano de aula; calendário de aulas; organização dos espaços e tempos escolares; tempo dedicado para a exposição da matéria para cada turma, distribuição dos alunos na sala); **Ação Didática** (rotinas; exposição dos conteúdos; recursos utilizados pelas professoras e pelos alunos; participação da classe; condutas das professoras frente às solicitações dos alunos; formas de interação e administração dos conflitos) e **Avaliação** (estratégias e instrumentos utilizados para avaliar; freqüência com que avaliavam; estratégias utilizadas diante dos resultados dos alunos).

Realizaram-se **entrevistas individuais** com as quatro professoras participantes do estudo para melhor aprofundamento sobre os seus processos de aprendizagem da docência. Dentre os tipos possíveis de entrevistas, optou-se pela de roteiro semi-estruturado, a qual se caracteriza por uma combinação de perguntas previamente elaboradas, com a liberdade de o entrevistador formular novas questões a partir das respostas do entrevistado. As questões derivaram do problema de pesquisa, de forma a se obter informações necessárias à compreensão das aprendizagens docentes das professoras de classes multisseriadas.

Triviños (1987) explica que a entrevista semi-estruturada no mesmo momento em que dá importância à presença do pesquisador, *oferece todas as perspectivas*

possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (p.146).

Para Cruz Neto (2001) a entrevista é um procedimento e por seu intermédio

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (p.57).

Realizadas as entrevistas, os passos seguintes foram transcrição e análise das fitas procurando identificar, nas falas das professoras quais foram as suas aprendizagens da docência em classes multisseriadas, em diferentes momentos e situações.

Um ano após a realização das entrevistas solicitou-se às professoras que escrevessem um texto onde descrevessem quais aprendizagens haviam tido desde o seu primeiro dia de aulas. O material foi enviado por via postal e as professoras, de próprio punho, redigiram com liberdade as suas experiências de aprendizagem. Lidou-se, nessa última fase da investigação, com **narrativas das professoras** distanciadas do período mais intenso de coleta de dados.

1.2 A seleção das professoras e a coleta de dados

A entrada em campo para a seleção dos sujeitos se deu no dia 29 de junho de 2005 em um curso ministrado na comunidade de Murumuru¹³. Durante o curso entregaram-se alguns formulários para professores de classes multisseriadas que continham questões relativas ao perfil desejado para os participantes do estudo. De forma a ser possível investigar a questão de pesquisa, os participantes deveriam ter iniciado na docência, ainda leigos, não estarem matriculados ou terem concluído cursos de formação em nível superior e estarem dispostos a participar do estudo. Dentre os que preencheram o formulário, só uma professora se enquadrava no perfil

¹³ Comunidade com a qual já se vinha trabalhando desde a época da graduação e onde se coletaram os dados para os estudos de mestrado.

desejado. Programou-se junto com ela dar início ao trabalho no começo do segundo semestre letivo, dia 1 de agosto de 2005¹⁴.

Nesse intervalo de tempo a pesquisadora dirigiu-se à secretaria de educação do município – SEMED, com o objetivo de levantar informações sobre os professores de escolas do campo, especialmente sobre os seus níveis de qualificação. Com a planilha que se recebeu do setor de estatística e de posse dos outros dados tentou-se localizar os professores que pudessem contribuir com a pesquisa. Desejou-se, naquele momento, trabalhar com professores de áreas ribeirinhas, mesmo que fosse necessário ficar algumas semanas nas comunidades. Demoveu-se da intenção considerando que a grande seca que atingiu a região amazônica em 2005 duplicou as dificuldades de acesso àquelas áreas. A pesquisadora deteve-se então em levantar os sujeitos na área de planalto¹⁵. Conforme pode ser observado na Foto 01, o acesso às escolas da região da Várzea é feito por via fluvial e, no período de seca, a região fica intrafegável ou com o acesso dificultado.

Foto 01 – Escola Municipal Localizada na Região da Várzea em Santarém



Fonte: Relatório da SEMED - 2002

¹⁴ Só se pode iniciar as atividades nessa escola no dia 8 de agosto uma vez que a única via de acesso à comunidade ficou interditada por cerca de uma semana devido ao protesto de agricultores contra as precárias condições da estrada Santarém–Curuá-Una, o que dificultava o escoamento da produção agrícola.

¹⁵ A secretaria de educação de Santarém divide a sua área de abrangência em duas grandes regiões: Zona Urbana e Zona Rural. Na zona urbana estão concentradas as escolas que estão na sede do município. Na zona rural estão localizadas as escolas fora da sede e que se subdivide em Planalto, Arapiuns, Arapixuna, Várzea, Tapajós e Lago Grande, sendo as cinco últimas área de rios.

Foram visitadas dez escolas, aplicaram-se os questionários e quando se percebia que o professor possuía o perfil desejado, o objetivo da pesquisa lhe era explicado e já se marcava o início do trabalho. Foram selecionadas três professoras de três escolas diferentes e o processo de coleta de dados teve início no mês de agosto, nos dias 8, 23 e 24 e foi concluído em dezesseis de novembro¹⁶ perfazendo um total de vinte e nove visitas com quatro horas cada, totalizando cento e dezesseis horas de observação.

Por volta do final do mês de setembro uma das professoras não demonstrou mais interesse em continuar participando do estudo, alegou excesso de trabalho e falta de tempo para as entrevistas o que provocou o encerramento das atividades com ela em cinco de outubro. Avaliou-se o risco de continuar só com duas professoras e decidiu-se que se deveria incluir mais alguém no trabalho. Voltou-se a fazer a aplicação dos questionários para identificar outro docente com aquele perfil e, por sugestão de uma das professoras, identificou-se uma docente em uma escola próxima às que já se estava trabalhando. Ela aceitou participar e iniciaram-se as atividades com ela em vinte e um de outubro.

Concentrou-se a atenção inicialmente em observar a atuação das professoras em sala de aula a partir da forma como interagem com os alunos, da avaliação, planejamento das aulas e exposição dos conteúdos. Todas essas interações foram registradas em diário de campo com algumas análises que foram sendo feitas ao longo do processo e resultaram em 196 páginas de anotações das aulas das professoras além de 228 páginas de planos de aulas. Estes não digitados.

O objetivo inicial era, ao final de cada aula, realizar uma entrevista breve com a professora, guiada por um roteiro previamente elaborado, objetivando esclarecer alguns aspectos de sua prática pedagógica. Isso se mostrou inviável à medida que se percebia o desgaste físico das professoras após o período de quatro horas de aula. Em alguns momentos foi preciso ir até à casa delas no final de semana para poder tomar os depoimentos. Preferiu-se respeitar seus limites físicos, interromperam-se muitas conversas porque o cansaço das professoras era visível e

¹⁶ Tal data deve-se ao fato de as professoras já estarem fechando o ano letivo, realizando exames finais e dedicarem-se a partir de então somente às aulas de recuperação para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Após essa data visitamos algumas delas em suas residências para gravar entrevistas previamente agendadas.

se reconheceu o risco do distanciamento temporal entre as aulas e a entrevista para os resultados do presente trabalho. Após concluir e transcrever as gravações obtiveram-se 68 páginas digitadas em espaço simples em fonte 12 com relatos da trajetória profissional das quatro professoras. As entrevistas duravam em média trinta minutos quando eram realizadas na escola e cerca de uma hora quando realizadas em suas casas. Mesmo em casa tinham outras ocupações e a pesquisadora não se sentiu no direito de tomar muito do seu tempo.

1.3 Procedimentos de análise dos dados

Como se utilizaram diferentes instrumentos para a coleta de dados, observação das aulas, entrevistas e narrativas das professoras, a análise dos dados deu-se em diferentes momentos. As entrevistas foram transcritas à medida que iam sendo realizadas e serviam de base para as entrevistas posteriores com as professoras. As anotações no diário de campo, geradas a partir das observações das aulas das professoras, também forneceram elementos para as entrevistas e ajudaram a esclarecer alguns aspectos da prática das professoras de classes multisseriadas.

Paralelo a esse movimento de coleta de dados, realizou-se o aprofundamento do referencial teórico e dele foram extraídos alguns focos de análise que foram tomando contornos mais nítidos ao longo do estudo. Alguns focos foram substituídos e outros foram construídos a medida que as análises das entrevistas foram sendo realizadas e à medida que o estudo avançava.

As narrativas, coletadas um ano após a realização das entrevistas, forneceram elementos adicionais que propiciaram a compreensão de quais aprendizagens as professoras haviam tido desde o seu primeiro dia de aulas. Em geral, elas repetiram reflexões que já haviam apresentado nas entrevistas, desse modo, foram aproveitadas apenas para corroborar as falas das professoras.

O cruzamento e a análise dessas fontes permitiram visualizar as aulas das professoras, identificar as práticas convergentes e divergentes e traçar um quadro panorâmico das aprendizagens construídas na ação docente pelas professoras de classes multisseriadas que atuam nas escolas do campo.

1.4. As protagonistas do estudo e as escolas pesquisadas

As Professoras

As professoras selecionadas são experientes com um tempo de serviço médio em torno de 20 anos. São, neste estudo, denominadas de Ceci, Iara, Iracema e Juçara. Fez-se a opção por esses nomes por apresentarem estreita relação com a história da região amazônica, marcada pela forte influência da cultura indígena e pela luta vivenciada por uma das professoras em ver demarcada uma área indígena pertencente à comunidade na qual mora e onde está localizada a escola.

Ceci, Iara, Iracema e Juçara representam o ideário amazônico e brasileiro eternizado em lendas e romances. Cecília, verdadeiro nome de Ceci, é a filha de um fidalgo português que se apaixona pelo índio Peri que a salva de um acidente. A história desse romance é contada em O Guarani de José de Alencar. Iara é o ser mitológico mais popular da Amazônia. Ela é descrita como uma mulher muito bonita e de canto inebriante que enfeitiça os homens. Quem a vê, nunca mais a esquece. Iracema é uma índia da tribo Tabajara que se apaixona pelo português Martim Soares em outro romance escrito por José de Alencar. Juçara faz referência a uma palmeira da qual se extrai o açaí e o palmito, também chamada “açaí-do-sul” e abundante na região amazônica.

As professoras, todas elas mulheres e mães, são referências nas comunidades às quais pertencem, fazem parte das associações de moradores e são

líderes nas igrejas locais. Todas declaram ser cristãs, sendo três católicas e uma evangélica. No quadro a seguir apresentam-se mais informações sobre elas.

Quadro 01

Caracterização das professoras de classes multisseriadas

Nome	Escolaridade Inicial	Tempo de Serviço em 2005	Séries que Leciona
Juçara	7ª série	18 anos	2ª, 3ª e 4ª
Iracema	7ª série	25 anos	1ª, 2ª, 3ª e 4ª *
Ceci	8ª série	23 anos	1ª, 2ª e 3ª
Iara	5ª série	31 anos	1ª, 2ª, 3ª e 4ª

* Divididas em dois turnos, a saber: 2ª e 3ª no período da manhã e 1ª e 4ª no período da tarde.

As escolas pesquisadas

No que se refere à estrutura física se confirmou uma velha sensação de que as escolas do campo são precárias. Nas escolas onde se realizou esta pesquisa, embora o espaço físico tenha melhorado tendo em vista os investimentos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, a estrutura existente está longe de representar o modelo ideal e de atender às necessidades da comunidade escolar.

A seguir descrevem-se os espaços físicos das escolas que, embora não sejam muito distintos, guardam suas peculiaridades. Por esse motivo faz-se a descrição individualizada de cada um. Seguindo o exemplo do que se fez com as professoras, utilizam-se aqui termos indígenas para denominar as escolas.

A Escola Oca

É construída em alvenaria com cobertura de telhas de barro e tem boas condições físicas. Possui 1 sala de aula, 1 cozinha, 1 sala de secretaria e 2 sanitários.

A sala de aula possui apenas as carteiras dos alunos, uma mesa e uma cadeira em madeira para uso da professora Iracema e um quadro de cimento de cor verde na parede. Na porta ela coloca uma lixeira na qual os alunos depositam pedaços de papel e a serragem dos lápis. A escola não possui energia elétrica. As carteiras são dispostas em semi-círculos, mesmo nos dias de prova. Nas paredes estão cartazes do dia das mães e no teto há alguns enfeites de balões juninos. No final da sala, depositados em cima de algumas carteiras, vários livros didáticos e dicionários aos quais os alunos têm acesso sempre que necessitam. Do lado da mesa da professora também existem alguns livros dispostos nas mesmas condições além de lápis e borrachas e do material de “secretaria” como grampeador e algumas folhas de papel em branco.

Na sala de secretaria há algumas carteiras, um quadro verde portátil que fica apoiado sobre duas carteiras, um mimeógrafo a álcool e uma pequena mesa. Esse espaço é usado para guardar materiais da escola como livros e tambores e como sala para as aulas de reforço. Na cozinha existe uma mesa com 6 cadeiras, um fogão tipo industrial a gás e uma pia. Não existe rede de abastecimento de água e a merendeira, que também é servente, precisa caminhar cerca de 400m até o igarapé para pegar água e lavar a louça. Na cozinha existe ainda uma despensa que serve para guardar a merenda escolar distribuída pela secretaria de educação. Os sanitários, 1 masculino e 1 feminino, são muito precários, ficam do lado de fora da escola e não são construídos com fossa sanitária.

Esta escola possui 36 alunos regularmente matriculados em dois turnos e assim distribuídos: 1ª série com 10 alunos, 2ª série com 7 alunos, 3ª série com 7

alunos e 4ª série com 12 alunos. Existem ainda 3 alunos que estão “encostados”¹⁷ na 1ª série. São ao todo 39. No quadro a seguir apresenta-se a organização das aulas elaborada pela professora.

Quadro 02
Programação de Disciplinas da Escola Oca

Dia da semana	1º período*	2º período**
Segunda – feira	Português	Matemática
Terça – feira	Português	Matemática
Quarta – feira	Matemática	Geografia
Quinta – feira	Português	Matemática
Sexta – feira	História	Ensino Religioso e Educação Física

* Antes do intervalo para recreio

** Depois do intervalo para recreio

A Escola Aldeia¹⁸

É construída em alvenaria com cobertura de telhas de barro e também tem boas condições físicas, pois foi reformada na administração passada com recursos do FUNDEF. Possui 1 sala de aula, 1 cozinha com despensa, 1 sala de secretaria e 2 banheiros.

A sala de aula é equipada com as carteiras dos alunos, uma mesa e uma cadeira em madeira para uso da professora e um quadro de cimento de cor verde na parede. No fundo da sala fica um bebedouro de água para uso coletivo. A justificativa do bebedouro na sala é para evitar que os alunos saiam para beber água, o que garante um maior controle, pois a escola não possui muro ou cerca que

¹⁷ As professoras de escolas do campo costumam receber alunos não matriculados em suas salas de aula. É uma espécie de pré-escolar e ao fazer isso criam demanda para o ano seguinte, já que podem contar com esses alunos na matrícula do próximo ano, garantindo dessa forma a oferta de uma nova turma. Também pensam em facilitar seu próprio trabalho no futuro, pois o aluno ingressará com algum conhecimento escolar, especialmente o que se refere à alfabetização.

¹⁸ Povoado de índios. Nome de um bairro da cidade de Santarém onde antigamente habitavam os índios Tapajó.

limite a saída dos alunos. Quando a servente ou outra pessoa que está na escola precisa de água, entra na sala, naturalmente, e pega o líquido. A escola possui energia elétrica, mas não é equipada com geladeira ou outros equipamentos elétricos além do bebedouro. As carteiras são dispostas em fileiras. Nas paredes estão cartazes de ciências e alguns com o alfabeto usado pela professora da tarde que trabalha com a 1ª série.

A sala de secretaria é usada pela professora Juçara com certa frequência e é nela que estão guardados os diferentes materiais da escola como livros, mimeógrafo, um rádio pequeno que funciona à pilha e alguns tambores usados no desfile de 7 de Setembro.

A cozinha possui azulejos brancos nas paredes e lajota branca no piso e é equipada com fogão tipo industrial que funciona a gás, tem uma mesa com cadeiras e uma pia. A escola possui água encanada proveniente do microssistema que abastece a comunidade. Os banheiros também possuem azulejos nas paredes e lajota no piso, pia e vaso sanitário. O uso dos banheiros foi determinado pela professora ficando assim dividido: um é de uso coletivo dos alunos, meninos e meninas e o outro é de uso dos funcionários da escola. O banheiro usado pelos alunos tem um vazamento na caixa de descarga e na pia e a porta está com a fechadura danificada. O banheiro usado pelos funcionários da escola (professoras e servente) está em boas condições de conservação e limpeza.

A sala de aula da professora Juçara possui 20 alunos sendo 9 de 3ª série e 7 de 4ª série, estes matriculados para estudarem com ela. Existem ainda 4 alunos de 2ª série que deveriam estudar no período da tarde com a outra professora. Como essa professora tem que alfabetizar os alunos de 1ª série, Juçara “pegou” esses alunos no período da manhã e trabalha com eles.

A distribuição das disciplinas durante o período letivo foi organizada pela professora e está exposta no quadro a seguir:

Quadro 03
Programação de Disciplinas da Escola Aldeia

Dia da semana	1º período*	2º período**
Segunda – feira	Português	Matemática
Terça – feira	Matemática	Ciências
Quarta – feira	Português	História e Geografia
Quinta – feira	Matemática	Ciências, História e Geografia.
Sexta – feira	Português	Ensino Religioso e Educação Física

* Antes do intervalo para recreio

** Depois do intervalo para recreio

A Escola Borari¹⁹

É construída em alvenaria com cobertura de telhas de barro e tem boas condições físicas. Possui 1 sala de aula, 1 cozinha, 1 sala de secretaria e 2 banheiros.

A sala de aula possui um armário onde a professora lara guarda os livros, uma mesa e uma cadeira em madeira, um quadro de cimento de cor verde na parede. Na porta da sala a professora pede para a servente colocar uma carteira com uma garrafa tipo Pet com água e copos para uso dos alunos durante as aulas (assim não precisam sair para beber água). Possui ainda um ventilador de teto no meio da sala e 4 lâmpadas fluorescentes. As carteiras estão dispostas em 5 fileiras. Nas paredes estão cartazes do corpo humano e de bichos e plantas do Brasil (retirados de revistas ou enviados pelo MEC) e um outro cartaz construído na escola que fala sobre a importância da leitura.

Na sala de secretaria existem algumas carteiras e um quadro portátil. Essa sala é usada para atendimento de dois alunos portadores de necessidades

¹⁹ Índios que habitavam a região de Alter-do-Chão, balneário do município de Santarém, na época da colonização portuguesa.

educativas especiais. O atendimento é feito por uma professora itinerante que vai à escola duas vezes por semana. Durante esse período os alunos saem da sala regular e são acompanhados individualmente pela professora de “educação especial”. Esse acompanhamento funciona como aula de reforço já que não possui nenhum recurso especificamente elaborado para as necessidades dos alunos. Um foi diagnosticado como deficiente mental e o outro tem dificuldades de audição e de fala.

A cozinha possui piso em lajota branca e azulejos, também brancos nas paredes. Tem uma mesa com cadeiras, pia com água encanada e uma geladeira usada que fora comprada com recursos da escola, amealhados a partir de coletas, doações e pequenas vendas. A geladeira serve para congelar chopinhos²⁰ de frutas que são vendidos nos intervalos a dez centavos de real cada um. Os banheiros também possuem lajotas no piso e azulejos nas paredes, pia e vaso sanitário e são assim distribuídos: 1 masculino e 1 feminino. Estão em bom estado de conservação.

A sala de aula da professora lara possui 13 alunos na 1ª série, 4 alunos na 2ª série, 5 alunos na 3ª série e 8 alunos na 4ª série, somando 30 alunos regularmente matriculados. Ela tem ainda mais 4 alunos que estão “encostados” na 1ª série. São ao todo 34 alunos.

A seguir apresenta-se o quadro de distribuição das aulas elaborado pela professora lara.

Quadro 04

Programação de Disciplinas da Escola Borari

Dia da semana	Disciplina
Segunda – feira	Português
Terça – feira	Ciências
Quarta – feira	Matemática
Quinta – feira	História e Geografia
Sexta – feira	Ensino Religioso e Educação Física

²⁰ Suco de frutas diversas que é colocado em um pequeno saco plástico e depois congelado.

A Escola Tapajó²¹

Esta escola é construída em alvenaria com cobertura de telhas de amianto e possui 1 sala de aula, 1 sala de secretaria e 2 sanitários. Foi construída a partir da iniciativa do proprietário de uma fazenda que doou²² à Prefeitura de Santarém, no final da década de 1980, um terreno que deveria abrigar a construção. Em conversa informal com o doador da área soube-se que a edificação da escola teve motivações políticas já que o mandato do prefeito estava terminando e ele precisava apresentar alguma obra àquela comunidade.

A construção é muito precária e necessita de uma reforma urgente até para garantir a saúde da professora e dos alunos. Está localizada às margens de uma rodovia estadual que possui grande fluxo de veículos, inclusive caminhões madeireiros, não possui água encanada e nem muros que limitem a saída dos alunos e o seu conseqüente acesso à rodovia. O trânsito de veículos na estrada sem asfalto expõe os usuários do espaço da escola a doenças pulmonares, entre outras, já que a poeira é intensa, o calor é forte e o barulho constante. A escola possui rede de energia elétrica que é cedida por um morador vizinho quando há necessidade. Fica localizada ao lado de uma pequena capela da igreja católica.

A sala de aula possui carteiras dispostas conforme as necessidades da professora Ceci, três quadros de giz sendo 2 portáteis, cada um apoiado sobre duas carteiras e um outro afixado em uma das paredes. Existe uma mesa e uma cadeira de uso da professora e um armário para guardar livros e outros materiais. No fundo da sala há outra mesa onde fica uma garrafa do tipo Pet com água gelada para uso dos alunos e da professora. O copo é de uso coletivo e a água é cedida por uma família que mora perto da escola. Na entrada da sala existe um tapete e no pé da

²¹ Grupo indígena, atualmente considerado extinto, que habitava próximo ao Rio Tapajós, na época da colonização portuguesa.

²² Embora tivesse motivação política, tal prática foi e continua sendo amplamente aceita e foi até estimulada legalmente conforme exposto a seguir no Art. 32 da Lei 4.024/61: *Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.*

porta um tijolo enrolado em papel de presente que evita que a porta bata com o vento.

A sala de secretaria tem na entrada alguns vasos com plantas. Essa sala é usada como cozinha e não apresenta as mínimas condições para isso. Não possui pia, água encanada, despensa ou armários e os mantimentos destinados à merenda escolar ficam guardados em um grande saco plástico, expostos à poeira e ataque de animais nocivos à saúde humana. A merenda é preparada pelas mães dos alunos em sistema de rodízio. Quando a mãe escalada falta, as crianças ficam sem merenda e por isso são liberadas mais cedo. Os sanitários também são precários e não possuem fossa asséptica.

Para tentar resolver a questão do abastecimento de água na escola, a professora mandou perfurar um poço semi-artesiano que não resolveu o problema já que a água é imprópria para o consumo, pois é barrenta e exala mau cheiro. Essa água é usada para lavar a escola e limpar as carteiras.

A questão da limpeza da escola merece uma atenção especial uma vez que a professora Ceci é a única funcionária do local e também acumula essa função. Costuma chegar cerca de meia hora mais cedo à escola para providenciar a limpeza da sala e para isso conta com a ajuda das alunas e dos alunos. Durante o período em que se realizou este trabalho a pesquisadora também ajudou na limpeza e pôde sentir o quanto é cansativo. As carteiras ficam muito empoeiradas devido à proximidade da escola com a estrada e quando se passa o pano úmido, ao invés de limpar, forma-se uma crosta de lama inimaginável para um ambiente que deveria ser de aprendizagem salutar.

A Escola Tapajó possui 17 alunos distribuídos em três turmas: 7 de 1ª série, 4 de 2ª série e 6 de 3ª série. A seguir apresenta-se a organização das disciplinas durante a semana, elaborada pela professora Ceci.

Quadro 05
Programação de Disciplinas da Escola Tapajó

Dia da semana	1º período*	2º período**
Segunda – feira	Ciências	Português
Terça – feira	História e Geografia	Matemática
Quarta – feira	Português	Ciências
Quinta – feira	Ensino Religioso	Matemática
Sexta – feira	Revisão	Educação Física

* Antes do intervalo para recreio

** Depois do intervalo para recreio

As comunidades

As comunidades onde se localizam as escolas e residem as professoras participantes deste estudo não serão identificadas neste texto para preservar a identidade das informantes. Serão apresentadas informações gerais que caracterizam as comunidades rurais no Estado do Pará.

As comunidades estão localizadas na região do Planalto a cerca de 40 quilômetros da sede do município. A distribuição espacial não difere da de outras comunidades rurais e tem como referência a igreja católica, ao redor da qual estão o barracão comunitário, local onde se realizam os festejos e todas as reuniões importantes, a escola e o campo de futebol.

As comunidades possuem algumas tabernas que comercializam gêneros alimentícios básicos como óleo, arroz, feijão, sal, açúcar, porém a atividade característica da região é a extrativista e a agricultura de subsistência. Os comunitários fazem a colheita de açaí e pupunha, além da pesca e plantam pequenos roçados de feijão, mandioca e milho. A mandioca é beneficiada nas casas de farinha e é presença importante na mesa do caboclo amazônico. Esses produtos servem para o consumo de suas famílias e o excedente é comercializado na cidade.

Parte da população trabalha em fazendas da região como peão, doméstica ou capataz. A escolaridade em geral é baixa e muitos jovens mudam-se para a cidade em busca de melhores condições de vida.

A escola é tida como ponto de referência da comunidade, é entendida como local de um saber sistematizado e importante para a vida em sociedade.

Capítulo 2 – A ESCOLA DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

Neste capítulo apresenta-se inicialmente o debate posto em torno da escola do campo no contexto das políticas públicas, indicando como a legislação educacional brasileira é omissa ao tratar da escolarização do trabalhador do campo e da formação do professor para atuar nessas escolas. Em seguida apresenta-se em linhas gerais um retrato da educação no município de Santarém focalizando especialmente a oferta educacional na zona rural com destaque para a presença das classes multisseriadas, e um breve debate sobre os níveis de formação dos professores desta área geográfica.

2.1. As políticas públicas para a escola do campo²³

Pensar um projeto para a escola do campo no Brasil significa pensar cinco séculos de educação dirigida por uma elite dominante que pouco esteve preocupada com a oferta de educação para o conjunto da população. Seria ingênuo afirmar que neste período existiu um hiato no que se refere à escolarização dos que habitam no campo, porém, a literatura revela um descaso nas políticas públicas direcionadas a essa população.

As primeiras propostas oficiais para a educação no campo foram formalizadas no final da primeira década do século XX e estavam voltadas para a manutenção do homem no campo. Com o objetivo de conter a migração e elevar a produtividade na zona rural inicia-se o “ruralismo pedagógico”, que previa a alteração e adaptação dos currículos e programas à realidade do campo.

²³ Nesta seção retomam-se discussões introduzidas na dissertação de mestrado intitulada “Um projeto político-pedagógico para a escola do campo: dialogando com Paulo Freire”, apresentada à UFMA em 2003.

O ruralismo pedagógico propugnava uma *escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a 'fixação' do homem ao campo* (MAIA, 1982, p.05). Camuflava, no entanto, um caráter político e ideológico por trás da questão educacional.

Ainda conforme Maia (*op.cit.*), o ruralismo pedagógico, *comprometido com a manutenção do 'status quo', contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo 'natural', concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação*. Dessa forma, conclui que *a 'grande missão do professor rural seria a de demonstrar as 'excelências' da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana* (1982, p.06).

Para Nagle, pesquisador da história da educação brasileira na Primeira República, *o processo de ruralização do ensino apresentava um ideário que apenas parcialmente influenciou a legislação escolar e as práticas escolares* (1974, p.233).

Durante o Estado Novo foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural que objetivava expandir o ensino e promover a preservação da arte e do folclore rurais. A partir de 1945, com a criação do Programa de Extensão Rural o Estado brasileiro promoveu *o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como a ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil* (LEITE, 1999, p.33). Definido como um processo de educação extra-escolar, o movimento extensionista surge no Brasil *como uma reação ao malogro da educação rural* (SZMRECSÁNIY e QUEDA, 1976, p.216).

Por meio de uma intensa propaganda a atuação do extensionista se dava no sentido de persuadir as populações camponesas a aderirem à ação educativa proposta. Segundo Leite (1999)

O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizara até então (p.36).

Algumas das principais leis educacionais²⁴ no que se refere à escolarização do homem do campo apresentam em seu corpo propostas confusas e por vezes ambíguas: ora sustentam a necessidade de uma escolaridade baseada na realidade do rurícola, ora repetem os parâmetros vigentes na educação urbana.

Quanto à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 merece destaque o posicionamento em relação à escolarização no campo explicitado nos artigos 79 e 105. No artigo 79 que trata das universidades, o legislador confere ao Conselho Federal de Educação a autoridade para criar, a seu critério, universidades rurais a partir da reunião de cinco ou mais estabelecimentos de ensino e no artigo 105 propõe um tipo de parceria público-privado para a escolarização e profissionalização do homem do campo, conforme exposto a seguir:

Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior.

§ 1º O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

[...]

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Quanto a esta Lei, Leite (1999) faz as seguintes observações:

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (p. 39).

Na década de 60 os altos índices de analfabetismo na zona rural chamaram à atenção de intelectuais e educadores que se mobilizaram em torno de propostas de alfabetização dos trabalhadores. Estavam imbuídos do firme propósito de ampliar o nível de conscientização e por isso se empenharam em movimentos de educação

²⁴ Aqui se considera: a primeira LDB (4.024/61); a Reforma do ensino de 1º e 2º graus (5.692/71) e a atual LDB (9.394/96).

popular tais como os Centros Populares de Cultura²⁵ (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base²⁶ (MEB). Foi nesse contexto que ganhou amplitude o nome de Paulo Freire. A proposta por ele defendida chamou a atenção do Governo Federal que em 1963 (sob a presidência de João Goulart), resolveu oficializá-la e estendê-la a todo o país.

Convidado pelo Ministério da Educação, Paulo Freire seria o coordenador de um Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado em 21 de janeiro de 1964, visando a alfabetizar 05 milhões de brasileiros até 1965. Foram criados cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais brasileiras, os quais seriam “multiplicadores” da experiência no interior dos estados. O golpe militar, no entanto, suprimiu a iniciativa de implantação de 20.000 (vinte mil) círculos de cultura em 1964, assim como a possibilidade de concretização de uma proposta oficial que viesse a corrigir as distorções educativas tão combatidas nesse momento histórico. O PNA foi extinto em 14 de abril de 1964. Iniciava-se o longo período de 21 anos em que a Presidência da República foi ocupada por militares.

Na década de 70 a filosofia que permeou as políticas para a educação rural transferiu para a família e para as comunidades a solução dos problemas, sendo a tônica do discurso a necessidade de participação da comunidade, a integração escola-comunidade, o atendimento às peculiaridades regionais, o desenvolvimento comunitário, a escola integrada e outros programas de desenvolvimento urbano e rural integrados²⁷.

A Lei 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus garantiu a adaptação do calendário escolar ao ciclo produtivo na zona rural, estabeleceu a obrigatoriedade de oferta de escolarização para os trabalhadores e seus filhos, mediante o salário-educação e tornou obrigatório o acesso à escolarização por meio de cursos a distância.

²⁵ Movimento cultural ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE) que na década de 60 atuou junto às Ligas Camponesas.

²⁶ Organismo ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) fundado em 1961 e que desenvolve programas de educação de base e atua em diversas áreas das regiões Norte e Nordeste do Brasil entre outras.

²⁷ PÓLO NORDESTE entre outros.

Art. 11 O ano e o semestre letivos, independentemente, do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 47 As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.

Art. 49 As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Art. 51 Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos.

Segundo Leite, a Lei 5.692/71 não trouxe novidades transformadoras. Para este autor, quando a legislação se refere a peculiaridades regionais o faz de maneira particular, com enfoque localizado e para o atendimento das microeconomias.

Tendo por retaguarda essas peculiaridades regionais, a LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campestres. (1999, pp. 47 e 48)

Nesse sentido, as propostas oficiais para a educação nas escolas rurais visavam à adaptação de currículos e programas sócio-econômicos voltados para a realidade do campo e do aluno. As ações pedagógicas implantadas ora partiam da origem do aluno, visto como carente, ora olhavam os seus destinos, futuros trabalhadores, e propunham a adaptação da escola a essa realidade.

Nesse aspecto, a atual LDB, Lei 9.394/96, apresenta uma situação diferenciada. Deixa a cargo dos sistemas de ensino a aplicação de recursos que promovam a melhoria da qualidade do ensino nos diferentes níveis, assim como a adaptação do calendário escolar ao período da produção. Assim determina a Lei:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (ART. 28)

Tais alterações correspondem, na interpretação de Leite, à *desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado* (1999, p. 54).

Para atuar nas escolas do campo, depreende-se, a partir do artigo 28 da LDB 9.394/96, que o docente, com a anuência dos respectivos sistemas de ensino, deverá ter condições de organizar e adaptar os conteúdos curriculares e metodologias às necessidades e interesses dos alunos e adequá-los à natureza do trabalho da zona rural. No entanto, a maioria dos programas de formação de professores no Brasil, inclusive os das regiões norte e nordeste, negam a realidade rural que as caracteriza e não incluem a especificidade das escolas do campo nos currículos dos cursos de formação.

Embora a legislação avance ao explicitar esses princípios, isso, porém, não garante, por si só, a correção das assimetrias historicamente vivenciadas por alunos, professores e comunidades rurais em geral, tais como oferta insuficiente de vagas na educação básica, prédios mal-equipados, baixos salários, entre outros.

A discussão em torno da realidade rurícola e a necessidade de construção de uma escola vinculada às necessidades do homem do campo voltou à cena e foi defendida na *1ª Conferência Nacional Por Uma educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia no Estado de Goiás entre os dias 27 e 30 de julho de 1998.

Esse evento foi organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Universidade de Brasília (UNB).

O documento final da Conferência sinalizava no horizonte a discussão de políticas públicas que propiciassem o desenvolvimento do campo com a adequada oferta da educação básica para a população ali residente. E para isso, apontava para a mobilização da sociedade e do governo tendo em vista uma ampla conscientização sobre essa problemática. A Conferência desencadeou um *processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo* (KOLLING et al., 1999, p.13).

O documento da Conferência chama a atenção para a necessidade da estruturação de escolas verdadeiramente vinculadas às necessidades do campo, uma vez que

[...] não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING et al. 1999, p. 29)

Os movimentos sociais organizados têm se levantado em defesa da escola pública porque a vêem como um dos meios de acesso ao saber indispensável para a compreensão da sociedade capitalista na qual estão inseridos. A escola é vista não somente como *lócus* do conhecimento universalmente construído pelo homem, mas como um espaço capaz de contribuir para a compreensão crítica da realidade histórica na qual estão inseridos, como trabalhadores rurais, homens, mulheres e crianças que vivem no e do campo.

2.2 As políticas para a formação do professor para a escola do campo: as leis que legalizaram a docência leiga

Para que se possa entender como a docência leiga é institucionalizada pelo Estado brasileiro será retomado um pouco da história e, ao fazê-lo, voltar ao ano de 1549 que marca a chegada da Companhia de Jesus²⁸ ao Brasil. A Companhia de Jesus havia sido fundada poucos anos antes, em 1534, por Inácio de Loyola e recebeu aprovação do Papa Paulo III em 1540. Os padres jesuítas assumiram, além da função de catequizar os índios, primeiros habitantes do país, a função de fornecer-lhes uma instrução²⁹ que pudesse favorecer os objetivos da congregação, que eram expandir e consolidar o cristianismo na Colônia conquistando almas para Deus e ampliar o número de súditos para a Coroa Portuguesa arregimentando os índios como força de trabalho.

Até o período que antecedeu o reinado de D. José I e o conseqüente predomínio do Marquês de Pombal na condução da política lusa, a educação escolar, tanto em Portugal quanto no Brasil (e Grão-Pará), não só era conduzida pelas ordens religiosas como estava basicamente subordinada a seus interesses. Como ainda não havia separação entre Igreja e Estado, uma parcela dos impostos era destinada às atividades da igreja e, desta forma, pode-se dizer que o financiamento da educação era público. (COLARES, 2003, p. 146)

Com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, o Estado se tornou responsável pela educação dos habitantes do país. Isso, porém, não representou um avanço, ao contrário, é entendido como um retrocesso uma vez que não havia um plano de ação para atender à demanda deixada pelos padres da Companhia de Jesus. Havia dificuldade de encontrar professores preparados para tal função além de o tipo de escola existente causar grande aversão nas crianças (COLARES, 2003).

²⁸ Faz-se referência especial à Companhia de Jesus por ter sido a Ordem religiosa que mais se destacou na catequização dos índios no Brasil. No entanto, outras Ordens também se instalaram e desenvolveram atividades com os índios, como os Carmelitas e os Franciscanos entre outros.

²⁹ Segundo Colares (2003) a escolarização estava restrita a uma minoria. *Aos demais, a absoluta maioria, restava a catequização, embora nesta também estivesse presente o sentido educativo* (p.146).

A ausência de professores qualificados para a docência possibilitou a contratação de leigos, vocábulo³⁰ que na época limitava-se à interpretação de professores não ligados a Ordens religiosas.

Durante o período do Império houve a preocupação com a formação dos professores para o ensino primário embora pouco tenha sido feito, de modo concreto, para enfrentar essa problemática.

A partir de 1920 as modificações na configuração da economia brasileira, demandadas pelo processo de industrialização e urbanização, aumentam a demanda pela escolarização *na medida em que se passa a requerer do indivíduo um maior preparo escolar, como meio de ascensão em sua atividade profissional* (LELIS, 1996, p.38). Em face disso e ainda segundo Lelis (*op. cit.*), o sistema educacional passou a ser determinado por essas modificações o que provocou a expansão da rede pública de ensino e a redefinição do papel da escola na sociedade brasileira. As reformas do sistema de ensino nos diferentes Estados da Federação passaram a considerar a necessidade de formar professores para atender às necessidades do novo cenário econômico que se desenhava. No entanto, como em cada unidade federativa existia uma legislação própria para a contratação de docentes, o Estado se ressentia de uma Lei que regulamentasse a formação de professores e a entrada na profissão em todo o território nacional.

Essa questão foi de alguma forma resolvida com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 que fixava em seu artigo 53 que a formação de professores para a docência na escola primária deveria fazer-se:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao [...] grau ginasial.

³⁰ *Leigo* (subst. Adj.). 1. que ou aquele que não recebeu ordens sacras; laico. 2. que ou aquele que é estranho a ou que revela ignorância ou pouca familiaridade com determinado assunto, profissão, etc; desconhecedor, inexperiente. 3. diz-se de juiz não togado, não diplomado em direito. 4. não clerical; relativo ao meio civil; mundano, secular (Dicionário Houaiss, 2001).

No artigo 54 desta mesma Lei fica estabelecido que *as escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário e as de grau colegial o de professor primário.*

No que se refere à formação de professores e demais profissionais da educação para atuar na escola do campo, a referida Lei em seu artigo 57 ordena, de forma pouco clara, que tal qualificação poderá se dar em estabelecimentos que determinem a integração ao meio.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

No entanto, paralelamente às dificuldades para oferecer a escolarização formal no campo e na cidade, os diferentes governos enfrentaram também dificuldades para encontrar profissionais com a formação necessária para exercer a docência. Considerando a carência de professores qualificados e que estivessem dispostos a se deslocar para as comunidades distantes, o legislador previa, no artigo 116 das Disposições Transitórias, que a habilitação para o exercício da docência de 1ª a 4ª séries fosse feita através de exame de suficiência para aqueles que tivessem interesse em lecionar.

Art. 116. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência, realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação Oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.

A Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus, e revogou os artigos acima citados da Lei 4.024/61, estabelecia o seguinte para a formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

Parágrafo 1º. Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

No artigo 77 das Disposições Transitórias ficava estabelecida a permissão para a docência em regime de formação precária.

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender as necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário;

- a) no ensino de primeiro grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de primeiro grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau.

Parágrafo único – Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação.

Embora a legislação permitisse a admissão de professores com habilitação precária, ela estabelecia em seu artigo 29 que eles deveriam ser preparados em programas especiais de recuperação para que alcançassem, progressivamente, a formação exigida. Isso, facilmente observável nas diferentes regiões brasileiras, não foi adequadamente cumprido.

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento do educando. (ART. 29)

No Estado do Pará a iniciativa mais conhecida de oferta de progressão de estudos para os professores leigos foi o Projeto Gavião³¹ I e II organizado por meio de convênios entre o Governo do Estado, Prefeituras e a Universidade Federal do Pará. Os cursos do Projeto Gavião³² eram destinados exclusivamente para os professores da rede pública de ensino que não possuíam a formação mínima exigida

³¹ Aprovado pela Resolução nº 090/1984 do Conselho Estadual de Educação. Nota-se que foi implantado já na vigência da Lei 5.692/71.

³² O Projeto Gavião, atualmente sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA, atendeu, no ano de 2005, quatro municípios (Anajás, Porto de Moz, Tomé-Açu e Marapanim) com a oferta do curso de magistério e um município (Paragominas) com o Curso de Formação Continuada Gestão Democrática no Processo de Transformação. Ver no anexo 01 o Demonstrativo da Emissão de Diplomas e Certificados do Projeto Gavião I e II em 2005.

pela legislação. O Projeto Gavião I objetivava habilitar os professores em nível de 1º grau e o Projeto Gavião II habilitar em nível de magistério³³.

Outras iniciativas isoladas e, por isso mesmo, difíceis de serem identificadas, também foram implantadas pelas respectivas redes de ensino na modalidade de cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de reciclagem, com as mais diferentes denominações. Muitos desses cursos, nos relatos dos próprios professores, trouxeram poucas contribuições para a prática docente. Ao se referir aos cursos dessa natureza, Brandão assim se posiciona:

Não o transformam de “leigo” em “professor”, não melhoram o salário, não adicionam direitos, não somam pontos, não ajudam a escalar postos e não reescrevem a identidade. Não sugerem e não traçam uma carreira. Ensinos e conhecimentos dados aos pedaços, um pouco a cada fevereiro, cuja utilidade não vimos ninguém negar, mas cujo proveito real é quase nenhum, no julgar de todos. (BRANDÃO, 1984, p. 135)

Com a anuência da legislação em vigor a figura do professor leigo continuou presente no sistema educacional brasileiro durante os anos 60, 70, 80 e 90, até a aprovação da Lei 9.394/96 que, teoricamente, aboliu a atuação de professor com esse nível de ensino. Afirma-se que aboliu teoricamente porque ainda não se possuem estudos conclusivos sobre a questão. No entanto, dados empíricos e algumas falas de professores levam a crer que se não existem professores leigos atuando no ensino de 1ª a 4ª série segundo as estatísticas oficiais, eles podem estar escondidos no ensino de 5ª a 8ª série como professores não habilitados, ou em fase de habilitação em nível superior, exercendo a docência.

A LDB de 1996 procurou eliminar a figura do professor leigo ao elevar a formação docente para cursos de nível superior e ao estabelecer como formação mínima para a docência nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a adquirida através de curso de nível médio na modalidade normal. No Artigo 62 dessa Lei fica assim estabelecida a formação de professores:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

³³ O Projeto Gavião ainda é uma solução para o interior do Estado que apresenta professores leigos (sem formação magistério) e professores com escolaridade (magistério/normal) sem comprovação de documentos. Outro processo bem significativo este ano [2005] foi a inclusão de alunos com ensino médio sem formação de Magistério, que formaram turmas para complementação das disciplinas pedagógicas (PROEX/UFPA, Relatório Anual de 2005. pg.13).

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao estabelecer a formação do professor em nível superior e fixar a exigência de curso de nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a atual LDB avança significativamente ao vincular a melhoria da qualidade do ensino à melhoria da formação docente.

2.3 A educação do campo em Santarém

2.3.1 Caracterização geral do município

Santarém, localizada na confluência dos rios Amazonas e Tapajós é a segunda maior cidade em número de habitantes e em importância econômica e política no Estado do Pará. O vice-governador eleito é oriundo desse município que ocupa uma área de 26.058 quilômetros quadrados. Santarém fica distante 701 quilômetros em linha reta, da cidade de Belém, capital do Estado do Pará. O clima é quente e úmido e a temperatura média fica em torno dos 30 graus centígrados.

O município de Santarém situa-se na parte Oeste do Estado do Pará, margem direita do Rio Amazonas. Tem sua economia baseada na agricultura (arroz, soja, mandioca, milho e frutas), na pecuária (bovinos e bubalinos), no extrativismo (madeira e fibras), na pesca, no turismo e no comércio.

O município está dividido em 12 distritos, sendo eles: Cidade Sede, Curuai, Alter-do-Chão, Alto Pará, Arapixuna, Aritapera, Boim, Santa Rosa, Tinguá, Vila Gorete e Boa Esperança. Conforme dados do IBGE, no ano 2000, contava com 262.672 habitantes, sendo 186.518 na zona urbana e 76.154 na zona rural.

2.3.2 Breve cartografia da educação em Santarém

Os primeiros registros de educação formal no município de Santarém datam dos primeiros anos do século XIX. Segundo Colares (2006) a primeira escola primária masculina foi fundada em 1800 e a primeira escola primária feminina alguns anos mais tarde, em 1849. Na segunda metade desse século surgiram várias escolas que por carência de professores e até mesmo de estudantes fecharam em pouco tempo. Colares (*op. cit*) destaca que no período de 1883 a 1891 a cidade ficou sem escolas o que não significou um impedimento para que os filhos de famílias mais abastadas tivessem acesso à educação já que possuíam recursos para contratar preceptores e até mesmo para enviá-los para estudar na Europa.

Com o desenvolvimento econômico impulsionado pela extração da borracha na região amazônica, a educação formal é retomada em 1891 por meio de convênio com o Governo do Estado o qual instalou o Instituto Santareno, que durou até 1894 e onde, no ano seguinte, começou a funcionar o Lyceu Santareno. Em 1900 foi criado pelo Governo do Estado do Pará o Grupo Escolar de Santarém, hoje denominado de Escola Estadual Frei Ambrósio, que é a escola mais antiga da cidade.

Impulsionada por mais um ciclo econômico, a extração do ouro dominava a economia da região na segunda metade do século XX, e com o aumento repentino do número de habitantes, já que muitas pessoas se deslocaram de outras regiões do país para trabalhar nos garimpos de ouro do Tapajós, a oferta de escolarização não era suficiente para atender à demanda existente.

O censo realizado em 1960 indicou que 44,08% da população de Santarém era constituída de analfabetos. Os dados disponíveis permitem-nos saber que o número de alunos matriculados na cidade totalizava 4.176 (sendo 2.308 em escolas particulares e apenas 1.868 nas escolas públicas). Esses números não indicam a distribuição de acordo com os cursos primário e secundário, assim como a distribuição entre zona urbana e rural, contudo, sabe-se que, das sete escolas que ofereciam o curso secundário, seis eram particulares (sendo cinco confessionais). Em 1960, a população do município de Santarém totalizava 92.144 habitantes, sendo 24.498 o total dos que residiam na zona urbana (IBGE, 1960). (COLARES, 2006, p. 97)

Ainda segundo Colares (*op. cit.*) o grande incentivo para a superação dos índices de analfabetismo no município de Santarém, tanto na zona urbana quanto na zona rural, foi a implantação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) mediante convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Prefeitura de Santarém.

Nota-se, a partir deste exemplo, que as ações do poder público municipal em Santarém, no que se refere à escolarização da população em geral, estão ligadas às políticas implantadas pelo governo federal. Ou seja, o gestor municipal não tem sido capaz de elaborar propostas políticas para a educação considerando suas especificidades. E mais, ainda que algumas políticas federais estejam voltadas para o campo, nota-se uma grande distância entre o que espera o gestor e o que espera a população beneficiária dessa política.

Segundo dados do IBGE (2000) sistematizados por Mondardo³⁴, Santarém é o município com a quarta maior população rural do país com 76.154 habitantes. Em número de habitantes na zona rural Santarém só perde para os municípios de São Paulo (SP), Brasília (DF) e São José de Ribamar (MA).

Em face disso, é preocupante o município não buscar formas de atender às demandas educacionais dessa população. Genericamente falando, embora já se tenha dito, vale a pena reforçar que as ações educacionais que focam os moradores do campo, estão ligadas às sugeridas pelo poder público em nível federal.

Uma dessas ações é a que propõe a nucleação das escolas rurais. O modelo de nucleação das escolas do campo que apareceu como uma proposta de organização a partir do agrupamento de pequenas escolas unidocentes e multisseriadas em escolas-núcleo³⁵, deveria ter proposta própria de organização e seu projeto pedagógico deveria estar vinculado ao meio rural conforme preconizam as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (2001). Gradativamente as escolas isoladas deveriam ser desativadas e aos alunos e professores seria dada a oportunidade de acesso, via transporte escolar, a uma com melhores condições físicas e oportunidades de qualificação para o trabalho.

³⁴ Disponível em www.jesocarneiro.blogspot.com acessado em 5 de abril de 2006

³⁵ Na região são também chamadas escolas-pólo.

Na região de Santarém, as escolas-pólo estão longe de contribuir para uma melhoria na qualidade do trabalho dos professores das escolas anexas³⁶. Estes continuam sobrecarregados de tarefas, entre elas preencher formulários de matrícula e diários com notas e boletins dos alunos. As escolas-pólo centralizam as decisões e os professores são meros executores de tarefas que tomam o tempo que poderia ser dedicado para planejamento de aulas, entre outros.

2.3.3 As escolas e as turmas multisseriadas no município

Em Santarém, no ano de 2005, havia um número significativo de escolas com turmas multisseriadas. Existiam 340 (trezentas e quarenta) escolas com 416 (quatrocentas e dezesseis) turmas multisseriadas, onde estavam lotados 401 (quatrocentos e um) professores para atender 10.391 (dez mil, trezentos e noventa e um alunos) o que equivaleria a 25,9 (vinte e cinco vírgula nove) alunos por professor, em média. Não pareceria um número alto de alunos se fosse para comparar com a média, considerada ideal, de alunos por sala no Brasil, em torno de 35, mas vale a lembrança de que cada professor atende, simultaneamente, mais de uma série.

Tabela 02

**Número de Escolas, Turmas Multisseriadas, Professores e Alunos por Região
Município de Santarém – 2005**

Região	Número de Escolas	Número de Turmas	Número de Professores	Número de Alunos
Arapiuns	62	78	72	1.539
Arapixuna	16	17	16	395
Planalto	140	171	165	3.571
Tapajós	27	34	32	964
Várzea	37	49	49	2.000
Lago Grande	57	65	65	1.840
Cidade	01	02	02	82
Total	340	416	401	10.391

Fonte: Estatística/SEMED

³⁶ São as escolas ligadas a uma escola núcleo/pólo.

A tabela 02 mostra, em números absolutos, que a região do Planalto é a que concentra o maior número de turmas multisseriadas do município de Santarém que atendem 3.571 (três mil, quinhentos e setenta e um) alunos, o equivalente a 21,6 alunos por professor. A região da Várzea, dentre as escolas do campo, é a que apresenta a maior média de alunos por professor, o equivalente a 40,8 alunos.

Quanto à escolaridade dos professores que atuam nas classes multisseriadas em Santarém, os dados fornecidos pelo Setor de Estatística da SEMED confirmam a baixa qualificação docente. Dos 401 (quatrocentos e um) professores que trabalham com essas turmas, só 62 possuem formação em nível superior, 37 estão matriculados em cursos de licenciatura e a grande maioria, 302 (trezentos e dois) professores, possuem apenas a qualificação mínima exigida pela Lei 9.394/96.

A Secretaria de Educação de Santarém não possuía até pouco tempo propostas claras para a valorização do magistério conforme preconiza a LDB 9.394/96, entre as quais se incluem planos de cargos e salários e melhoria da qualificação docente. Souza e Ximenes (2003 e 2004) apontaram que a busca por uma maior titulação entre os professores que atuavam no município foi, em grande parte das vezes, iniciativa individual dos próprios professores, comprometeu em muitos casos a lotação e conseqüentemente o salário, e não foi garantia de melhoria das condições de pagamento e de trabalho após a conclusão dos cursos.

Tabela 03

**Escolaridade de Professores de Turmas Multisseriadas por Região
Santarém – 2005**

Região	Magistério	Licenciatura Plena (Completo)	Licenciatura Plena (Cursando)	Total
Arapiuns	59	05	08	72
Arapixuna	14	02	--	16
Planalto	105	37	23	165
Tapajós	25	07	--	32
Várzea	46	03	--	49
Lago Grande	52	08	05	65
Cidade	01	--	01	02
Total	302	62	37	401

Fonte: Estatística/SEMED

As dificuldades de acesso à cidade, entre outros fatores, de alguma forma limita o ingresso dos professores de escolas do campo nas instituições universitárias. Dentre as regiões que compõem o município, a do Planalto é a que concentra o maior número de professores formados em nível superior, 37 (trinta e sete) e de professores que estão cursando esse nível de ensino, 23 (vinte e três). As regiões mais afastadas do centro urbano como Arapixuna, Tapajós e Várzea são as que concentram o menor número de professores de classes multisseriadas qualificados ou em processo de qualificação em nível superior.

Em face disso, ressalta-se a necessidade de um projeto de qualificação para os professores que atuam nas escolas do campo, em convênio com instituições universitárias nomeadamente reconhecidas como de qualidade, que possa promover situações de ensino e aprendizagem docente vinculadas às necessidades educacionais regionais em particular e às necessidades educacionais brasileiras em geral.

Capítulo 3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Neste capítulo discute-se como o processo de formação docente tem sido apresentado na literatura educacional a partir do ponto de vista de diferentes autores e enfocando brevemente o exemplo de outros países, assim como a grande problemática que envolve a questão: a dicotomia entre teoria e prática presente nos modelos formativos. Apresentam-se algumas discussões de pesquisas sobre a aprendizagem da docência e finaliza-se mostrando que a experiência é uma das fontes de conhecimentos dos professores e que os saberes da experiência influenciam na prática docente e precisam ser considerados nos cursos de formação de professores. Considerando a questão de pesquisa e a preparação / não preparação específica para o magistério, a experiência, os ensaios e os erros, as rotinas, enfim, a vida numa escola e num contexto específico, assumem força configuradora de práticas pedagógicas numa proporção bastante diferente do que ocorre com profissionais oriundos de cursos específicos de formação e para os quais grande parte das pesquisas se voltam.

3.1 A formação de professores

Tema recorrente nos atuais debates nacionais e internacionais, a formação de professores chama a atenção não só pela complexidade que envolve, naturalmente, a temática, mas pelas conseqüências que a formação docente pode trazer na vida dos professores e dos alunos que eles ensinam.

É reconhecida a importância da qualificação dos professores para a realização de um ensino de qualidade e que atenda às necessidades dos estudantes e da sociedade na qual estão inseridos, porém, as diferentes reformas parecem não conduzir a efetivas modificações nas relações de ensino e aprendizagem e nem

superar a antiga separação entre teoria e prática nos programas de formação docente.

Recomendadas pelo Banco Mundial, muitas reformas educacionais são inspiradas em modelos que privilegiam um viés econômico que centra suas ações na redução de custos e trata a escola como uma empresa. Outro fator que se observa é a presença dos economistas e a ausência dos especialistas em educação na definição das políticas e programas a serem assumidos pelas escolas e o conseqüente retardamento da preparação dos professores para apropriarem-se delas, ou seja, a reforma chega antes da preparação do professor.

A seguir, procura-se mostrar, de forma não conclusiva e dispensando especial atenção ao Brasil – que teve muitas de suas reformas “inspiradas” nas experiências de outros países, particularmente os europeus -, de que maneira diferentes Estados têm conduzido seus sistemas de formação docente.

No Brasil, a formação de professores para atuar na escola primária tem sido objeto de diferentes iniciativas desde o tempo do Império. Essas diferentes iniciativas foram implantadas sem muito sucesso desde a criação da primeira escola normal em 1835 na Província do Rio de Janeiro que determinava que nela se habilitassem as pessoas que deveriam atuar no magistério de instrução primária e os professores que existiam, mas que não haviam adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, até a adoção, em algumas Províncias, do sistema de inspiração austríaca e holandesa de “professores adjuntos” que consistia em empregar aprendizes como auxiliares dos professores *de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica* (TANURI, 2000, p.65).

De acordo com Tanuri (2000), em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, o currículo para as escolas normais passou a apresentar uma maior complexidade abrangendo matérias como aritmética, álgebra, geografia e cosmografia, história universal, história e geografia do Brasil, filosofia, pedagogia e prática do ensino primário em geral, música vocal, ginástica, além das disciplinas específicas para cada sexo como noções de economia doméstica e trabalhos de agulha para as alunas e prática manual de ofícios para os alunos, entre outras.

No fim do Império já existia uma discussão entre diferentes setores da sociedade que apontava para a necessidade de uma preparação regular para os docentes. Com a proclamação da República esperou-se que esta pudesse assumir o desenvolvimento das escolas normais e responsabilizar-se pela qualificação dos professores para atuar no magistério primário. Porém, o novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública (TANURI, 2000).

A criação do curso de Pedagogia na Universidade do Brasil em 1939, foi marco no processo de formação docente no Brasil. O curso objetivava formar bacharéis e licenciados. Os primeiros para atuar como técnicos de educação e os segundos para atuar como docentes nos cursos normais. O modelo adotado era do “3+1”, ou seja, três anos de conteúdos ligados aos conhecimentos gerais e um ano de didática. Era a primeira experiência de formação de professores em curso de nível superior.

Em 1946 pela primeira vez a União estabeleceu diretrizes para a formação de professores em todo o país com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal e da Lei Orgânica do Ensino Primário. *Como ramo do ensino profissional, o curso normal organizou-se de forma a atender os objetivos do ensino primário* (LELIS, 1996, p.41). Nesse mesmo período foram criados os Institutos de Educação que possuíam um currículo voltado às disciplinas de caráter geral e com ênfase em disciplinas de caráter técnico-pedagógico.

No âmbito das legislações do ensino a LDB 4.024/61 não trouxe proposta inovadora para a formação de professores em relação à Lei Orgânica de 1946 e a Lei 5.692/71 estabeleceu que a escola normal passasse a ser uma das habilitações profissionais de 2º grau. Com isso, segundo Lelis (1996), a escola normal perdeu sua identidade como agência de formação do professorado primário. A atual LDB 9.394/96 coloca a exigência de formação em nível superior para atuar na docência nos diferentes níveis, mas admite para a docência nas séries iniciais a adquirida na modalidade normal em cursos de nível médio.

Observa-se que os currículos desses cursos oscilaram entre priorizar uma formação ora teórica, centrando atenção especial nas disciplinas de formação geral, ora prática, priorizando disciplinas de formação pedagógica e metodológica.

A organização curricular da maioria dos programas de formação docente no Brasil apresenta essa dicotomia entre teoria e prática, o que faz parte da tradição acadêmica³⁷, conforme descrição de Zeichner (1993), e que também está presente nos programas de formação inicial de professores nos Estados Unidos da América.

Segundo Zeichner, embora tenham sido feitos esforços para reformular a formação de professores nos EUA no século XX, eles sempre refletiram vários graus de *compromisso e adesão a diferentes tradições de prática* (1993, p.35), que segundo o autor podem se dividir em cinco tipos³⁸.

A tradição acadêmica *reforça* a primazia dos conteúdos³⁹ assumindo, explicitamente, que o conhecimento dos conteúdos a ensinar é o elemento mais importante nos cursos de formação e que o “resto” que os professores necessitariam saber poderia ser construído através da experiência de aprendizagem na escola. O autor apresenta algumas críticas a essa tradição e entre elas destaca-se a de estudos recentes de Shulman e Grossman (apud Zeichner, 1993, p.38) que defendem que o *saber de uma dada disciplina não é, por si só, suficiente para se ser capaz de a ensinar*. Outra crítica destacada pelo autor faz referência à orientação curricular assumida nesses programas de formação que partem de uma matriz *ocidental, branca e de classe média, que levou à ausência de perspectivas não ocidentais e multiculturais na formação dos professores americanos (idem, ibidem)*.

A tradição da eficiência social está assentada sobre o poder do estudo científico do ensino para que a partir de sua decomposição e análise se possa estabelecer a base curricular dos cursos de formação de professores. Para o autor, essa tradição, de orientação *behaviorista*, está presente nos atuais debates sobre as reformulações dos programas de formação docente, sob o rótulo de *formação de*

³⁷ “Durante o século XX [...] persistiu o ponto de vista de que a melhor maneira de preparar os professores era dar-lhes uma formação sólida em Letras, complementada pela experiência de aprendizagem numa escola. [...] Esta orientação da formação de professores acentua o papel do professor enquanto acadêmico e especialista das matérias de estudo (conteúdos de ensino) e assume muitas formas diferentes, dependendo das disciplinas a leccionar e do saber das disciplinas subjacente a propostas específicas de reforma” (ZEICHNER, 1993, p.36).

³⁸ Tradição acadêmica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentista, tradição da reconstrução social e tradição genérica.

³⁹ Essa questão é contraditória uma vez que se tem observado, inclusive no próprio curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, que, embora a formação de professores se oriente prioritariamente sob essa tradição, os cursos de formação não dão conta de abordar todos os conteúdos necessários para fornecer uma eficiente preparação para a docência.

professores baseada na investigação (p.40). Ressalta-se que o estudo científico do ensino é feito por outros, e não pelos professores, e os resultados são transformados para que se defina a base curricular da formação de professores.

A terceira tradição descrita pelo autor é a desenvolvimentista. Com base em Kliebard, destaca que a característica principal desta tradição é o *pressuposto de que é a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores* (p.41). Observações cuidadosas e a descrição do comportamento dos alunos nos diferentes estágios de desenvolvimento determinariam a ordem natural de seu desenvolvimento. Zeichner (*idem*) argumenta que nessa perspectiva, o professor deveria ser formado no mesmo tipo de ambiente *envolvente e estimulante* que se esperava que propiciasse aos seus alunos. Dessa forma, os cursos propiciariam ao professor capacidade para desenvolver diferentes habilidades. Enquanto naturalista a prática na sala de aula deveria ter como fundamento a observação e o estudo dos alunos num ambiente natural; enquanto artista ter vastos conhecimentos de psicologia e ser uma pessoa consciente e capaz de desenvolver sua própria aprendizagem e, enquanto investigador, *o estudo da criança seria a base das [suas] pesquisas* (*idem, ibidem*).

A tradição da reconstrução social foi gestada a partir do descontentamento com o modelo social e econômico dos EUA dos anos vinte e trinta do século XX e colocava sobre a escolaridade e a formação de professores a responsabilidade de serem *elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana* (p.42). A partir desse movimento de reconstrução social os programas de formação docente incorporam componentes de fundamentos sociais nos currículos dos cursos e se observa um *empenho na alteração das desigualdades sociais, traduzido na tentativa de melhoria das condições educacionais das crianças pobres* (p.44).

A quinta tradição é a genérica e está ligada ao ensino reflexivo “em geral”. Nessa tradição *se considera que as ações dos professores serão necessariamente melhores, só porque são mais deliberadas ou intencionais* (ZEICHNER, 1993, p.44).

Göergen e Saviani (1998) organizaram uma obra que também procura dar visibilidade à discussão da formação docente, mas enfocando outras experiências

internacionais de qualificação. Desse modo, analisam as iniciativas de formação na Alemanha, Japão, Itália, Canadá, Cuba e Colômbia. Na análise das experiências de formação nesses países constata-se que existe uma série de problemas e entre eles se destaca, inicialmente, a relação teoria-prática que na fala dos autores parece ser o “calcanhar de Aquiles” do processo de formação docente. A Alemanha foi o país que se dispôs a enfrentar esse problema de forma mais direta e organizou a formação em dois momentos: um acadêmico com vistas a fazer um preparo teórico e a cargo da universidade e outro predominantemente prático que busca garantir o preparo para o exercício profissional e a cargo do Estado.

Outro tema que se destaca é o do lugar da formação docente e a experiência da Alemanha e Itália reforçam a visão predominante nos diferentes países de que o lugar da formação passa necessariamente pela universidade. O terceiro tema diz respeito à relação entre o público e o privado, e se observa em todos os países analisados o papel forte assumido pelo Estado ao longo do século XX. A Igreja ainda tem um papel importante na definição das políticas educacionais no Canadá e na Colômbia, desempenha um papel complementar na Alemanha e está praticamente ausente no Japão e em Cuba. Os autores chamam a atenção para o fato de que na Itália, sede do Catolicismo Romano, a Igreja não tem presença importante na formação docente.

Embora a influência externa do Banco Mundial determine as mudanças nos sistemas de formação docente, as condicionantes internas parecem ser as mais visíveis na prática do professor justamente porque foram cunhadas nos cursos de qualificação. Existe assim um grande fosso entre a formação que o professor recebe e o ensino que se espera que ele ministre. Da mesma forma como destacado por Göergen e Saviani (1998), a relação teoria e prática também parece ser o “calcanhar de Aquiles” nos cursos de formação de professores no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores enfatizam a importância da relação intrínseca que existe entre teoria e prática e ressaltam a necessidade de se romper com a divisão existente no âmbito das instituições formadoras: de um lado a transmissão de conhecimentos e técnicas na sala de aula, ressaltando uma visão aplicacionista das teorias, e de outro os estágios que ficam isolados no final do curso e estão voltados ao fazer pedagógico.

Talvez a problemática maior da formação de professores seja justamente o modelo adotado pelas instituições formadoras: o modelo aplicacionista do conhecimento. Esse modelo, segundo Tardif (2000), foi institucionalizado através de todo um sistema de práticas na universidade e é regido pela lógica utilitarista do conhecimento. Ele apresenta dois problemas centrais. Primeiro é idealizado segundo uma lógica disciplinar que é fragmentada, especializada e regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Nesse sentido, não considera os saberes nascidos na prática. Segundo, trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

A formação de professores fica dessa forma marcada pela separação entre o saber e o fazer. Nesse sentido, Marcelo Garcia destaca a necessidade de se considerar nos cursos de formação de professores o princípio do isomorfismo⁴⁰ *entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva* (1999, p.29). Considerando que cada nível de ensino apresenta possibilidades e necessidades didáticas diferenciadas, é importante que os cursos de formação atentem para um elemento importante que é a *congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite (idem)*.

Este autor entende formação como uma área de conhecimento e investigação, como um processo sistemático e organizado que se dá individualmente ou em equipe e que se aplica tanto aos que estão em formação inicial como aos que já são professores.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.26)

⁴⁰ Marcelo Garcia destaca que isomorfismo não é sinónimo de identidade (1999, p.29).

O fim último da formação de professores, segundo Marcelo García, é melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. Ou seja, não faz sentido um programa de formação que não promova essa melhoria.

Zeichner afirma que [...] *não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar* (1993, p.55). Considerando isso, o desafio está em prepará-los para que comecem com o maior repertório possível para que seja amenizado o “choque de realidade⁴¹” quando assumirem a docência.

Desse modo, seria possível pensar num modelo de formação que pudesse fazer a articulação entre as dimensões racionais e acadêmicas com uma dimensão que privilegiasse o conhecimento do indivíduo sobre a sua realidade. Daí a importância de se pensar a formação docente que considere as diversidades regionais, individuais, multiculturais, climáticas entre outras. A universidade, entendida aqui como *lócus* da formação docente, mas não o único, deve buscar mecanismos para aproximar o futuro professor do espaço de trabalho docente na escola e em outros ambientes educativos. Deve ainda resgatar sua função social articulando adequadamente o tripé ensino, pesquisa e extensão de modo a organizar intervenções na sociedade que contemplem as minorias sociais. No exercício de aprender a ensinar os futuros professores devem ser apresentados a diferentes situações que representem, minimamente, um retrato da realidade a ser enfrentada quando da entrada na profissão.

Essa argumentação encontra guarida nos estudos recentes sobre formação docente que procura superar o modelo da racionalidade técnica. Esse modelo não dá mais conta de sustentar a formação de professores porque está centrado na aplicação de regras tiradas da teoria e aplicadas na prática pedagógica, ou seja, reduz-se ao domínio de conteúdos das disciplinas e das técnicas utilizadas para transmiti-los em sala de aula. Esse modelo nega a complexidade do fenômeno educacional e conseqüentemente não é capaz de apresentar soluções *para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino*

⁴¹ “O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN in NÓVOA, 2000, p.39).

comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais (MIZUKAMI et al, 2003, p. 15).

A didática, disciplina reconhecida na academia como a “responsável” pela instrumentalização técnica dos futuros professores, durante décadas representou esse modelo e ainda hoje carrega essa característica, talvez porque, segundo Tardif (2000) a didática seja uma construção de *pesquisadores universitários e não de professores ou de alunos dos cursos de formação de professores* (p.13). Mesmo depois dos movimentos de reformulação, como a didática em questão⁴², por exemplo, não é plenamente aceito entre os professores da disciplina que a formação docente deva se afastar do modelo da racionalidade técnica e se aproximar do modelo da racionalidade prática.

Nesse último modelo a formação docente é entendida como um *continuum* em que as diferentes etapas da formação são vistas como momentos do processo formativo. É nesse sentido que Mizukami et al (2003) afirmam que aprender a ser professor não é uma tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão.

É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (p.12).

A oposição entre as duas grandes tendências adotadas nos programas de formação de professores, de um lado a racionalidade técnica e de outro a racionalidade prática, tem levado a uma discussão que coloca no centro do debate a necessidade de que se construam conhecimentos sobre o fazer pedagógico dos docentes na perspectiva de se constituir a docência como profissão.

⁴² Movimento que na década de 1980 reuniu pensadores da educação para redefinir o sentido da didática como campo de conhecimento e elaborar uma crítica da mesma com base nos resultados do trabalho docente na escola pública. A crise que se instalou em busca de novas bases para o campo da didática apontava a necessidade de haver um afastamento da perspectiva da racionalidade técnica nos cursos de formação docente, o que vinha caracterizando a didática até então, e foi uma das molas do movimento. O seminário “A Didática em Questão” é hoje denominado de Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE - realizado a cada dois anos em um estado brasileiro.

Esse movimento, chamado de epistemologia da prática profissional, é definido por Tardif (2000) como o *estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas* (p. 10). Os saberes são entendidos pelo autor de forma ampla e englobam conhecimentos, habilidades, competências e atitudes. A epistemologia da prática tem por finalidade revelar esses saberes, compreender como se integram no trabalho profissional, qual a sua natureza e seu papel no processo de trabalho docente.

Para Tardif (2004), a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas, sim, de “filtração”, onde o conhecimento adquirido é transformado em função das exigências do trabalho. Segundo Tardif, os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho, o que os distingue dos saberes universitários. Resume, desta maneira, os saberes dos professores: *os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano* (TARDIF, 2000, p.18).

Por serem assim caracterizados os saberes docentes, denotam a possibilidade de os professores construírem conhecimentos sobre suas práticas a partir da compreensão da natureza de seu trabalho. Para que isso ocorra faz-se necessário que sejam trabalhadas, já nos cursos de formação, atitudes contínuas que propiciem ações avaliativas do fazer pedagógico, o que tem sido denominado atualmente de prática reflexiva.

O conceito de prática reflexiva e de professor reflexivo é ambíguo e, dentre outros autores, Dewey foi quem melhor o representou. Em seu livro *Cómo pensamos* (1993) o autor faz uma importante distinção entre a ação humana que é rotina e a que é reflexiva. Para ele a rotina é guiada pelo impulso, tradição e autoridade e a ação reflexiva é aquela que envolve ação, persistência e cuidadosa atenção com as incertezas da prática. Para Dewey⁴³ (1993) três atitudes integram a ação reflexiva que são, em si mesmas, qualidades pessoais e ligadas ao caráter individual. A primeira delas é a abertura de espírito que envolve o desejo ativo de ouvir mais de

⁴³ Doravante, todas as citações que se referirem às obras estrangeiras são traduções livres da autora.

uma opinião e de reconhecer a possibilidade de erro inclusive a respeito de crenças que mais se apreciam. Essa atitude procura cultivar uma constante curiosidade e um espontâneo esforço de compreensão do novo o que constitui a essência da abertura de espírito. A segunda atitude descrita por Dewey é o entusiasmo que se caracteriza como uma atitude autêntica que opera como uma força intelectual capaz de envolver e motivar a si mesmo e a outros. Para este autor *um mestre capaz de despertar esse entusiasmo em seus alunos faz algo que não pode ser feito por nenhum tratado metodológico formalizado, por mais correto que seja* (1993, p.44). A terceira atitude é a responsabilidade e implica uma ponderada atenção para as conseqüências de uma determinada ação. Dewey afirma que ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de uma ação projetada e significa ter a disposição de assumir essas conseqüências quando se distanciam da posição assumida previamente. A responsabilidade intelectual assegura a coerência e a harmonia entre as crenças que o indivíduo possui (*idem*).

Para Zeichner e Liston (1996) essa atitude de responsabilidade implica uma reflexão individual sobre pelo menos três conseqüências do seu ensino. As conseqüências pessoais que envolvem os efeitos do ensino nos auto-conceitos dos alunos; as conseqüências acadêmicas que envolvem os efeitos do ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; e as conseqüências sociais e políticas que envolvem os efeitos do ensino na vida dos alunos. Para esses autores a atitude de responsabilidade também implica *que se reflita sobre as conseqüências inesperadas do ensino, porque este, mesmo nas melhores condições, tem sempre conseqüências tanto inesperadas como esperadas* (1996, p.11). Segundo Zeichner e Liston (*op. cit.*), professores reflexivos fazem uma avaliação do seu ensino por meio da seguinte pergunta “gosto dos resultados?” e não simplesmente “atingi os meus objetivos?”.

Schön, também considerado um importante estudioso da formação de professores, propõe em seu livro *The reflective practitioner* (1983) uma nova epistemologia da prática que possa lidar com a questão do conhecimento profissional. Este autor ajudou a desenvolver o conceito de reflexão que envolve outros três conceitos: *o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação*.

O *conhecimento-na-ação* caracteriza-se por ser o tipo de conhecimento voltado para a solução de problemas, é um conhecimento técnico, fruto de experiências e reflexões passadas e se manifesta no saber-fazer. A *reflexão-na-ação* é um processo que envolve representações figurativas e formais além da capacidade do indivíduo de aprender com os próprios erros e tomar decisões rápidas em face de mensagens inesperadas do meio ou de fatos / acontecimentos / manifestações não previstas em seu planejamento. A *reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação* realiza-se após a ação e é por meio dela que o professor vai analisar os outros dois conceitos. *É neste momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e a escolha dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto* (MIZUKAMI et al, 2003, p. 17). Esses conceitos permitem que os professores continuem se desenvolvendo e aprendendo através de suas experiências.

Zeichner e Liston (1996) destacam as características-chave que “compõem” um professor reflexivo. Segundo eles, professores reflexivos são aqueles que:

1. Examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
2. Estão alerta a respeito das questões e assumem os valores que levam para seu ensino;
3. Estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
4. Participam do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança; e
5. Assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional (p.6).

Os professores reflexivos, conforme destacam Zeichner e Liston (*op. cit*), não são super-heróis e como homens e mulheres são passíveis de cometer erros. Para eles a reflexão pode ser inicialmente uma solitária e bem sucedida avaliação individual, mas pode também ser melhorada pela comunicação e diálogo com os outros. A reflexão não precisa ter seu foco centrado exclusivamente na sala de aula, mas no contexto em que se dá a docência e a aprendizagem. Ao se compreender esses contextos chega-se ao entendimento de que decisões e deliberações podem levar a uma proposta de inclusão de outros membros da comunidade escolar no processo educativo (1996, p.22).

Nesse sentido, entende-se que não é mais possível centrar a formação de professores apenas na dimensão racional e nas aprendizagens acadêmicas (NÓVOA, 2000). Há que se pensar na formação que considere a reflexão como elo entre as diferentes etapas, inicial e continuada, e as diferentes experiências vividas pelos professores.

3.2 A aprendizagem da docência

Diferentes estudos e pesquisas têm dado visibilidade para a questão da formação de professores e aqui se traz o levantamento feito por alguns pesquisadores que mapearam as investigações sobre o aprender a ensinar sem, no entanto, ter a pretensão de levantar o estado da arte ou esgotar a temática.

Marcelo García (2002) apresenta um esquema conceitual que permite compreender a amplitude, complexidade e possibilidades das investigações sobre aprender a ensinar. Para esse autor, podem-se resumir em três dimensões as investigações sobre a temática da aprendizagem dos professores.

A primeira dimensão diz respeito à diferenciação entre as fases pelas quais os professores passam no processo de aprender a ensinar: a) formação inicial: entendida como a passagem por um processo formativo que lhes fornecerá conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para exercer sua tarefa docente; b) inserção profissional: são os primeiros anos de docência; c) desenvolvimento profissional: é o último período do processo de aprender a ensinar e se refere àqueles professores que têm gerado seu próprio repertório profissional e avançam através de experiências de desenvolvimento profissional.

A segunda dimensão faz referência às temáticas abordadas nas pesquisas sobre aprender a ensinar. Marcelo Garcia (2002) destaca vários temas e esclarece que esses se mesclam em diferentes investigações, mas podem servir como marco de referência para classificar as pesquisas. Dentre esses temas, encontram-se: os

professores, seus conhecimentos, crenças, disposições, atitudes, auto-eficiência percebida; os conteúdos da formação, os métodos e estratégias formativas, os formadores de professores, as práticas, assim como o ambiente e a avaliação. A terceira dimensão diz respeito ao enfoque adotado pelos investigadores para abordar os temas selecionados: orientação qualitativa ou orientação quantitativa.

Zeichner (1998), ao relatar as pesquisas sobre formação de professores nos Estados Unidos da América, destaca que na década de 1970 essas se *referiam predominantemente aos estudos experimentais quantitativos sobre a eficácia de diferentes métodos para treinar os professores em tarefas específicas* (p.77). Pouco foi estudado com o objetivo de verificar se esse treinamento produzia algum efeito duradouro na prática docente após a conclusão desses cursos.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre formação de professores têm crescido nos EUA e, ainda segundo Zeichner, concentram-se em quatro grandes eixos que se complementam. O primeiro deles é a pesquisa descritiva que se caracteriza por apresentar estudos em larga escala descrevendo os padrões de formação em todo o país, ou ainda estudos de caso sobre determinado curso ou programa de formação.

O segundo eixo é a pesquisa conceitual e histórica. É a maior linha de pesquisa nos EUA e concentra estudos que têm procurado mapear e debater diferentes abordagens ideológicas da formação de professores. O terceiro é o estudo das naturezas e o impacto das atividades de formação de professores em que se incluem estudos feitos por *formadores de professores sobre o uso de tecnologias eletrônicas, estudos de casos, métodos narrativos e de história de vida, imersão cultural, experiências de campo na comunidade e nas escolas e experiências de pesquisa-ação*. O quarto eixo são estudos sobre o aprender a ensinar que têm procurado esclarecer a natureza desse processo em diferentes situações.

Observa-se que atualmente buscar entender como os professores aprendem tem sido uma indagação recorrente no âmbito da pesquisa educacional e ainda não está completamente elucidada porque a aprendizagem dos professores é um campo de investigação relativamente novo. As recentes pesquisas têm demonstrado que a

aprendizagem da docência é um processo complexo, porque relaciona diferentes conhecimentos e as mais diversificadas experiências, e que demanda tempo, porque se prolonga por toda a vida. Segundo Knowles et al (1994) aprender a ensinar são processos e não eventos.

Para Sharon Feiman (apud MARCELO GARCIA, 1999) existem quatro fases no aprender a ensinar que não são, segundo indicações da autora, sinônimo de formação de professores. A primeira fase é a de pré-treino e inclui experiências vivenciadas como alunos, *as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor* (p.25). Marcelo Garcia destaca as influências que essa fase tem ou que pode vir a ter nas crenças e teorias implícitas dos futuros professores, mas quando se pensa formação em nível institucional *não pode incidir nela enquanto tal, ainda que se possa preocupar em avaliar com um sentido de diagnóstico as possíveis influências que terá no futuro professor* (MARCELO GARCÍA, 1999, 26). A segunda fase é a de formação inicial que se dá em uma instituição específica de preparação de professores onde se *adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino* (*idem*). A terceira fase é a de iniciação e corresponde aos primeiros anos de docência *durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência* (p.26), e a última fase referida por Feiman é a de formação permanente que inclui todas as atividades planejadas pelos próprios professores ou pelas instituições *de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino* (*idem*). Segundo Marcelo García essas fases identificadas por Feiman apresentam problemática diferenciada a aplicar na formação de professores no que se referem aos objetivos, conteúdos, metodologia entre outros.

Estudos recentes demonstram que os sujeitos continuam a aprender ao longo da vida (*lifelong learning*). Segundo Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2005) para uma eficaz e bem-sucedida preparação dos professores a formação docente deveria estar assentada sobre o fundamento da aprendizagem ao longo da vida, contudo, este conceito de aprendizagem deveria tornar-se algo mais que um clichê. Para estes autores os professores deveriam desenvolver uma competência adaptativa, que daria suporte para uma aprendizagem ao longo da vida. Porém, para

desenvolvê-la, será preciso enfrentar três problemas, geralmente apontados sobre a aprendizagem para ensinar e não adequadamente respondidos pelas pesquisas atuais.

Primeiro, a aprendizagem para ensinar requer que novos professores cheguem a pensar sobre (e entendam) o ensino como caminho tranquilo diferente daquele que eles têm aprendido através de suas próprias experiências como estudantes. Lortie (1975) chamou este problema de “aprendizagem pela observação” para se referir a aprendizagem que se dá em virtude de se ser um estudante por doze ou mais anos no contexto de uma sala de aula tradicional. Estas experiências têm um efeito maior nas pré-concepções sobre o ensino e a aprendizagem que novos estudantes carregam para o seu trabalho quando se tornam profissionais.

Segundo, auxiliar os professores a aprender a ensinar requer mais efetivamente que eles não somente desenvolvam a habilidade de pensar como um bom professor, mas também colocar que eles conheçam na ação – o que Mary Kennedy (1999) tem denominado de “o problema da representação”. Eles precisam não somente compreender, mas também fazer uma extensa variedade de coisas, muitas delas simultaneamente. Encontrar estas mudanças requer muito mais que simplesmente os estudantes estejam memorizando fatos e procedimentos ou regularmente discutindo idéias. Assim como Simon (1980) aponta, esta é a maior diferença entre o “conhecimento disto” e o “conhecimento do porque e como”.

A terceira questão sobre a preparação dos professores envolve “o problema da complexidade”. Os professores frequentemente trabalham com muitos estudantes ao mesmo tempo e tem que fazer malabarismo, pois os objetivos acadêmicos e sociais requerem profissionais atualizados a cada momento (JACKSON, 1974). Embora muitos aspectos do ensino possam ser feitos com alguma rotina, o que os professores fazem será silenciosamente influenciado pelas mudanças nas necessidades dos estudantes e pelos eventos inesperados na sala de aula. E muitas outras decisões no ensino não poderão ser rotinizadas porque elas são contingenciadas a partir das respostas dos estudantes e dos objetivos particulares buscados até dado momento. Ajudar os futuros professores a aprender a pensar sistematicamente sobre esta complexidade é extremamente importante. Eles necessitam desenvolver hábitos metacognitivos que possam guiar decisões e reflexões sobre a prática como suporte para um contínuo progresso. (HAMMERNESSE, DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2005, p. 359)

Ainda segundo estes autores, os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para se ser um bom professor não podem ser aprendidos em programas de formação inicial, por esse motivo os futuros professores precisariam ser preparados para aprender ao longo da vida.

Marcelo Garcia (2002, p.33) destaca que uma característica da aprendizagem ao longo da vida é que todos podem aprender, e que a aprendizagem não precisa estar limitada às instituições formais e tradicionais de formação. Para esse autor,

não se deve aceitar como aprendizagem de valor somente aquela formal, assimilada nas instituições historicamente constituídas para tal, mas há que se considerar também as aprendizagens informais e não formais, já que possuem sua importância também.

Nessa direção apontam os estudos de Bransford et al (2000), do *National Research Council* dos EUA. Esses estudos indicam que os professores continuam a aprender sobre a docência de muitas maneiras. Eles aprendem a partir de suas práticas: essa aprendizagem é descrita pelos autores como o acompanhamento e ajustamento de uma boa prática ou uma análise mais completa do exercício docente de acordo com o modelo pedagógico adotado pelo professor. *Os professores adquirem novos conhecimentos e compreensão de seus estudantes, escola, currículo e métodos instrucionais por viverem a prática* (BRANSFORD et al., 2000, p.191). Aprendem através de suas interações com outros professores: as interações podem ser formais, através da mentoria, por exemplo, quando um professor experiente orienta um professor iniciante; ou informais, que podem ocorrer através de conversas na sala dos professores e outros ambientes escolares. Podem ainda acontecer em encontros pedagógicos, orientações dos supervisores e diretores. Aprendem a partir das orientações dos professores formadores: que podem ocorrer na própria escola, nos programas de graduação e em projetos específicos de aperfeiçoamento docente. Aprendem nos cursos de graduação. Aprendem fora da sala de aula ou da escola: aprendem sobre o desenvolvimento de seus papéis intelectuais e morais com seus familiares, através dos trabalhos desenvolvidos em suas comunidades e a partir de treinamentos e relatos de experiências de outras pessoas.

Considerando que os professores são pessoas adultas utiliza-se aqui uma exposição feita por Marcelo Garcia (1999) sobre a aprendizagem dos adultos elaborada por Knowles⁴⁴ (1984), onde são destacados cinco princípios que podem contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem profissional de professores. São eles:

⁴⁴ Knowles diferenciou a Andragogia da Pedagogia, sendo a primeira a ciência da educação dos adultos, enquanto a segunda seria a dos sujeitos não adultos (MARCELO GARCIA, 1999, p.55).

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social;
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos;
5. Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de por factores externos. (KNOWLES, 1984 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p.55)

Marcelo Garcia destaca que se esses princípios forem cuidadosamente analisados é possível dar conta *da importância que podem ter para entender, explicar, planificar e desenvolver a Formação de Professores* (p.55).

Shulman (2004) argumenta: quais seriam as condições para a aprendizagem dos professores? Segundo este autor não existe diferença entre as formas de aprendizagem dos alunos e dos professores. Ele faz um convite para um exame das proposições de Jerome Bruner considerando as condições que fazem a aprendizagem dos estudantes aflorar. Bruner (*apud* SHULMAN, 2004) sugere que estas são atividade, reflexão, colaboração ou interação e cultura ou comunidade. Shulman explica que os professores são membros mais velhos da mesma espécie dos estudantes e que não fazem subitamente a mudança das condições necessárias para a aprendizagem quando passam o 21º aniversário e recebem as credenciais para a docência.

Baseando-se na comunidade de aprendizes de Jerome Bruner, Shulman (*op. cit.*) elabora cinco princípios para uma efetiva e duradoura aprendizagem para os estudantes e seus professores.

Atividade: nós sabemos que a partir de nossa prática, assim como da teoria as atividades de aprendizagem resultam em aprendizagens mais duradouras do que através de uma aprendizagem passiva (p.514);

Reflexão: nós aprendemos pensando sobre o que nós estamos fazendo [...] Assim como para os estudantes, a reflexão é uma necessidade na vida dos professores. As escolas precisam criar condições para que os professores reflitam sobre o seu trabalho (p.514);

Colaboração: cria possibilidades integradas de trabalho que pode promover suporte para outras aprendizagens e outros conhecimentos (p. 515);

Paixão: a aprendizagem não é exclusivamente cognitiva ou intelectual, ela tem um significativo componente emocional e afetivo. Aprendizagens autênticas e duradouras ocorrem quando professores e estudantes agem de forma apaixonada pela matéria, estão emocionalmente comprometidos com as idéias, processos e atividades e vêem o trabalho presente conectado a metas futuras (p.515).

Comunidade ou cultura: estes princípios promovem aprendizagens autênticas e duradouras quando são sustentados, legitimados e nutridos em uma comunidade ou cultura que valorize suas experiências e crie mais oportunidades para que elas ocorram e sejam realizadas com sucesso e prazer (p.515).

Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005) mostram que existem outros conhecimentos necessários para que os professores sejam capazes de ensinar. Os professores precisam saber como as crianças aprendem e como elas se desenvolvem no contexto social.

Compreender as crianças, como elas se desenvolvem, e como elas aprendem é um ponto crucial para uma efetiva formação. O conhecimento do desenvolvimento permite-lhes ser eficientes na gestão da classe, na seleção apropriada das tarefas, na condução dos processos de aprendizagem, e na manutenção da motivação das crianças para aprender. Sem esse tipo de conhecimento, os professores muitas vezes selecionam inadequadamente tarefas de aprendizagem que aborrecem ou frustram os estudantes ou que falham no apoio à aprendizagem. (pp. 09 e 10)

Os professores precisam ainda ter uma compreensão do conteúdo específico e habilidade para ensinar considerando os propósitos sociais da educação, além de uma compreensão do ensino considerando o conteúdo e os aprendizes a serem ensinados, assim como estar a par da avaliação e dar um suporte para um ambiente produtivo em sala de aula (*idem*).

Corroborando a argumentação de Shulman acredita-se ser necessário um esforço para que sejam implantadas nas escolas reformas que dêem atenção para a criação de condições de aprendizagem não só para os estudantes, mas para os professores também.

3.3 A experiência, os saberes da experiência e os conhecimentos para o ensino

Durante muito tempo, acreditou-se que para ensinar bastava saber o conteúdo da disciplina. As políticas implantadas no Brasil para a área educacional confirmam esta premissa, como no caso da aceitação de leigos para a docência. Parecia haver um consenso de que o fato de ter passado pela escola, como aluno, era requisito suficiente para ser um professor. Assim, a experiência acumulada como discente daria o suporte necessário para a docência. Quando se falou sobre os cursos de formação docente a dicotomia teoria e prática apareceu como o “calcanhar de Aquiles” dos programas de formação. Vê-se que as práticas docentes têm sido focalizadas por recentes pesquisas e estas demonstram que as experiências vividas pelos professores são uma importante fonte de aprendizagem profissional. Mas o que é experiência? Que tipo de experiência um aluno carrega para a docência? De que natureza é essa experiência? Ela de fato é suficiente para sustentar a inserção em uma profissão tão complexa?

Experiência no entendimento comum é prática de vida, ação de experimentar e colocar algo em prática. Nesse sentido, ter experiência é viver uma dada realidade, testar, errar, pôr à prova a ação que se está experienciando. Dessa forma, não há experiência sem a participação da pessoa que vive a situação.

A experiência para o empirismo é reconhecida como possibilidade de verificação e de averiguação das verdades alcançáveis pelo homem. É um recurso à possibilidade de repetição de certas situações como forma de averiguar as soluções que se podem extrair delas.

A experiência, entendida como método, é considerada uma complexa operação que tem a capacidade de colocar à prova um conhecimento e é capaz de orientar sua retificação. Essa operação é possível de ser repetida e por isso nunca é uma atividade pessoal ou incomunicável e nunca é intenção ou imaginação, mas a operação efetiva (ABBAGNANO, 2000).

Na filosofia contemporânea o conceito de experiência como método foi defendido pelo pragmatismo. Dewey, um dos representantes dessa corrente, entende a experiência como ponto de partida do conhecimento, mas ressalva que não é só fonte de verdade, mas do erro também. Para Dewey, a experiência tem três características: a) A experiência não é consciência, logo não pode ser reduzida à intuição; b) A experiência não é somente conhecimento, embora inclua o conhecimento, mas compreende tudo o que, a qualquer título, pode ser experimentado pelo homem⁴⁵; c) A experiência é o campo de toda pesquisa possível e da projeção racional do futuro: nela, por isso, a razão tem necessariamente função construtiva (ABBAGNANO, 2000).

Pode-se depreender, a partir dessa caracterização, que os sujeitos constroem suas experiências e estas são cumulativas de forma a dar suporte para novas experiências. Estas seriam então formativas. Dewey (1971) considera que há uma relação orgânica entre experiência e educação, porém esses termos não são equivalentes, pois entende que existem experiências que são deseducativas.

É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. A experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo que têm para dar. Por outro lado, as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente (p.14).

Dessa forma, cada experiência poderia ser *vívida, intensa e interessante, mas sua desconexão, vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos (Idem Ibidem)*. Dewey destaca que a consequência de tais hábitos é a incapacidade de controlar, no futuro, as experiências que passam a ser recebidas como fontes de prazer, descontentamento ou revolta.

⁴⁵ Essa extensão já fora feita por Peirce, que entendera por experiência o “curso da vida” ou a “história pessoal” (ABBAGNANO, 2000, pg.413).

A experiência educativa para Dewey tem dois princípios o da Interação e o da Continuidade. O *continuum experiencial* ou continuidade caracteriza as experiências que tem um valor educativo. É um princípio dialético, pois considera que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa, e essa modificação afeta a qualidade das experiências posteriores, pois *é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências* (1971, p.25). Sendo assim, toda experiência guarda algo das experiências passadas e modifica as experiências subseqüentes. O princípio da interação permite interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa, pois reúne as condições objetivas e as condições internas para que ela se realize. O indivíduo, em interação com o ambiente em que está inserido, cria uma *situação* que pode atender aos seus desejos, necessidades, propósitos e assim constrói uma experiência em curso. Esses dois princípios, interação e continuidade, são inseparáveis, interceptam-se e se unem.

O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem. A unidade substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência. (DEWEY, 1971, p.37)

A experiência é assumida por Dewey como social, pois há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir e o pensamento só é estimulado pela necessidade, que pode ser tanto exterior como interior. Acredita ainda no princípio de que a educação para realizar os seus fins, *deve basear-se na experiência – que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo* (idem, p.95).

Tardif (2004) também acredita que existem saberes que são construídos a partir da experiência, o que ele chama de Saberes Experienciais. Esses saberes reúnem algumas características: os saberes experienciais são ligados às funções dos professores e são mobilizados em função das necessidades manifestadas pelos professores; são práticos uma vez que sua utilização depende de sua adequação a situações peculiares ao trabalho; são interativos e mobilizados no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos; são sincréticos e plurais, pois repousam *não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional* (p.110); são heterogêneos, pois mobilizam diferentes conhecimentos e formas de saber-fazer;

são saberes complexos, que impregnam os comportamentos do ator; são um saber aberto pois integram experiências novas; são personalizados; e são saberes existenciais, pois estão também ligados à história de vida do professor;

[...] Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado”, mas essa experiência não deve ser confundida com a idéia de *experimentação*, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a idéia de *experiential*, referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha. (grifos do autor em itálico).

[...] É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

[...] Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saberes-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizar-los em função de seu trabalho. (TARDIF, 2004, p.109-11, grifos nossos)

Em resumo, o saber experiencial segundo Tardif (2004): é ligado às funções dos professores, é prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo e não-analítico, aberto, poroso, permeável, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal, evolutivo e dinâmico e, por fim, é um saber social e construído pelo ator. Para este autor a experiência é uma instância de produção de saberes e está ligada às práticas que os sujeitos realizam.

Larrosa (2002), assim como Dewey, concebe a experiência como formadora. Para Larrosa, a experiência é o “que nos passa”, “o que nos acontece⁴⁶” e é *em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova* (p.25). A palavra experiência denota duas dimensões: travessia e perigo, porque quem vive a experiência se expõe, arrisca-se. O autor destaca um componente fundamental da experiência que é a sua capacidade de formação ou de transformação. *É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos*

⁴⁶ “[...] o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p.19).

acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação (p.26).

Para Larrosa, o saber da experiência se dá na mediação entre o conhecimento e a vida humana. No entanto, do ponto de vista da experiência, vida e conhecimento não podem ser entendidos a partir da sociedade contemporânea em que se vive. Para ele, seria preciso retornar aos tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista para compreendê-los.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p.27)

O saber da experiência tem algumas características que se opõem, segundo o autor, ao que se entende como conhecimento.

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, que dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p.27)

Para Larrosa (*op. cit.*) o sujeito da experiência tem que se expor, ser receptivo, ser aberto à sua própria transformação. Ele destaca duas notas sobre o saber da experiência: a primeira nota é a qualidade existencial da experiência, *isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (p.27).* A segunda nota sobre o saber da experiência procura evitar a confusão entre experiência e experimento. Para ele se deveria “limpar” a palavra experiência de suas contaminações experimentais e empíricas e de suas conotações metodologizantes e metodológicas.

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p.28)

Shulman em sua obra *The wisdom of practice* (2004) reúne um conjunto de artigos publicados ao longo de sua vida acadêmica e, ao fazer o levantamento de pesquisas sobre os professores, identificou que boa parte delas concentrava a atenção no ensino e no currículo. Ele percebeu que existia um “paradigma perdido” na pesquisa educacional, ou seja, os estudos não focavam um aspecto importante da sala de aula, qual seja o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionam e como ele é transformado tendo em vista os conhecimentos que o professor possui e os objetivos do ensino (p.195).

Para Shulman (*op. cit.*) os saberes dos professores são silenciados e isolados e com freqüência *trabalhamos solitariamente em circunstâncias que dificultam que nós articulemos o que nós sabemos e partilhemos o que nós temos aprendido com os outros* (p.505). Ele argumenta a partir do que David Hawkins chamou de “a sabedoria da prática” que vivemos em um tempo na história da humanidade em que há muito mais saberes da prática do que saberes acadêmicos. Desse modo, um jogador conhece mais de probabilidade do que um estatístico, um marinheiro conhece mais sobre o céu do que um astrônomo e os professores práticos conhecem mais sobre a docência que os educadores acadêmicos (*idem*).

Considerando os saberes que os docentes possuem e os que são mobilizados no ensino, Shulman elaborou dois modelos que explicam de forma geral os conhecimentos que os professores necessitam para ensinar. São eles: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

Segundo Shulman (*op. cit.*), dentro da base de conhecimento para o ensino, existem diferentes categorias que podem ser agrupadas em: a) conhecimento de conteúdo específico, que faz referência aos conteúdos das matérias específicas que o professor leciona e a forma como ele compreende e representa esses conceitos

para os alunos; b) conhecimento pedagógico geral, que abrange os conhecimentos que o professor possui sobre a aprendizagem, o ensino, os alunos, e transcende os domínios específicos de uma determinada área do conhecimento; c) conhecimento pedagógico do conteúdo, que é um tipo de conhecimento específico da docência considerado novo e é construído pelo professor no momento em que ensina a matéria, pois engloba os aspectos do assunto que ele considera mais importantes para serem estudados.

O raciocínio pedagógico está ligado à base de conhecimento para o ensino e, segundo Mizukami (2004),

Retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Compreensão está presente tanto no início quanto no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado. Não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo. A imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino (p.08).

Os professores necessitam ter diferentes tipos de conhecimentos tais como curricular, conhecimento específico da matéria que ensinam e conhecimento pedagógico de conteúdo. Esses conhecimentos que possuem são apresentados de várias formas: conhecimento proposicional, conhecimento de casos e conhecimento estratégico.

O conhecimento proposicional é constituído por princípios, máximas e normas. A representação do conhecimento na forma de proposições traz não somente uma distinta vantagem para os cursos de formação docente, como também uma significativa responsabilidade. Como complemento do conhecimento proposicional Shulman apresenta o conhecimento de casos⁴⁷. Casos e métodos de casos são estratégias que os professores podem utilizar para organizar as suas experiências de forma que se tornem foco para uma prática reflexiva. Segundo Mizukami (2004) Shulman introduz *as funções da aprendizagem baseada em casos na formação de professores como uma resposta a dois problemas centrais:*

⁴⁷ *Conhecimento de casos é conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. Os casos, por si sós, são relatos de eventos ou de seqüência de eventos, ao passo que o conhecimento que eles representam é o que faz deles casos (SHULMAN, apud MIZUKAMI, 2000, p.151).*

aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática (p.11). O terceiro tipo de conhecimento dos professores é o conhecimento estratégico que é construído na prática pelo professor quando se encontra frente a situações problemáticas e percebe que os elementos teóricos e práticos disponíveis são insuficientes para solucionar um problema urgente na sala de aula.

Para Shulman a experiência é uma das fontes⁴⁸ de conhecimento do professor e, embora presente no processo de raciocínio pedagógico, é condição necessária, mas não suficiente, para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor (MIZUKAMI, 2004, p.07). Por outro lado, este autor argumenta que a base de conhecimento acadêmico é necessária ao exercício profissional, mas não suficiente também. Desse modo, casos de ensino seriam, segundo Shulman, um elemento fundamental no processo de relacionar teoria e prática nos cursos de formação docente.

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência [...] Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relemburada, recontada, reexperienciada, e refletido de uma experiência direta. O processo de relemburar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência. (SHULMAN, *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 10)

Baseando-se em Shulman, Mizukami afirma que *profissionais aprendem a profissão também no exercício profissional, tanto individualmente quanto em termos de comunidades inteiras de prática e as lições da prática deveriam ter uma forma de informar e co-dirigir o próprio desenvolvimento da academia* (2004, p. 12).

Concorda-se com a argumentação de ambos, Shulman e Mizukami, e acredita-se que os professores em suas salas de aula constroem formas particulares de ensino que tomam como fonte as experiências vivenciadas ao longo de suas vidas. Faz-se referência especial aos docentes leigos que começaram a ensinar sem o suporte acadêmico fornecido nos cursos de formação de professores.

⁴⁸ Segundo Shulman as fontes básicas que compõem a base conhecimento para o ensino são: *conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação e, por fim, pela sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas* (MIZUKAMI, 2004, p.07).

Mostrou-se, no entanto, que somente a prática não dá conta de responder à complexidade do fenômeno educativo, assim como só o conhecimento teórico não é capaz de estabelecer relações de aprendizagem eficaz, pois há que se considerar nesse processo o ensino e todas as suas relações. O desafio é encontrar formas de equilibrar esses dois eixos.

Caberia assim à universidade, como uma instância formadora, buscar mecanismos para superar a dicotomia teoria e prática e aproximar os professores o máximo possível de seu universo profissional. Os autores aqui explicitados apresentam contribuições nesse sentido, principalmente por discutirem modelos pertinentes e amplos que visam a explicar como o professor aprende a ensinar, que tipos de conhecimentos ele pode construir durante a docência e que tipo de processo ele aciona para que suas aprendizagens sejam concretizadas.

Capítulo 4 – AS PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS E AS APRENDIZAGENS NA AÇÃO DOCENTE

Neste capítulo analisam-se o ingresso na docência e o desenvolvimento profissional de professoras que começaram como leigas no magistério. Esta análise é mediada pelas suas condições de trabalho, pelos seus valores e pelas suas crenças sobre o ensino e pelo contexto social em que estão inseridas.

Tomam-se como eixos principais da análise as estratégias não-explicítas de formação e as estratégias explícitas de formação das professoras que começaram como leigas em classes multisseriadas na escola do campo. Utiliza-se como aporte teórico os estudos de Lortie (1975), Huberman (2000), Zeichner e Liston (1993 e 1996) Shulman (2004), Mizukami et al. (2003), Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005) entre outros.

Para tanto, divide-se o capítulo em três partes. Na primeira, são feitas considerações a respeito dos primeiros anos de carreira das professoras que entraram como leigas na docência a partir das estratégias não-explicítas de formação; na segunda parte é descrito o desenvolvimento profissional dessas professoras condicionado por fatores internos, como o desejo de se tornarem professoras de direito, e externos, como as determinações impostas pela LDB 9.394/96 e a necessidade de qualificação para se manter na profissão através de estratégias explícitas de formação. Na terceira parte são apresentadas as aprendizagens construídas pelas professoras e o âmbito ao qual estão circunscritas.

4.1 Estratégias não-explicítas de formação

Uma estratégia é etimologicamente entendida como a “arte de traçar os planos de uma guerra”. No contexto deste trabalho entende-se que, na impossibilidade ou na não intencionalidade de estabelecer estratégias de formação,

as professoras participantes deste estudo foram submetidas involuntariamente a ações que fomentaram, de algum modo, os seus desenvolvimentos profissionais. Daí porque tais ações estão sendo chamadas de estratégias não-explicitas de formação.

4.1.1 As relações com a escola antes da escolha profissional ou a docência instituída

A escola em áreas rurais ocupa um lugar de destaque entre outros fatores porque se apresenta como espaço de um saber universalmente construído pelo homem e reconhecidamente importante para a vida em sociedade e porque revela a presença Estatal nas comunidades, ausente em grande parte das vezes no atendimento de outras necessidades básicas dessas populações.

As famílias dos trabalhadores rurais, ao reconhecerem a importância da escola, permitem que seus filhos e filhas utilizem parte do tempo dedicado ao trabalho no campo para o aprendizado das “letras”. Nas últimas décadas do século XX essa postura se intensificou pela adoção de políticas públicas que promoveram e estimularam a matrícula das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental como o bolsa-família e o bolsa-escola. No entanto, vale destacar que houve igualmente um esforço das famílias em permitir a liberação das crianças para o estudo, já que seu trabalho é imprescindível para o sustento do lar. Quando há a necessidade de deslocamento para a cidade o esforço acaba sendo maior já que as famílias precisam conhecer alguém de confiança no lugar e as crianças, em geral meninas, necessitam se dispor a efetuar o trabalho doméstico em troca de alimento e moradia.

As professoras participantes deste estudo foram inseridas no universo das “letras” ainda na infância e também foram alunas de classes multisseriadas. Ceci chegou a sair de casa para conseguir estudar quando alcançou um nível de escolaridade maior que o oferecido na comunidade onde residia. Saiu para morar na

casa de uma família amiga na cidade, mas não deu certo e retornou para a casa dos pais.

O contato com o universo escolar possibilitou às professoras entrevistadas um ingresso gradativo no mundo da docência. Juçara, por exemplo, foi iniciada na profissão sob a supervisão de sua antiga professora. *Eu via ela dar aulas e eu gostava [...] A professora pedia que eu escrevesse no quadro que ela gostava da minha letra.*

Para Ceci, a escola era muito boa e relata que ficou triste quando adoeceu e ficou um tempo sem freqüentá-la. Teve que estudar bastante para recuperar as matérias perdidas e conseguir passar de ano. Na sua relação com a escola como estudante destaca que até nas suas brincadeiras infantis a mesma estava presente.

Então a gente estudava pela manhã e à tarde a gente se reunia pra fazer o para casa, essas coisas, e sempre eu era a professora deles, veja só, da mesma série, mas eu sempre eu ia lá pra frente, me sentava e bom “eu vou ser a professora”. E eles confiavam plenamente em mim. Se eu dissesse “faz assim” eles faziam. Na brincadeira de criança eu já era professora. E eu sempre gostei. “Olha, que horas que nós vamos...” E lá na nossa aulinha já me chamavam de professora. “Professora, que horas nós vamos nos reunir?”. E aí eu ficava olhando pra eles e dizia “tal hora”. E a gente ia pra lá e já levava caderno, lápis. Mas todo dia. Final de semana era a nossa brincadeira. Era brincar de aulinha. Às vezes eu fico pensando “meu Deus, será que desde criança eu já tinha que ser professora?” E eu sempre era a professora deles, da mesma série, da mesma turma, eu já era a professora. (CECI)

A professora Ceci relata que durante as brincadeiras **imitava** as posturas da professora e diz que seus “alunos” a respeitavam. Durante a brincadeira se sentia uma professora de fato.

E elas me respeitavam, era professora mesmo. Eram as minhas coleguinhas, minhas irmãs, a gente se reunia sempre lá em casa mesmo, tinha um quintal grande lá pra trás e lá a gente sentava, colocava as mesinhas, colocava as cadeirinhas e todo mundo sentava bonitinho e eu ia lá pra frente. Era a professora deles. (CECI)

Durante as brincadeiras, ao mesmo tempo em que revisava e reforçava os conteúdos trabalhados na sala de aula, Ceci construiu em si a imagem de professora que viria a ser mais tarde. *E eu brincava de ser professora, brincava e deu certo.*

Iracema e Iara não relataram comportamentos semelhantes ao de Ceci antes do ingresso na docência. Por outro lado, Juçara parece ter sido intencionalmente preparada por sua professora para a profissão.

Sempre a professora de português no ensino fundamental ela me dizia, a professora A⁴⁹, ela me dizia “tu és professora...” porque eu já era professora, ela me colocava lá no quadro e dizia “tu antes de vir no quadro escrever porque tu, com certeza, tu já tinha aquela coisa de ser professora”. Porque ela me colocava no quadro, essa professora, ela me colocava pra fazer muito no quadro, de vez em quando ela me colocava. E eu não era professora e eu acho que ela queria me colocar assim como uma. (JUÇARA)

Ela relata ainda que sentia um desejo oculto de estar lá na frente, de ser a professora. *A professora pedia pra eu ajudar a escrever e eu olhava muitas vezes ela e às vezes eu me sentia lá na frente, como se eu fosse a professora, isso aí eu lembro.*

Ao estimular a participação das alunas nas aulas, as antigas professoras mantinham a “tradição”⁵⁰ de formar novos professores para as escolas do campo. Vale destacar também que, ao mesmo tempo em que reconheciam a competência de determinados alunos, estabeleciam estratégias de cooperação com os mesmos, já que com eles dividiam a responsabilidade de ensinar aos demais estudantes. O aluno escolhido para a tarefa de ajudante⁵¹ passava a ter maior ascendência sobre os outros e exercia um duplo papel em sala de aula, o de aluno e o de professor.

Observa-se que a **docência é instituída** no momento em que o aluno exerce atividades docentes sob a supervisão do professor da sala e junto com ele responde pelos resultados da classe. A partir daí esse aluno passa a ser “preparado” para ser o futuro professor, a exemplo do que aconteceu com algumas das participantes desta pesquisa. Através da participação e da **observação** das aulas das antigas

⁴⁹ Serão omitidos os nomes das pessoas e das comunidades citadas pelas professoras para preservar suas identidades. Doravante quando houver nas falas das professoras essas referências, será mantida apenas a primeira letra do nome citado.

⁵⁰ Essa é uma questão que merece ser mais estudada, no entanto, destaca-se que parecia existir uma tradição de formação de novos professores pelos mais experientes, uma vez que era difícil encontrar pessoas dispostas a se deslocarem para a zona rural para trabalhar nas escolas. As professoras pareciam entender que se formassem alguém da própria localidade evitariam problemas de pessoal “preparado” para assumir a docência no futuro.

⁵¹ Talvez sem perceber as professoras utilizassem elementos do Método Lancasteriano (Método Mútuo/Monitorial) que se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino. Nesse método, os alunos, também chamados de monitores, eram investidos da função docente e nesse processo eram supervisionados por seus professores.

professoras, as entrevistadas internalizaram a cultura escolar o que poderia possibilitar uma noção mínima do que seria o fazer docente ao ingressar na profissão.

4.1.2 A entrada na profissão e os primeiros anos da carreira

A entrada em qualquer profissão é marcada por momentos de dúvidas, angústia, solidão, entre outros, que ao mesmo tempo em que podem contribuir para o amadurecimento profissional, por outro lado podem levar ao abandono da profissão.

As diferentes pesquisas educacionais que tratam da entrada de professores na carreira tomam como ponto de partida o ingresso após um curso de formação inicial, seja ele o de magistério em nível médio ou um curso de Licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento. Baseiam-se nos estudos de Cavaco (1999), Huberman (2000), Marcelo Garcia (1999) entre outros, que definem estágios/fases no processo de desenvolvimento profissional e conseqüentemente situam a entrada na carreira como um período que, além de formativo porque entendido como *continuum*, pode condicionar todo o desenvolvimento profissional.

O início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um continuum, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial –, a iniciação na carreira e a formação contínua. (Lima, 2004, s/p.)

4.1.2.1 A entrada na profissão

Dentre as professoras entrevistadas, Iracema, Juçara, Ceci e Iara, as trajetórias profissionais apresentam semelhanças que podem ser estendidas a outras docentes das escolas da região. Todas elas ingressaram no magistério antes

de concluírem o ensino fundamental⁵², e esse ingresso foi inesperado, uma vez que foram chamadas para substituir outras professoras que estavam se aposentando, mudando de comunidade, ou foram indicadas por algum conhecido. Embora as professoras destaquem que assumiram a profissão por perceberem a necessidade da comunidade, cada uma delas teve uma história peculiar. Iara foi indicada pela comunidade para substituir a antiga professora que estava mudando para outro lugar e como era a única pessoa com um “grau de instrução mais elevado” foi chamada para o cargo. Ela descreve esse processo a seguir.

Devido a nossa carência na nossa comunidade, né, não tinha uma pessoa com um estudo mais alto, que só tinha mesmo a 5ª série. A professora que também tinha a 5ª série saiu, né, pediu pra sair, pegou pra se mudar de lugar, aí a comunidade veio, me convidou pra mim trabalhar. E eu fui. Nós fizemos um provão, na secretaria de educação, quem tirasse nota trabalhava, né. Ai eu consegui, passei nesse provão e comecei a trabalhar no dia 24 de fevereiro de 1974.

Iracema ingressou na profissão em substituição a uma professora que estava se aposentando, Juçara à convite de sua antiga professora e Ceci por indicação de sua irmã que era professora da escola da comunidade.

A indicação feita por algum conhecido é um procedimento considerado comum entre os administradores municipais e estaduais, concretiza-se na “nomeação” e aplica-se aos diferentes profissionais da educação que atuam na escola sejam eles professores, supervisores, pessoal de apoio e diretores. No estudo feito por Ximenes e Tancredi (2006) todos os professores de escolas do campo que foram entrevistados haviam ingressado na profissão a partir de indicação do presidente da comunidade, por algum vereador ou outro político influente. As autoras destacam que entre os entrevistados nenhum assumiu a função a partir de concurso público. Romão e Padilha (2001) destacam com propriedade essa situação exemplificando a escolha de um diretor de escola.

No caso da **nomeação**, o diretor é escolhido pela vontade do agente que o indica, ou seja, pelo governador ou pelo prefeito. Dessa maneira, o diretor assume um cargo de confiança e torna-se o representante do poder executivo na escola. Por isso mesmo, pode ser substituído a qualquer momento, de acordo com os interesses políticos e com as conveniências daqueles que o escolheram. A experiência nacional mostra que nesse tipo

⁵² Iara ingressou em 1974; Iracema em 1980; Juçara em 1987 e Ceci em 1982. Destaca-se que estavam legalmente amparadas pelo que dispunha a Lei 5.692/71 no Artigo 77 que tratava das disposições transitórias.

de escolha o que mais acaba pesando na definição do diretor de escola são **critérios político-clientelistas**. (p. 93) (grifos dos autores)

A nomeação é uma forma de manter sob “cabresto” o sujeito que a ela se submete e garantir a hegemonia ideológica de quem está no poder porque o profissional não vai se sentir confortável em fazer críticas se seu sustento depende daquele emprego que lhe foi “dado” por político “A” ou “B”. O ingresso sem concurso público, este último entendido como um preceito ligado a uma gestão democrática da educação, dá aos professores uma instabilidade que pode comprometer seu rendimento na escola e que os leva, anualmente, a enfrentar o humilhante processo de lotação na Secretaria Municipal de Educação. Não raras vezes, se o comportamento político de determinado professor não agrada os dirigentes municipais, ele é dispensado ou lotado em uma escola mais precária e mais distante do que aquela em que estava atuando. Essa situação foi apontada por Souza e Ximenes (2003 e 2004) e se configura como uma forma de punição ao professor.

A nomeação dessas professoras leigas mesmo que estivesse amparada por um dispositivo legal que garantia a contratação em caráter precário, deveria contemplar outro ponto da lei que era o de que as professoras deveriam ser submetidas a “*programas especiais de recuperação*”⁵³ para que pudessem atingir a qualificação exigida. Dentre as entrevistadas nenhuma foi submetida a tais programas e somente Lara disse que fez um exame de admissão na Secretaria de Educação, o que ela denominou de “provão”, mas não soube dar detalhes dos conhecimentos então avaliados, nem lembra do conceito que alcançou, mas diz que foi aprovada. Os *exames de suficiência*, uma determinação da Lei 4.024/61, expressados no artigo 116, foram revogados com a aprovação da Lei 5.692/71, sendo, portanto, desnecessária sua aplicação já que a professora fora contratada no ano de 1974, portanto, já fora do período de execução da referida exigência.

Um elemento apontado por Iracema como determinante para sua entrada no magistério foi a estabilidade financeira oferecida ao professor. Mesmo considerando-se todas as dificuldades de se trabalhar na escola do campo, o professor tem a garantia de uma renda fixa no final do mês.

⁵³ Artigo 80 - “Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida” (LEI 5.692/71).

É... a minha expectativa era mais pessoal, melhorar minha situação. Eu não pensei nenhuma vez, nenhum minuto eu não pensei nos alunos, porque eu não sabia a situação que era lá . [...] Financeiro. Porque eu trabalhava na roça, aí eu pensei em mim. Eu digo: “Puxa, indo dar aula vai melhorar pra mim, eu vou ganhar né, todo mês eu tenho meu salário, puxa eu vou ajudar minha família, meu pai”. Meu pai trabalhava na roça. Eu ainda era solteira, tinha 23 anos, trabalhava na roça mesmo e aí foi também pela minha necessidade que eu procurei melhorar.

Sem nenhum tipo de preparação e com uma precária base de conhecimentos para o ensino as professoras começaram a dar aulas em classes multisseriadas. A maneira como essas professoras foram levadas a assumir a profissão dá legitimidade ao seu cognome profissional, qual seja, professoras leigas. O leigo é visto comumente como “aquele que não conhece”, “aquele estranho a um assunto”, ou ainda aquele “sem formação para o exercício de determinada profissão”.

Para essas professoras, o ingresso na docência se deu de maneira solitária, quando precisavam dividir o tempo entre o planejamento das aulas, o atendimento aos alunos, a limpeza da escola e a preparação da merenda das crianças. A primeira escola onde lara trabalhou, por exemplo, ficava cerca de trinta minutos de caminhada de sua residência, possuía uma estrutura física precária, pois tinha a cobertura de cavaco de pau e, na fala da professora, era:

[...] uma escola muito rústica, chão, não tinha carteira às vezes suficiente, uma cozinhezinha de fogão de lenha emendado com a escola. A parede era meia parede de barro, assim, e um fogãozinho colocado pra trás que estava dando aula estava olhando a merenda, pedindo pra uma criança ir mexer. Ai nós trabalhamos... no primeiro ano de trabalho, aí eu trabalhei quatro anos assim seguidos com esta situação.

Ela tinha em média 30 alunos nas turmas multisseriadas que atendiam de 1^a a 4^a série. Não possuía nenhum tipo de ajudante, era a única funcionária da escola e realizava todas as tarefas, lecionava, cozinhava e fazia a limpeza da escola. Segundo ela “*naquela época o professor fazia a merenda*”. Antes de sair para o seu primeiro dia de aulas a professora foi tomada por um sentimento de medo e receio em relação ao que iria encontrar na escola.

Ah, eu tinha medo de encontrar crianças rebeldes, criança que fosse brigar com os outros, eu tinha medo assim... uma expectativa muito grande “meu Deus, será que não vai ser assim um lugar de confusão, criança não vai querer respeitar o outro”, que a minha cunhada já era de idade, eu já ia jovem...

[...]

Pra ir não, eu fui com aqueles receios, “meu Deus, o que eu vou encontrar?” a gente tem dúvidas não é?

O primeiro dia de aulas foi inusitado e marcou sobremaneira a trajetória dessas professoras. Elas manifestaram as impressões sobre esse dia através de expressões como “foi um caos” e “saí feliz”, o que denota a ambigüidade de sensações que acompanharam estas professoras após a primeira aula.

As expressões “caos” e “feliz” revelam sensações de medo, insegurança e dúvidas em torno dessa primeira experiência como docente que viria a ser repetida centenas de vezes ao longo de suas vidas. A dúvida maior girava em torno do “como fazer”, como agir na complexidade dos processos envolvidos no “aprender a ensinar”. Iracema expõe esse sentimento de forma bem particular.

Tive muito medo, muito medo. Eu fiquei insegura muitas vezes. Dúvidas. Será que eu estou fazendo a coisa certa? Será que esses meninos vão aprender? Será que é por aqui o caminho? Será que a outra professora não fazia diferente?

Essas sensações, embora estejam presentes na iniciação de qualquer profissional, deixaram marcas significativas no ingresso na docência das professoras leigas justamente porque não foram preparadas para o exercício da profissão.

Eu não tive nenhuma preparação. Eu fui convocada, fui contratada e fui mandada pra escola. Sem nenhuma preparação. No início foi horrível. O meu primeiro mês foi um sufoco. Eu chegava em casa dava vontade de morrer mesmo. (IRACEMA)

Para Huberman (2000), embora as motivações para a entrada na carreira sejam diversas, a maneira como os professores tomam contato com a mesma se dá de uma forma um tanto homogênea. Desse modo, o *choque do real* seria

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (p.39).

O *choque de realidade* exposto na literatura acomete praticamente todos os professores iniciantes, porém o caso dessas professoras apresenta a especificidade de terem ingressado na docência ainda leigas, sem preparo formal e com uma frágil base de conhecimento para o ensino.

Juçara: [...] eu fui pega de surpresa. Já pensou, chega a pessoa, a gente tá lá trabalhando num restaurante, era ela e uma tia minha que foi lá, aí chega e diz assim: “Tu queres ser professora? Surgiu uma vaga lá na S... Tu queres ser?”. Aí eu larguei tudo e vim, faz muitos anos. Foi um choque. E assim adolescente porque naquela época não, só entrava assim de sete anos e já tinha muito menino adolescente já. Eu senti um medo grande.

Entrevistadora: Medo quê?

Juçara: Sei lá, de não passar aquilo que eles estavam precisando... e me deu vontade de nem vir mais no outro dia. Deu desespero, insegurança. Até porque não tinha segurança, eu estava estudando. (JUÇARA)

Dar início a uma profissão com o repertório mínimo de conhecimentos pode trazer conseqüências inimagináveis para toda a vida. Uma sólida base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 2004, 1987, 1986) deveria acompanhar todo professor em início de carreira.

A base de conhecimento para o ensino consiste, segundo Mizukami (2004) de um “corpo” de conhecimentos, disposições e habilidades necessárias ao processo de ensinar e de aprender e envolve *conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional* (p.5).

Com uma frágil base de conhecimento para o ensino as professoras deram a primeira aula, do ponto de vista pedagógico, em uma escola que conheciam pouco, para alunos que conheciam pouco, e com conhecimentos que, igualmente, pouco dominavam. Desse modo, é até natural que tenham se sentido temerosas face ao que poderiam encontrar na sala de aula.

O primeiro dia a gente fica meio perdida, ainda mais quando é pra trabalhar 3ª e 4ª e nessa época já não eram mais crianças, já eram mais adolescentes e aí eu fiquei pensando “meu Deus, será que eu vou dar conta?” E aí a gente... no primeiro dia dá aquele nervoso e graças à Deus eu consegui.(CECI)

O processo de inserção profissional de Lara, Iracema, Juçara e Ceci é semelhante. A partir da necessidade de ampliar a oferta de escolas nas comunidades rurais, as pessoas mais preparadas, ou com melhor escolaridade eram chamadas para assumir a docência. Indicadas pelas antigas professoras ou por alguém conhecido ingressaram na profissão que representava, naquele momento, uma oportunidade de estabilidade financeira e de ascensão social já que como mulheres de comunidades rurais lhes restavam as opções de casar e/ou trabalhar na lavoura de subsistência.

Relatam que o primeiro dia de aula foi marcante e as dificuldades iniciais levaram-nas a pensar em abandonar a profissão. Com o passar do tempo foram consolidando as práticas e conseqüentemente sentindo maior segurança para continuar ensinando.

4.1.2.2 Os primeiros anos ou a docência legitimada

Nas falas das professoras os primeiros anos de carreira foram os mais difíceis e significativos no seu processo de desenvolvimento profissional. As professoras nem sempre tinham a opção de lecionar em uma escola próxima de suas casas e, geralmente, as comunidades que mais precisavam de um docente eram as mais distantes. Iara conta sobre a experiência de trabalhar em um local da região amazônica extremamente perigoso, além das dificuldades de relacionamento com a comunidade.

Eu acho que a experiência mais marcante que eu tive foi com uma comunidade muito distante aonde nunca tinha tido professora lá, e... tinha muita onça, eu tinha muito medo, só se andava por água, ninguém podia sair de noite no quintal, aí aquelas crianças que tinham tanta vontade de aprender, e a gente trabalhar num lugar de pessoas que não tinha estudo, que tinha muita gente que não valorizava o ensino aprendido dos filhos. Acho que foi a comunidade mais difícil que eu passei foi lá.

Além das dificuldades estruturais das comunidades e das escolas - prédios precários, ausência de pessoal de apoio, entre outros - as professoras enfrentaram as dificuldades inerentes ao trabalho docente, que só conheciam minimamente, a partir de suas vivências como alunas.

Iara, por exemplo, não sabia direito o que deveria fazer. Ao entrar na sala percebeu as crianças alegres e sorrindo, isso a motivou. Apresentou-se, embora já fosse conhecida por todos, pois morava na comunidade. Para organizar a primeira aula contou com o auxílio dos alunos. A professora descreve esse dia como “um dia feliz” e faz um relato surpreendente sobre a relação que estabeleceu com as crianças e sobre como iniciou o aprendizado da profissão.

As crianças eram mais obedientes e eram bem comunicativas as crianças com quem eu comecei a trabalhar, quer dizer, eles me ensinaram a trabalhar com eles, por causa do modo. “Professora assim, vamos fazer assim que é melhor”, “professora vamos fazer aqui que é melhor”. Então foi muito fácil, foi mais fácil trabalhar pela primeira vez com as crianças naquela época de que agora com 26 anos dentro de uma sala de aula trabalhando, foi mais fácil porque as crianças eram bem mais sociais. “Professora, vamos brincar?” Chegavam comigo: “Professora vamos brincar da bandeirinha?” Aí eu dizia: “mas eu não sei brincar”, “mas nós vamos lhe ensinar a brincar, a senhora vai aprender a brincar com a gente” Aí foi assim. Meu primeiro dia foi um dia é... que a gente vai... imaginando qual é a dificuldade que eu vou ter né, vem trabalhar, mas foi assim uma surpresa pra mim né, que as crianças diziam “não professora, primeiro a senhora faz isso, não professora, primeiro a senhora faz aquilo” e assim foi...

As rotinas do cotidiano escolar foram resgatadas pelas memórias de estudantes dos alunos para a memória de estudante da agora professora da turma. A hora da entrada na sala, a oração antes do início das aulas, a forma de organizar as carteiras, a exposição dos conteúdos foram os primeiros elementos escolares organizados e seguidos pela professora Iara. Como não tivera o seu saber questionado por nenhum membro da comunidade, outros aspectos relativos ao fazer pedagógico, como organização e seleção do conteúdo, foram se consolidando com o passar do tempo.

Para Juçara, o caminho encontrado para organizar o primeiro dia de aulas foi, também a partir de suas lembranças de estudante, seguir os passos de sua antiga professora.

Juçara: Porque eu seguia o método tradicional dela. Aí eu imitava. Primeira coisa ela não fazia o plano de aula, aí eu via, porque era a minha professora, eu via como ela trabalhava e eu imitava ela.

Entrevistadora: *A senhora começou a vir sem planos também?*

Juçara: Sem planos. Muitas vezes sem diário. Depois eu já comecei a aprender [...].

“Amparadas” pela **imitação** da prática das antigas professoras seus primeiros anos foram marcados pelo tatear constante em busca da estabilidade na profissão. Provavelmente, essas vivências como alunas também tenham marcado a trajetória profissional das antigas professoras das entrevistadas, uma vez que eram leigas também. Para essas professoras, no desconhecido mundo da docência, o caminho mais seguro a percorrer parecia ser o do “fazer como as outras faziam”.

Os estudos de Lortie (1975) também apontam que as vivências como estudantes exercem uma grande influência no trabalho e no processo de socialização profissional dos professores. De acordo com Lortie (*op. cit*), a socialização dos professores⁵⁴ ocorre inicialmente, através da internalização de modelos de ensino vividos durante o período de contato com os antigos professores e da “**aprendizagem pela observação**” (*apprenticeship of observation*). Para este autor, a ativação desta “cultura latente” ocorre no processo de preparação formal e durante as primeiras experiências como docentes. Ela exerce uma forte influência nas concepções de ensino dos professores e no seu desempenho na sala de aula e os cursos de formação não são capazes de modificá-las completamente.

A solidão foi outro sentimento que marcou a trajetória de algumas das professoras de classes multisseriadas. Começaram sozinhas suas práticas docentes, em um momento da carreira em que a partilha de dúvidas e angústias é fundamental para a consolidação do fazer profissional.

Só que essa professora que saiu ela era minha madrinha e ela saiu e foi embora pra Santarém, não ficou pra me dar apoio nenhum, me deixou lá e se mandou, e eu fiquei sem apoio de ninguém, não tinha pra onde correr.
(IRACEMA)

O apoio inicial para dar suas aulas a professora Iracema encontrou nos livros didáticos a que teve acesso.

A experiência foi livros, procurando em livros. Livros didáticos... é aquelas cartilhas iniciais, aquele livro é... “saber aprender”, aquela cartilha foi assim um livro aberto pra mim, foi uma continuidade de tudo que eu já tinha aprendido né, eu botei na prática e fui trabalhar ele e disso aí eu passei pra muitas amigas minhas. Pra iniciar, fazer aqueles meninos desenvolver, aprender. Ai mas foi, pra mim foi assim um empurrão grande, a menina, os meninos aprenderam a ler assim com muita facilidade, eu tive muita facilidade e eu achei que os alunos também tiveram muito êxito.
(IRACEMA)

Para Juçara, o apoio que recebeu da antiga professora auxiliou na superação dos temores e das dificuldades iniciais quando do ingresso na profissão.

⁵⁴ Em sua obra *Schoolteacher: a sociological study* (1975) Lortie descreve três etapas na socialização dos professores. A primeira advém da experiência como aluno decorrente do período de escolaridade em que vivenciou a atuação de diferentes professores. A segunda refere-se ao período de formação propriamente dito na universidade e a terceira quando o professor assume a docência e ocorre nos primeiros anos de profissão.

Eu sei que um trabalho bem feito, mesmo a gente que já tem um estudo elevado muitas vezes não faz um trabalho bem feito, aí eu não fazia mesmo um trabalho bem feito, eu sabia que eu não fazia. Mas aí ela me indicava: “trabalha bastante a leitura”, “alfabetiza”, faz isso, faz aquilo. (JUÇARA)

A presença de um interlocutor mais experiente ou de um grupo de estudos dá ao professor iniciante a possibilidade de aprender por meio da partilha de vivências que propicia a superação das barreiras iniciais do ingresso no cotidiano escolar. Essa troca configuraria uma ampla comunidade de aprendizagem, por exemplo, segundo o que propõe Mizukami et al (2003), a qual se constituiria em fonte de apoio e de idéias.

A sensação de preparação para o ensino as professoras a construíram ao longo do tempo, porém, nem sempre de maneira fácil. Aos poucos, foram aprendendo a administrar conflitos na escola, entre os alunos e com os pais, ao mesmo tempo em que foram demonstrando essa segurança para a comunidade e se auto-afirmando como professoras.

Experiência que eu tinha, na verdade nenhuma. Eu sabia simplesmente ler e escrever e um conhecimento que eu adquiri com os meus estudos. Eu me questionava, “eu tenho que conseguir dar aulas”. Um ano, no final do ano eu voltei a Secretaria de Educação pra pedir as contas, eu não queria mais trabalhar, eu não dava conta da responsabilidade, eu queria desistir de dar aula e pedi a demissão, mas a secretária não quis me demitir e me deu a transferência, em 1981. Eu trabalhava na Escola S. M. no P. e fui transferida pra Escola S. J. no T. No T. foi um grande desafio porque tinha muitos alunos, uma turma de adolescentes e eu tinha que demonstrar trabalho e segurança. Nesta época eu ainda era bem jovem para o desafio. Uns alunos que me desafiavam, mas eu sempre me mantive no meu posto e não demonstrei fracasso. Os pais desses alunos me agradeciam pelo trabalho que eu desempenhava, apesar de ser ainda jovem, estava numa fase adulta né, meio adulta meio jovem, e essa segurança que eu tinha me deu muita força e me incentivou muito, me motivou a continuar o trabalho. E essa é a parte gratificante que existe no trabalho de ensinar, é quando você tem a sensação do dever cumprido. É quando você que exerce a função de ser uma professora ou uma missão, recebe as crianças muitas vezes não sabe nem falar direito, fala as palavras pela metade, a partir do seu trabalho eles passam a conhecer as letras, os números, as sílabas e descobrir as palavras, isso é um milagre, um mistério, é aí que você sente a noção de que seu trabalho está tendo êxito, está sendo assim, muito bem aceito, você se sente realizado porque você vê que tem êxito no seu trabalho, alguém está crescendo com a sua ajuda, a partir do seu conhecimento. (IRACEMA)

Considerando as dificuldades físicas e materiais das escolas multisseriadas, aliada à baixa escolaridade das professoras, as histórias de sucesso escolar dos

alunos não são muitas, mas existem. Sobre esse aspecto, Iara, faz um relato emocionante de uma experiência de êxito na alfabetização de uma criança.

De êxito, eu tenho assim, crianças... eu com 5ª série, logo quando eu comecei a ensinar, eu consegui alfabetizar a criança. Começar no mês de fevereiro e no mês de julho a criança já escrever assim "papai, eu quero um corte de pano", aí escrever o nome dela embaixo. Já era um bilhete. Criança sem nenhum preparo, a criança nunca tinha ido na escola, ela foi pra escola comigo, ela não era matriculada ainda, porque ainda não tinha idade para ser matriculada que naquela época era com sete anos, e ela conseguiu escrever sem... Quando o pai dela foi saindo... ela estava escrevendo, a mãe não sabia ler, só era o pai que sabia, aí a mãe... e ela estava fazendo, quando o pai dela saiu ela dobrou e disse "pegue papai" e correu e se escondeu. Quando ele abriu, que ele viu, aí ele disse "Alda", ela disse "é a Áurea que está escrevendo". "A Áurea já sabe?" "Ela disse já, ela já sabe". Porque eu ensinava muito a fazer redação, bilhetinho, recadinho. Foi, foi marcante pra mim. Agora já com magistério, já foi mais. Já..., isso é muito fácil a criança chegar na sala de aula e no meio do ano ela já ler. Mas essa, eu tive o quê... eu tive mais de uma, antes do magistério eu tive mais de uma. A Áurea porque foi a marcada assim, porque foi a minha primeira aluna, aí isso ficou gravado. Aqui outras não, porque já foram tantas que não deu mais pra selecionar em mente, mas a Áurea foi, foi o meu segundo... acho que deve ter sido no segundo ano de aula, segundo ou terceiro ano de aula, que eu estava atuando. E ela aprendeu. Foi uma vitória, eu mesmo sabia, eu reconhecia o meu fracasso, eu não tinha magistério, eu não tinha preparação. (IARA)

Mesmo obtendo êxito em algumas iniciativas, **as limitações impostas pela ausência de preparação formal para o exercício do magistério se mostraram imperativas e as professoras reconheciam isso como um empecilho nos seus processos de desenvolvimento profissional.** No entanto, a carência de pessoas dispostas a assumir a docência em escolas com condições precárias como aquelas, a necessidade de um salário fixo no final do mês e, por que não dizer, o compromisso com a aprendizagem das crianças, impediam o abandono da profissão, mesmo que estivessem dispostas a fazê-lo.

Eu dizia: "eu não vou dar conta". Cansei de dizer pra mim mesma: "eu não vou dar conta, eu não vou dar conta". Mas assim mesmo eu batalhei e hoje, hoje eu agradeço muito o que eu aprendi, porque eu aprendi muito e... agradeço a Deus e gosto, hoje eu gosto de dar aula. No começo não, no começo eu tava perdida. Eu pedi transferência, eu pedi conta eu fiz um caos. Eu dei aula um ano, em 80, em 81 eu pedi minha conta e a professora Z: "não, ninguém vai te dar conta porque nós estamos precisando, tem seis escolas precisando de você". Eu digo, "ai meu Deus", foi aí que eu fui transferida aqui pro T... (IRACEMA)

Com o passar do tempo as professoras foram adquirindo mais confiança em seu fazer pedagógico e desenvolveram um sentimento de *competência pedagógica crescente* como aponta Huberman (2000). Acredita-se que isso se deve a dois

fatores. O primeiro deles faz referência ao reconhecimento pessoal desenvolvido por cada professora de que eram capazes de ensinar. Isso se observa nos relatos que dizem respeito ao êxito atingido pelos alunos após a intervenção das docentes. O segundo fator, especialmente relevante, é que no **contexto** em que as professoras estavam inseridas – escola do campo, comunidades rurais – os saberes ditos escolares eram pouco questionados, assim como a figura do professor como detentor desse saber.

Segundo Shulman citado por Mizukami (2004), os professores realizam suas funções docentes dentro de comunidades particulares e amparados por privilégios garantidos a partir de seu reconhecimento pela sociedade em que estão inseridos.

Autonomia e privilégio são garantidos quando a profissão é vista como tendo conhecimento especializado que garante apenas que seus próprios membros possam avaliar e quando seus membros têm confiança para tomar responsabilidades por tal avaliação. (SHULMAN *apud* MIZUKAMI, 2004, p.12)

O contexto em que as professoras de classes multisseriadas estavam inseridas exerceu influência no modo de produzir o trabalho docente conforme apontam Zeichner e Liston (1996). Em face disso e considerando esses elementos, foi possível a essas professoras, mesmo com todas as dificuldades da docência, conseguir se estabilizar na profissão.

Se eu me sentia preparada? Não. Eu não tava preparada, eu me preparei a partir daí, foi quando eu comecei a parar pra me preparar. Ai depois de um mês de trabalho eu já tava mais ou menos equilibrada, mas o primeiro mês foi só... foi só embromação, só embromação. Mas depois daí eu sei que fiz a coisa certa. [...] - Segurança, aí eu comecei a caminhar mesmo e ver também as crianças desenvolverem. (IRACEMA)

Segundo Lortie (1975) os professores em início de carreira já foram alunos por doze anos ou mais e tiveram contato com diferentes tipos de professores e formas de atuação o que lhes daria certo conhecimento a respeito da profissão. Esse fato, inédito⁵⁵ em outras profissões, não é garantia de sucesso para quem passou pelo processo formal de preparação, muito menos para os que entraram como leigos na docência, já que tiveram um tempo de escolarização bem inferior ao referido. No entanto, a **docência é legitimada** na comunidade da prática quando as

⁵⁵ Diz-se que é inédito porque em nenhuma outra atividade a pessoa passa tanto tempo em contato com a profissão, a menos que esteja oficialmente na condição de aprendiz, o que não é o caso aqui.

professoras incorporam o saber-fazer técnico inerente ao trabalho docente e o transmitem aos seus alunos. Isso legitima seus conhecimentos, pois ensinam aos alunos da mesma maneira que aprenderam.

Por outro lado, ao internalizar as práticas das antigas professoras através de procedimentos como observação e imitação no processo de transformação do conteúdo para ser ensinado, as professoras entrevistadas incluíram elementos particulares no seu ensino.

Nós começamos com a idéia de que um professor tem uma representação específica, favorita, de idéias particulares para seu próprio propósito. Em sua trajetória ... [de aprendizagem da profissão] ele desenvolve a capacidade de introduzir variações no esquema, representações alternativas da matéria. Essas representações são alternativas tanto para o professor quanto para os alunos: o professor cria ativamente múltiplas representações da matéria; os alunos, por sua vez, são estimulados a inventar as suas próprias enquanto experienciam a atividade representacional do professor. Nós usamos o termo geral 'transformação' para designar o comportamento de atividades do professor de se mover de sua própria compreensão da matéria e das representações mais úteis para aquela compreensão, para variações de representação, narrativas, exemplos ou associações prováveis de iniciar compreensões por parte dos alunos. (WILSON, SHULMAN e RICHERT *apud* MIZUKAMI, 2004, p.8-9)

A **imitação criativa**, desenvolvida pelas docentes, parte dos modelos que internalizaram através da observação e imitação das aulas a que assistiram como alunas e recebe elementos individuais que caracterizam a experiência de cada uma delas. Desse modo, as práticas docentes consideradas inadequadas pelas professoras são rejeitadas quando passam a ser regentes. Entende-se que elas “filtraram” das práticas das antigas professoras questões que consideraram boas e as incorporaram ao seu fazer pedagógico e rejeitaram as que consideraram inadequadas. Sob essa ótica pode-se falar em construções idiossincráticas e em construção de conhecimento pedagógico dos conteúdos das séries iniciais, mesmo a partir das bases de conhecimentos bastante limitadas, porém diferenciadas daquelas que deram origem a elas. No diálogo a seguir a professora Juçara expressa bem essa questão.

Entrevistadora: *A senhora arruma a turma, quer dizer, não faz uma separação visível pra quem vem de fora não entende quem é 2ª, quem é 3ª, quem é de 4ª, por que a senhora não separa os alunos por série?*

Juçara: *Porque eu acho que eles aprendem muito mais assim. Se houver aquela separação... Olha, eu trabalho... Sabe, eu vou trabalhar com a 3ª eu peço que a 4ª ouça também, observe e quando eu trabalho com a 4ª eu peço que a 3ª também. Porque eles aprendem, os da 3ª. Quem está um*

pouco atrasadinho, porque na 3ª o conteúdo é menor, eles aprendem. Fica melhor trabalhar, do que ficar separado. Até porque é ruim ficar separando eles. Eu acho que é uma discriminação: “ah, o fulano está na 3ª, outro está na 4ª”. E aí pra igualar eles.

Entrevistadora: *A senhora sempre fez assim? Nunca dividiu?*

Juçara: *Sempre. Nunca dividi.*

Entrevistadora: *A sua professora dividia?*

Juçara: *Dividia.*

Entrevistadora: *A senhora sentia essa discriminação entre vocês, enquanto alunos, naquela época?*

Juçara: *Sentia. Porque muitas vezes a criança fica querendo ter,... principalmente quem já está na 4ª série, “ah, fulano tu és da 3ª”. Discrimina mesmo. E se torna assim uma... e quanto mais a gente igualar. Eu não gosto de dizer, de chegar para uma criança e dizer pra ela “olha, esse é mais bonito do que aquele outro”, eu não, eu gosto de dar parabéns pra todos, nunca chegar com um e dizer “fulano, parabéns”. Até porque criança muitas vezes ela fica traumatizada. É a gente que provoca isso. Chamar atenção só se for um caso assim... e não gosto de chamar muito atenção na frente dos outros.*

Entrevistadora: *A senhora acha que isso ajuda no seu trabalho, prejudica o seu trabalho, como é que a senhora avalia?*

Juçara: *Eu acho que ajuda, porque... eu não lembro de uma coisa que eu fiz que eu fiquei traumatizada. E eu disse “se um dia eu for ser professora eu não vou trabalhar desse jeito”. Até porque ela era muito tradicional.*

Entrevistadora: *Usava palmatória?*

Juçara: *Usava.*

Entrevistadora: *A senhora já usou palmatória?*

Juçara: *Não, eu nunca usei. Nem quando eu entrei pra trabalhar e comecei a trabalhar eu nunca usei. Nunca gostei. As crianças gostam, eles gostam quando chegam “ah, vou estudar com a professora L.”. E muitas vezes as pessoas perguntam: “o que tu tens?” Encanta os meninos. O professor tem que ser muito humilde também, porque se ele for muito... até as crianças se sentem assim, discriminadas.*

Desse modo, mesmo que socializem novas técnicas entre si, a forma de ministrar o ensino é pessoal, particular, construída por cada uma delas e intransferível.

4.2 Estratégias explícitas de formação ou a docência profissional

Os primeiros anos são cruciais para o desenvolvimento dos professores e, junto com o processo de aprendizagem da profissão, o professor inicia o seu processo de desenvolvimento profissional. Para Hammerner, Darling-Hammond e

Bransford (2005) o desenvolvimento profissional dos professores é influenciado pela natureza da formação inicial que receberam. As professoras participantes deste estudo, como observado anteriormente, iniciaram a docência ainda leigas e à medida que se estabilizavam na profissão passaram a perceber a necessidade de aperfeiçoamento profissional como um requisito para se consolidar na docência.

Com a baixa escolaridade que possuíam, as professoras começaram a fazer alguns cursos oferecidos pela SEMED que pouco contribuíram para melhorias nas suas práticas em sala de aula multisseriadas. Lara conta que teve que desenvolver estratégias de ensino que pudessem se adequar à realidade que estava vivenciando.

Logo depois, nós começamos a fazer cursos, mas, mesmo os cursinhos que eles dão, eles dão pra gente trabalhar com uma turma, não é com aquele multisseriado, e aí a gente tem que aprender que tem que ensinar esse... Ou começa pela 1ª série e vai passando.... Porque tem matérias que dá pra gente começar, como ciências. Dá pra mim trabalhar com todos ao mesmo tempo, na hora da prova aí eu vou selecionar de conformidade. Mas quando vem, matemática também dá pra dividir e tal, mas quando é o português, é uma disciplina difícil que a gente tem, porque a gente não tem uma ajuda...

Embora tivessem participado de alguns cursos as professoras foram levadas a desejar concluir os estudos em nível fundamental e médio. Nesse período, final da década de 80 e início da década de 90, já havia várias mobilizações em todo o território nacional em torno do estabelecimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As informações que chegavam até as professoras, carregadas de interpretações pejorativas, davam conta de que aquele professor que não tivesse habilitação seria demitido ou teria que sair da sala de aula. Juçara foi penalizada por essa situação e teve que ficar como servente enquanto não adquiria a formação mínima necessária.

Eu tinha terminado o Gavião I, aí surgiu. Porque tinha que ter o magistério, lá na Secretaria [de educação] a professora M. [Secretária de Educação] conversou com os professores leigos, sem magistério, aí me chamou e disse que eu tinha que fazer o magistério pra poder continuar na sala de aula. Inclusive eu passei um ano trabalhando como servente porque não tinha o magistério ainda. Aí eu tinha que fazer mesmo né, aí ingressei no magistério. Mas assim, a gente, sei lá, aparece até medo, senti medo. Igual como se fosse o primeiro dia de aula. Mas aos poucos eu fui sentindo vontade, junto com os colegas até porque os colegas eu já conhecia. (JUÇARA)

O ingresso no Projeto Gavião I – ensino fundamental - e depois no Projeto Gavião II – curso de magistério – devolveu às professoras entrevistadas a possibilidade de continuar atuando nas escolas do campo e aparece como um marco nos seus processos de desenvolvimento profissional.

4.2.1 Reflexões sobre a prática e sobre as mudanças na prática a partir do curso de magistério

Com as exigências impostas pela LDB 9.394 aprovada em 26 de dezembro de 1996 os governos municipais e estaduais perceberam a necessidade de os professores ainda leigos serem inseridos em programas de formação de modo que fosse eliminada a figura do leigo nas salas de aula do país.

Dentre as professoras entrevistadas, todas iniciaram o curso de magistério através do Projeto Gavião no período de 1998 a 2000. O curso era ministrado em módulos que se realizavam nos períodos de férias escolares, ou seja, nos meses em que não estavam ministrando aulas as professoras estavam assistindo a elas no curso de formação.

A entrada no curso de magistério foi uma importante etapa no processo de desenvolvimento profissional das professoras entrevistadas e aparece como uma unanimidade quando a ele se referem. Para todas elas o curso foi muito bom e trouxe muitas contribuições. O fato de ter sido ministrado em etapas e entre essas etapas as professoras terem tido a possibilidade de estarem em sala de aula com os alunos, entende-se que reforçou os conhecimentos trabalhados no curso de magistério e aumentou a expectativa das professoras para a etapa posterior. A professora Juçara relata o retorno à docência após a primeira etapa do curso.

Acho que eu já estava um pouquinho preparada, mais empolgada, mais preparada, mais segura. E cada dia, cada vez que eu passava, porque a gente estudava por etapa, eu vinha mais preparada ainda. Eu me sentia mais segura. Mais consciente e eu já tinha noção, porque muitas vezes a gente não conhece direito o conteúdo, passa, mas muitas vezes até errado, e eu já vinha dominando os conteúdos mais ainda. Porque trabalhava dentro do curso.

Quanto a mudanças na prática após o ingresso no curso de magistério as declarações das professoras são divergentes. Juçara, conforme demonstrado na citação anterior, corrigiu distorções no que diz respeito ao entendimento do conteúdo a ser ensinado aos alunos e até mesmo aprendeu alguns conteúdos durante o curso de magistério. Para Ceci o curso pouco alterou a prática e analisa-se que para ela parece ter sido um importante instrumento metodológico com “dicas” sobre o como fazer, corroborando o modelo da racionalidade técnica.

Assim, mudou muitas coisas, quer dizer, a prática mesmo, como eu já vinha trabalhando, eu continuei a mesma prática, mas muitas coisas ajudou sim.[...] Para a 1ª série, a professora preparou um trabalho que eu achei muito interessante. Nós chegamos tinha assim tipo uma cartilha é... era tipo assim uma colagem, desenho pra trabalhar com a 1ª série. E aquele trabalho eu achei muito interessante a gente pegava as figuras, as palavras, eu sei que no final deu uma cartilha. Teve a questão da gente fazer também quebra-cabeça, isso aí eu achei também muito interessante. (CECI)

O curso de magistério, na falas das professoras trouxe importantes contribuições, conforme mencionado anteriormente, mas quando solicitadas a informar que tipo de contribuições o curso havia dado, diziam, resumidamente, que “aperfeiçoou a prática” e “ajudou a melhorar a prática”.

Para duas das professoras, Juçara e Ceci, perguntou-se se lembravam de algum teórico trabalhado no curso. Ceci disse que não lembrava e Juçara citou Paulo Freire como uma contribuição importante para a educação. Procurou-se explorar os conhecimentos que a professora Juçara possuía sobre a obra e teoria freireana e ela demonstrou dificuldade em citar obras, até mesmo Pedagogia do Oprimido não foi lembrada por ela, mas os rudimentos do pensamento de Freire, como o de que educador é quem de repente aprende, conceito atualmente de domínio público, a professora parece ter assimilado. No diálogo a seguir isso fica mais claro.

Entrevistadora: A senhora lembra de algum autor, ou de alguma teoria que era trabalhada dentro do curso de magistério?

Juçara: Paulo Freire, aquele... deixa eu lembrar... tem outros também que eu não consigo lembrar, eu sei que todos esses autores foram trabalhados. Mas Paulo Freire marcou mais.

Entrevistadora: Porque a senhora considera que marcou mais?

Juçara: Por causa da teoria dele.

Entrevistadora: A senhora consegue lembrar de uma obra que foi trabalhada ou fragmento de obra?

Juçara: Teve, mas eu não consigo.

Entrevistadora: Pedagogia do Oprimido será?

Juçara: Não sei, eu não lembro. Mas Paulo Freire foi muito importante. E ele é um dos autores que contribuiu muito pra educação. Contribuiu não, contribui.

Entrevistadora: De que maneira a senhora usa esses conhecimentos que a senhora aprendeu?

Juçara: Do Paulo Freire tem a teoria dele que ele diz, porque cada um tem uma teoria, eu não lembro, só sei que dá pra gente centralizar nessa teoria dele pra gente trabalhar, nesse pensamento.

Entrevistadora: A senhora não vai conseguir lembrar a frase que ele usou, mas a essência da teoria, como é que a senhora se apropriou dela?

Juçara: A aprendizagem, a aprendizagem...

Entrevistadora: Essa relação com o aluno...?

Juçara: Isso, relacionamento com o aluno...

Entrevistadora: Como é que ele coloca o papel do professor? Quem deve ser o professor? Como deve se portar o professor?

Juçara: Eu, eu não sei se tu já percebeste, eu gosto de dar oportunidade pras crianças. Muitas vezes eu brinco com eles, eu não gosto de estar aqui na frente só eu sendo a... professor mesmo, porque educador... Eu sou muito assim, não sei se tu já percebeste mas todos eles são assim bem... se chegam comigo, aquele carinho, aquela coisa, eu gosto de ter carinho com eles. Eu acho que com esse meu jeito eu consigo muita coisa com eles. Eu não sou muito autoritária, eu não gosto de ser autoritária, não é da minha prática.

Entrevistadora: A senhora acha que isso vem do que a senhora aprendeu no magistério? Porque Paulo Freire fala...

Juçara: Não isso daí eu já trouxe, eu trouxe comigo.

Entrevistadora: Mas será que o curso ajudou a reforçar?

Juçara: O curso ajudou a reforçar, porque eu não sabia. Eu entrava assim como se eu fosse uma aluna mesmo, que veio pra aprender, só que os alunos eles trazem coisas de casa que muitas vezes a gente nem sabe e com aquilo a gente vai aprendendo, há uma troca de idéias e até hoje eu aprendo com eles.

lara cita em uma das aulas o termo “palavra geradora” ao expor o conteúdo para alunos de 1ª série, no entanto não ficou claro o domínio do mesmo.

Tem alunos de EJA fazendo provas na sala ao lado e ela tem que orientá-los também.

Volta para a sala e começa a falar aos alunos:

_Saca – sa do sapo e ca da casa.

_Palavra geradora do “to”- rato.

Os alunos pedem para que ela os oriente a escrever palavras como: jacaré, jararaca, Sabrina, saco, sapo, cara, zarolho. (Diário de observação da aula da professora lara do dia 26 de setembro de 2005)

Na fala anterior de Juçara é possível perceber que o aperfeiçoamento da prática a partir do curso de magistério se deu de maneira tímida, até porque a

própria professora confirma que não gostava de ser autoritária com seus alunos. Isso se deve em grande parte, muito mais porque rejeitava a prática da antiga professora, do que propriamente por ter tido acesso ao pensamento freireano no curso de magistério.

Entrevistadora: O que mais a sua professora fazia que a senhora não faz de jeito nenhum?

Juçara: Ser autoritária, de jeito nenhum. Ah, quando ela falava ali, se ela saísse um pouquinho, falasse aqui na porta, ficar caladinho. Gritar com aluno. Dar palmatória, na tabuada era na palmatória. Muitas vezes eu vi ela pegar o livro e “tacar” na cabeça da criança. Puxava a orelha.

A rejeição do “tradicionalismo” parece ter sido o elemento teórico mais significativo lembrado pelas professoras e que foi trabalhado no curso de magistério. O modelo tradicional de ensino aparece em oposição ao modelo progressista. Este propõe uma prática pedagógica mais voltada para o aluno e para seu processo de aprendizagem enquanto aquele coloca o professor e os conteúdos no centro do processo de ensino. No entanto, as falas das professoras não fazem referência ao modelo progressista ou à outra abordagem (MIZUKAMI, 1996) e se referem ao tradicional em oposição a uma prática não tradicional. Esta última considerada correta e ideal pelas professoras entrevistadas.

Embora não expressassem claramente os referenciais trabalhados no curso de magistério, este conferiu às professoras o *status* de profissionais do magistério. A **docência profissional** foi estabelecida com base em modelos formulados teoricamente e forneceu-lhes elementos técnicos (rotinas) também para aprimorar seu fazer docente.

Entende-se, assim como Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2005), que o desenvolvimento de rotinas pode ser útil para o trabalho docente e pode aumentar a liberdade dos professores uma vez que terão maiores condições de refletir sobre outros aspectos do seu trabalho. Por outro lado, oferecer apenas rotinas nos cursos de formação não contribui para que os professores possam desenvolver capacidade de diagnosticar sua ação e habilidades para estabelecer relações com seus estudantes a ponto de compreender que tipo de respostas eles necessitam para desenvolver uma aprendizagem de sucesso.

Em face do exposto nota-se que as professoras que começaram como leigas tiveram um processo de iniciação profissional semelhante ao que aponta a literatura e enfrentaram as dificuldades como todo iniciante passando, por momentos de medo, insegurança e solidão. No entanto, as professoras que começaram como leigas, por não possuírem uma sólida base de conhecimento e por terem uma formação precária, carregaram consigo a insegurança da instabilidade profissional por mais tempo do que aponta a literatura, insegurança que só chegou a ser superada quando da conclusão do curso de magistério, em média 17 anos depois do ingresso na profissão.

Para Huberman (2000) dos 7 aos 25 anos de carreira os professores estariam passando pela “fase da diversificação” que se daria em momento imediatamente posterior à “fase da estabilização”. A diversificação se caracterizaria pelo momento em que os professores, de posse de uma determinada sensação de competência quanto ao seu fazer pedagógico, ousam incluir inovações em suas aulas. Desse modo, *“lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc”* (HUBERMAN, 2000, p.41).

No caso das professoras entrevistadas não se pode dizer que não existiu essa fase de estabilização em seu ciclo profissional, porém, não seria correto afirmar que se deu pelos mesmos motivos e da mesma forma como apresenta Huberman. As professoras de fato passaram a introduzir mudanças na sua prática pedagógica. Embora o curso de magistério em nível médio não tenha tratado da especificidade do fazer pedagógico em classes multisseriadas, elas o reconhecem como importante no percurso de formação, principalmente porque lhes forneceu a **identidade de profissionais do ensino**.

Nesse sentido, ressalta-se que pelo fato de terem ingressado como leigas, terem feito o curso de magistério após 17 anos de carreira, em média, as professoras ainda estão em constante processo de estabilização, uma vez que subjetivamente entendem que falta muito para serem professoras de fato. Para Juçara, ela só deixará de ser leiga quando concluir um curso em nível superior.

É, a prática pedagógica, mudou muito. Essa pessoa leiga... eu ainda sou leiga, eu me acho leiga. Mudar assim, sei lá, do ensino fundamental a

peessoa vai dar aula pra crianças do ensino fundamental também. Eu evolui muito, mudou muito, muita coisa mudou.[...]. Estou com uma vontade de estudar, isso aí é uma coisa que está despertando em mim. Eu acho assim, mesmo de 1ª a 4ª série, eu ainda sou leiga, e tem muita coisa. Eu acho assim, que eu não estou passando... eu queria assim, mais, mais pra passar pras crianças. Então assim redação, que precisa muito, matemática eles quase não tem problemas, mas assim na questão de redação, português é mais complicado. Que eu queria ter mais pra poder passar pra eles. (JUÇARA)

A aprendizagem, construída na ação docente das professoras que ingressaram como leigas em classes multisseriadas na escola do campo, envolveu estratégias explícitas como o curso de formação em nível de magistério e estratégias não explícitas como a instituição e legitimação da docência a partir da observação das práticas das antigas professoras, imitação criativa e a influência do contexto na produção do trabalho docente.

4.3 As aprendizagens da docência das professoras de classes multisseriadas

Após descrever e analisar o ingresso na carreira e o desenvolvimento profissional das professoras que ingressaram leigas no magistério, obtiveram-se pistas para compreender quais foram as aprendizagens da docência relatadas por essas professoras. A partir disso, são tecidas reflexões sobre essas aprendizagens, assim como, a partir do cruzamento de informações obtidas com as observações realizadas em sala de aula, entrevistas e correspondentes narrativas das professoras, são destacados os âmbitos aos quais tais aprendizagens estão circunscritas.

Para a construção desta seção do trabalho foram observadas as aulas das professoras realizadas no segundo semestre de 2005. Tais observações foram guiadas pelos seguintes focos: a) *planejamento das aulas* que incluía o plano de aula; o calendário de aulas; o tempo dedicado para a exposição da matéria para cada turma e a distribuição dos alunos na sala; b) *ação didática procurando* identificar quais as rotinas estabelecidas pelas professoras; como era feita a exposição dos conteúdos buscando perceber se evidenciavam seu domínio; quais os recursos utilizados pelas professoras e pelos alunos; como se dava a

participação da classe; quais as condutas das professoras frente às solicitações dos alunos; e quais as formas de interação e administração dos conflitos; c) *avaliação*, buscando perceber quais as estratégias e instrumentos utilizados para avaliar; com que freqüências avaliavam e quais as estratégias utilizadas pelas professoras diante dos resultados apresentados pelos alunos.

Vale destacar que se considera que a ação docente de cada professora guarda particularidades que são respeitadas e, embora se faça a seguir um exercício de generalizações, ele se justifica somente como recurso didático de exposição da pesquisa.

4.3.1 Caracterização da ação docente em sala de aula multisseriada

As aulas de Iara, Juçara, Iracema e Ceci seguem rotinas que variam pouco e que estão implícitas em suas práticas. Para toda intervenção diária as professoras elaboram um plano de aula, executam-no na medida do possível e fazem periodicamente a avaliação dos resultados.

Destaca-se que o estabelecimento de tais rotinas tem estreita relação com a aprendizagem pela observação (**estratégias não-explicitas de formação**), construída ao longo de suas vidas como estudante e é influenciada pela formação inicial que receberam no curso de magistério (**estratégias explícitas de formação**).

Para Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2005) o ensino de um professor experiente carrega duas dimensões: eficiência e inovação. *Na docência, estas dimensões talvez reflitam as habilidades dos professores para eficientemente e efetivamente usar uma técnica específica em sala de aula [...], e por outro lado, sua habilidade para desenvolver um conjunto de novas estratégias (p.360).*

As estratégias de ensino, elementos importantes na condução do processo educacional e presentes nas ações docentes, variam de acordo com o grau em que se enfatizam as dimensões da inovação e da eficiência (HAMMERNESSE, DARLING-

HAMMOND e BRANSFORD, 2005). Para esses autores, o esforço para desenvolver uma abordagem mais rotinizada do ensino é uma resposta a pelo menos dois fatores. O primeiro diz respeito à percepção de baixos níveis de habilidades para o ensino por parte dos praticantes e o segundo diz respeito a uma tentativa de criar maior padronização sobre experiências dos estudantes situadas nas salas de aulas e escolas.

Outros educadores argumentam que um ensino eficiente necessita ser altamente interativo e pode variar dependendo da necessidade de cada aprendiz. Por exemplo, Gay (2004) sugere que um ensino eficiente é sensível às necessidades e ao contexto dos estudantes e deveria ser visto como um ato criativo. Ball e Cohen (1999) também enfatizam o campo da inovação sobre o ensino, “[Nossa] perspectiva não vê a capacidade dos professores como um depósito fixo de fatos e idéias, mas como uma fonte de criação de conhecimentos e habilidades necessárias para a instrução” (p.6). Para esses educadores, o ensino eficaz ocupa uma posição particularmente alta na dimensão da inovação, mas sempre com uma base de eficiência [...]. Por esta razão, por exemplo, Sawyer (2004) vê a alternativa do “scripted teaching” [roteiro de ensino] como improvisação disciplinada, tanto com grande ênfase nos elementos disciplinados ou estruturados da instrução, assim como na improvisação. (HAMMERNESSE, DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2005. p.363)

Elemento fundamental no processo de ensino, o planejamento é considerado importante pelas professoras e condição *sine qua non* para a prática docente. Todas as professoras elaboram o plano de aulas diariamente e na medida do possível ele é seguido.

O plano de aulas é elaborado a partir do livro didático do professor, distribuído pela secretaria de educação, e é anotado em um “caderno de planos”. Todas as professoras possuem esse caderno que, além dos exercícios diários que passam para os alunos, contém ainda a cópia de todo o apontamento que terão que passar no quadro ou trabalhar com os alunos (ver anexo 02). Essa prática, cobrada pelos supervisores da SEMED, sobrecarrega⁵⁶ ainda mais as professoras, uma vez que copiam o texto no caderno de planos e no quadro de giz. Entende-se que essa prática é desnecessária já que o apontamento está nos livros didáticos dos alunos.

⁵⁶ Trecho do diário de observação das aulas da professora Iracema que ilustra essa situação: *Questiona a pesquisadora sobre a situação de um aluno que foi transferido, está doente e a mãe pediu que ela copiasse as tarefas no caderno do menino diariamente. Informa-se à professora que a lei ampara o aluno se ele não puder se deslocar e estiver sendo atendido por um médico. Ela diz que o aluno apresentou atestado, mas reclama que está cansada de tanto copiar para o aluno. Sugere-se que ela peça para a mãe mandar alguém para copiar as tarefas para a criança e explique para ela a sua situação de professora de classes multisseriadas (dia 22 de agosto de 2005).*

Mais trabalho, é. Você acaba fazendo duas vezes né, copia no caderno e depois no quadro. É porque uma vez o supervisor veio e fazia questão de pegar os cadernos de planos então ele já passa visto, parece que pra ver mesmo se a gente copiou aquele plano. E aí a minha preocupação, aí a gente copia no caderno, copia no quadro. Duas vezes, mais trabalho. (CECI)

A professora Iracema utiliza a estratégia de repetir exercícios elaborados em anos anteriores e modifica uma ou outra sentença para passar para os alunos. A professora Ceci segue à risca o plano elaborado e, como os alunos não possuem o livro didático, ela copia todo o material no quadro de giz. A professora Juçara sempre segue o planejado ao passo que a professora Lara nem sempre consegue fazê-lo, uma vez que as contingências impõem constantes improvisações.

Na sala da professora Lara a forma de organização das carteiras e o tempo dedicado para cada turma e disciplina não são explicitamente definidos. Embora exista um calendário de disciplinas fixado na parede, a forma como conduz suas aulas impede que se tenha clareza quanto à disciplina que está trabalhando, para que turma e quanto tempo dedica a cada uma delas.

A forma de organização dos alunos na sala exerce influência na condução das aulas das professoras. Não existe um padrão de arrumação das carteiras, mas pôde-se perceber que onde as séries são separadas de forma explícita, pareceu existir um melhor controle na exposição dos conteúdos, no tempo dedicado a cada série e no próprio comportamento dos alunos. Nas salas onde não existia uma separação explícita das séries as professoras demonstravam certa dificuldade em exercer o controle da turma, em especial o controle sobre o que os alunos estavam fazendo.

Em uma aula da professora Ceci observou-se que a ausência de divisão de tempo para cada turma fez com que ela só pudesse dar atenção aos alunos de 2ª série cerca de uma hora depois que a aula havia começado. Foi alertada pelo apelo de uma aluna que falou: *“professora, vem fazer pra gente”*. O chamado da aluna alertou a pesquisadora que estava na sala que passou a cronometrar o tempo dedicado pela professora a cada série a partir daquele momento. Eram 13h50min quando se começou a contar o tempo. Naquele dia, 10 de novembro de 2005, a professora dedicou 33 minutos para a 1ª série, 21 minutos para a 2ª série, 52

minutos para a 3ª série e fez 21 minutos de intervalo. Notou-se situação semelhante nas aulas da professora Iara em que dedicava mais tempo aos alunos de 1ª série.

Chama-se atenção para essa questão que é de fato preocupante. A LDB 9.394/96 estabelece: no Capítulo II da Educação Básica, Seção I das Disposições Gerais, Artigo 23, parágrafo 2º que *o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei*; no Artigo 24, item I que *a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver*; na seção III que trata do Ensino Fundamental em seu artigo 34 que *a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola*. Todavia, notou-se nas escolas pesquisadas o descumprimento de tais recomendações legais, uma vez que em salas multisseriadas o tempo dedicado a cada série é infinitamente inferior ao determinado⁵⁷ pela legislação, embora as professoras cumpram os duzentos dias letivos.

⁵⁷ Tal questão merece ser repensada já que pode estar diretamente ligada aos baixos índices de avaliação demonstrados pelos alunos do ensino fundamental na região norte do país (Para maiores detalhes consultar www.inep.gov.br).

Quadro 06
Caracterização da ação docente na sala de aula multisseriada
O planejamento

PLANEJAMENTO	IARA	CECI	JUÇARA	IRACEMA
Plano de aula	Nem sempre é seguido. As contingências impõem constantes improvisações.	Elaborado a partir de livros didáticos e é cumprido à risca.	Elaborado a partir do livro didático e sempre seguido pela professora.	Às vezes é feito durante as aulas e seguido pela professora. Utiliza livros e cadernos de anos anteriores como base.
Calendário de disciplinas	Elaborado no início do ano, fica fixado na parede, mas nem sempre pode ser cumprido.	Trabalha mais português para a 1ª série. Há pouca variação no seu cumprimento para as outras séries.	Há pouca variação no seu cumprimento.	Há pouca variação no seu cumprimento.
Tempo dedicado para a exposição da matéria para cada turma	Depende da matéria a ser explicada. Às vezes dá o mesmo conteúdo para séries distintas.	Não há um cronograma explícito. Depende do desempenho dos alunos. Fica a maior parte do tempo com a 1ª série.	Faz rodízios que duram em média 20 minutos.	Faz rodízio entre as turmas que dura o tempo necessário para concluir uma explicação ou correção de exercícios.
Distribuição dos alunos na sala	Não há uma separação clara das séries.	Divide os alunos por série e eles ficam separados com cada série utilizando um quadro de giz.	Não há separação clara das séries.	Separa em duas séries eles ficam dispostos nas paredes laterais da sala, formando um semicírculo. Os alunos ficam de frente uns para os outros.

Distribuição das carteiras da maneira mais conveniente para a integração dos alunos e para a aprendizagem.

Para garantir a condução do processo de ensino, as professoras estabelecem rotinas que lhes permitem, ao lado do planejamento, “visualizar” toda a aula e manter certo controle sobre a turma. Em geral, ao entrar na sala, os alunos, sob orientação da professora, fazem uma oração cristã. Iara, que é evangélica, faz uma oração espontânea e as outras professoras rezam um Pai Nosso. Todas elas colocam sua opção religiosa como imperativa na sala e desconsideram as crenças dos outros alunos uma vez que na sala de Iara existiam alunos católicos e nas outras salas existiam alunos evangélicos. Não ficou evidente se existiam alunos de outras religiões nas escolas pesquisadas.

Após a oração as professoras realizam atividades semelhantes também. A principal delas é corrigir os exercícios realizados em casa e dar um “visto” no caderno dos alunos. Todavia, foram presenciadas situações nas quais, para manter tal controle sobre os exercícios e atividades, as professoras recorrem com frequência ao auxílio dos alunos.

Ela distribui os livros de matemática para a 4ª série e indaga os alunos sobre a página que devem seguir. São as páginas 115 a 118. “Fizemos até o número...?” Os alunos respondem que até o número quatro foi feito. “Já corrigimos?” Novamente os alunos respondem que sim. Passa para a questão cinco e a copia no quadro (Aula da professora Iracema realizada no dia 24 de agosto de 2005).

O auxílio dos alunos é um elemento-chave na condução das rotinas da sala de aula e do próprio processo de ensino. Se há alguma variação eles imediatamente acusam: “*não vai cantar hoje?*”; “*não vai corrigir o dever?*”; “*não está na hora da merenda?*”. Desse modo, se as professoras esquecem de realizar alguma atividade, elas são lembradas pelos alunos e se fazem alguma substituição, têm que explicar porque não a realizaram.

Os alunos têm papel importante também na manutenção da ordem na sala já que se submetem às regras estabelecidas pelas professoras. Só podem copiar do quadro depois que a professora conclui a correção do exercício. Enquanto ela faz a correção devem prestar atenção; devem esperar a hora certa para sair da sala no final da aula, mesmo que já tenham terminado suas atividades; devem aguardar na fila para entrar na sala e para pegar a merenda. Eles cobram também posturas mais rígidas das professoras quando existem situações de indisciplina nas salas de aulas. “*Professora, a senhora não vai expulsar não?*” Com frequência sugerem que coloquem alunos de castigo, que mandem refazer os exercícios ou que comuniquem determinados comportamentos aos pais.

Observou-se que os estudantes de três das escolas pesquisadas são mais autônomos e que também detêm parte do controle sobre o seu rendimento escolar. Isso aconteceu em especial na Escola Oca onde os alunos fazem a correção dos próprios exercícios e determinam a cópia se têm mais que cinco erros – nas atividades de português – e auxiliam a professora na correção das avaliações da turma – alunos de 3ª e 4ª séries.

As aulas das protagonistas do estudo

Demonstrou-se que os antigos professores exercem forte influência na condução das práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas participantes da pesquisa. Pela observação e imitação das práticas deles as professoras iniciaram suas práticas profissionais. A seguir, demonstra-se como as professoras aprenderam os componentes curriculares (português, matemática, ciências e história e geografia) e como os ensinam a seus alunos.

As Aulas de Iara

Explicou-se anteriormente que a professora Iara não desejou participar mais da pesquisa e por esse motivo não temos elementos para demonstrar como aprendeu. Todavia, foram observadas 16 horas de aulas da referida professora e, com base nisso, apresenta-se a seguir como são suas aulas de português e ciências.

A primeira aula observada foi de ciências e ela tratou do tema da germinação dos vegetais. A professora utiliza a estratégia de trabalhar o mesmo conteúdo para as quatro séries e varia somente o grau de complexidade das perguntas que dirige a cada uma. A professora utiliza exemplos do cotidiano para chamar atenção dos alunos ao conteúdo explicado, além de estabelecer diálogos com eles sobre o que está sendo exposto. Nessa aula a professora Iara lança mão de utilizar plantas e os seus conhecimentos pré-existentes sobre a germinação das plantas e dá uma excelente aula que conta com a participação ativa dos alunos.

No quadro havia a inscrição: “Vegetais – Germinação”. Ela fez várias perguntas aos alunos sobre se já haviam plantado feijão, melancia, arroz, alho. Vários questionaram sobre o alho. Ela disse que o alho se planta também.

Explicou o processo de germinação do feijão. Falou sobre as flores, folhas. Perguntou à 3ª série para que servia a flor, eles responderam. Depois falou

sobre os frutos e comparou o processo de germinação do feijão com o do milho.

Fez a seguinte pergunta aos alunos: “Qual a criança que o pai plantou o milho e ficou esperando amadurecer para depois comer assado?”, Vários alunos levantam as mãos. Depois ela fala sobre a germinação do arroz.

Em seguida pega uma das plantas trazidas pelos alunos e pergunta: “E você Paulo Henrique, que palmeira é essa?” Ele responde que é o açai. Ela pergunta sobre quem já comeu açai e explica que contém ferro, deixa a criança forte e evita a anemia. Questiona a turma sobre o nascimento do açai e eles respondem que nasce do caroço.

Pergunta quais outras palmeiras nascem do caroço e eles respondem bacaba, buriti e ressalta que essas são as que nós conhecemos. Fala também da palheira que serve para construir casas (usam para cobrir casas), do babaçu, do coco curuá de onde se tira o óleo e é usado na culinária indígena.

Pega outra planta, é um pé de café. Usa como exemplo de outra planta que nasce do caroço. Fala da goiabeira que nasce tanto do caroço como pega de galho. Lembra que a goiabeira é uma planta medicinal já que o chá de suas folhas é usado como remédio para dor de barriga.

Utiliza outras plantas trazidas pelos estudantes como a papoula, marrequinha, coramina e croto. Fala que o alimento das plantas é o estrume que contém sais minerais e a água. Apresenta em seguida a Corana e diz que seu nome científico é fortuna. Pede que procurem no livro de 3ª série para confirmarem, eles fazem isso. Pergunta como se planta a Corana e eles respondem que pode colocar a folha na terra que ela nasce. Diz que pode ser usado medicinalmente como antibiótico. Apresenta outra planta medicinal que é a arruda. Pode ser utilizado seu chá como remédio para dor de cabeça e se colocada no álcool é um bom remédio para sinusite. Alfavaca é outra planta apresentada pela professora. Diz que pode ser usada no alimento e serve como colírio para “carne crescida”. Alerta os alunos que antes de colocá-la nos olhos é preciso antes consultar o médico, pois os olhos são partes preciosas do corpo.

Os alunos também trouxeram um pé de azeitona. Disseram que a fruta é gostosa, e a casca é usada como remédio cicatrizante e antiinflamatório na forma de chá. Um aluno disse que sua mãe tomou o chá e curou uma afta.

Em seguida a professora apresenta uma planta e pergunta qual é. Um aluno diz que é um pé de jerimum. Ela diz que parece o jerimum, mas não é. Diz que é um pé de melancia e em seguida, estabelece a diferença entre o pé de maxixe, a melancia e o jerimum. Apresenta o mastruz, ensina que nasce do galho e da semente e serve para fazer remédio também.

Pede aos alunos que plantem outros vegetais em casa e levem no dia seguinte em uma latinha. Pede a melancia, o café e o arroz. Lembra que o arroz só nasce se estiver com casca. Pede que procurem na roça de alguém e diz que é mais fácil plantar a semente do que o galho.

Estabelece em seguida um diálogo interessante com os alunos sobre o plantio do arroz. Lembra que antigamente se fazia a cova e dentro dela colocava a semente. Hoje, com a tecnologia mais avançada as máquinas é quem fazem todo o serviço. (Aula da professora lara realizada no dia 23 de agosto de 2005)

Os conhecimentos pré-existentes têm seu foco no processo de compreensão e acredita-se que as pessoas constroem novos conhecimentos e compreensões com base no que elas já sabem e acreditam. Por outro lado, as pessoas podem possuir verdades e crenças falsas ou construídas com base em elementos pouco fundamentados, o que pode comprometer a aprendizagem e o ensino de novos conceitos. Bransford et al (2000) ilustram bem essa questão conforme exposto no

conto *Fish is Fish*⁵⁸: Ressalta-se, a partir deste exemplo que basear a construção de um novo conhecimento só no conhecimento pré-existente e nas experiências do cotidiano pode trazer vantagens e riscos para a aprendizagem e para o ensino. A vantagem é que se pode compreender a temática a partir de algo concreto, que diz respeito à vivência do sujeito, e o risco que se corre é de se restringir a compreensão ao que se sabe, sem um aprofundamento teórico, impedindo ou limitando a ampliação para a construção de novos conhecimentos.

Justamente por falar de algo que estava vivenciando cotidianamente, nessa aula de ciências, a professora Lara parecia dominar os conteúdos que ministrava e destaca-se que ela respondia às indagações dos alunos, algumas vezes com certa impaciência decorrente do cansaço explícito. Não se presenciaram situações em que deixou de responder algum questionamento, nem se verificaram equívocos teóricos na condução dessa disciplina.

Chama-se atenção para o fato de ter dado uma excelente aula sobre a germinação dos vegetais e reforça-se que tal conteúdo tem estreita relação com as atividades cotidianas da professora e dos alunos, uma vez que são agricultores também. Por outro lado, a professora age de forma contraditória ao solicitar que os alunos de 1ª e 2ª séries desenhem as sementes de algumas plantas a partir do desenho apresentado no livro didático. Já para os alunos de 3ª e 4ª série ela solicita que façam o desenho de plantas que tenham visto no seu dia-a-dia. Por que não pediu aos alunos menores para desenharem as sementes a partir do que já vivenciam cotidianamente na lavoura e em suas casas? Será que ela acreditava que não eram capazes de fazê-lo, ou solicitou o exercício apenas para reforçar ludicamente o aprendizado?

⁵⁸ Será mantido o texto em inglês para preservar a idéia original do autor. “*Fish is Fish* (Lionni, 1970) describes a fish who is keenly interested in learning about what happens on land, but the fish cannot explore land because it can only breathe in water. It befriends a tadpole who grows into a frog and eventually goes out onto the land. The frog returns to the pond a few weeks later and reports on what he has seen. The frog describes all kinds of things like birds, cows, and people. The book shows pictures of the fish’s representations of each of these descriptions: each is a fish-like form that is slightly adapted to accommodate the frog’s descriptions – people are imagined to be fish who walk on their tailfins, birds are fish with wings, cows are fish with udders. This tale illustrates both the creative opportunities and dangers inherent in the fact that people construct new knowledge based on their current knowledge”. (BRANSFORD *et al*, 2000, p. 11)

Nas aulas de português a professora Lara utiliza com frequência o livro didático, em especial para as turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries. Para os alunos de 1ª série ela utiliza fichas com textos recortados do livro didático e fichas com as famílias silábicas. A professora não tem o hábito de colocar o comando das questões no quadro de giz, o que prejudica a compreensão dos alunos sobre que atividades deverão realizar. Isso aconteceu em especial com os alunos menores, que ainda não dominavam a leitura. A professora adota posturas diferentes para com os grupos de alunos. Ela dedica a maior parte da sua atenção durante as aulas aos alunos de 1ª série. Os de 3ª e 4ª que já sabem ler ficam mais livres e são tratados de forma mais autônoma embora isso seja uma contradição uma vez que não deixa que apontem os lápis sozinhos, mas permite que conduzam seus processos de aprendizagem quase isoladamente.

A professora costuma iniciar as aulas determinando as atividades que os alunos de 3ª e 4ª séries deverão realizar. Essas atividades são extraídas do livro didático e os alunos em geral lêem textos em voz baixa, para posteriormente o fazerem em voz alta e em seguida resolvem os exercícios recomendados. A professora corrige os exercícios que são acompanhados pelos alunos. Para a 2ª série a professora dedica pouco tempo durante as aulas – pelo menos foi o que se observou durante o período em que se esteve em sua sala de aula – o que, entende-se, não é suficiente para dirimir todas as dúvidas em relação ao conteúdo e atividades apresentados. A maior parte do tempo fica à disposição dos alunos de 1ª série e tal atitude justifica-se pela necessidade de estarem alfabetizados até o final do ano.

Nas aulas de português a professora faz a exposição dos textos com uma leitura prévia, recomenda que os alunos leiam e em seguida solicita a realização de exercícios de fixação. Para os alunos das séries menores ela costuma ler e pedir que repitam em seguida, para os alunos das séries maiores a leitura é acompanhada de posterior correção das pronúncias equivocadas realizadas por eles. Não se observou se existem outras formas de incentivo à leitura além da realizada em sala de aula.

Não ficaram evidentes situações em que a professora demonstrasse ausência de domínio do conteúdo que estava ministrando. No entanto, em uma das aulas de

português da professora lara presenciou-se uma situação *sui generis* em que ela dá a entender que não sabe a resposta, mas se sai com muita competência do embaraço. A professora pede que os alunos leiam diferentes textos e, após a leitura, interage com os mesmos sobre o que havia escrito em cada um deles:

O texto do jacaré dizia que ele escova os dentes. Ela pergunta à turma se o jacaré escova os dentes e eles não sabem responder, a professora afirma que cada animal tem o seu hábito de asseio. O gato toma banho se lambendo, amola as unhas nos troncos de pau, o boi amola os chifres esfregando-os no chão. “E o jacaré? Com certeza tem uma forma” Ela acrescenta em seguida: “mas como não acompanhamos ele, nós não sabemos”. Nota-se que ela não responde como o jacaré “escova os dentes”, mas com a explicação que deu os alunos pareceram satisfeitos, pois não questionaram. (Aula da professora lara realizada no dia 29 de agosto de 2005)

Observa-se que a professora não informa aos alunos os hábitos de asseio do jacaré, animal nem sempre visto com frequência na região em que mora, mas nos livros de ciências é comum existirem informações sobre esse animal. O jacaré “escova os dentes” quando um pássaro chamado pássaro-palito come os restos de alimentos depositados entre os seus dentes.

Não foram observadas aulas de matemática e de história e geografia uma vez que ela não cumpre rigorosamente o calendário proposto. No entanto, percebeu-se que recomendava aos alunos que estudassem tabuada para as avaliações de matemática e que se preparassem para uma atividade de teatro para a aula de história.

Durante as aulas da professora lara percebeu-se que ela não organiza os conteúdos por série e faz um arranjo durante a exposição de modo que possa dar um pouco de atividades para cada turma. A ausência de uma organização clara das atividades no quadro, entende-se que compromete a compreensão dos alunos uma vez que ficam confusos e não sabem que atividade realizar, já que não sabem ou não se lembram do comando dado de forma verbal pela professora. Ela utiliza a maioria dos recursos didáticos com os alunos de 1ª série, embora tenha incluído rélias na aula de ciências, o que pareceu estimular bastante a participação dos estudantes.

As aulas de Juçara

A professora Juçara demonstrou em suas falas ter recebido uma forte influência dos seus antigos professores e reconheceu claramente que quando começou a ensinar imitava as práticas de seus mestres.

Quando era aluna, aprendeu matemática, português, ciências e história e geografia a partir da memorização e repetição dos conteúdos. Nas aulas de matemática, sua antiga professora priorizava o ensino de tabuada e os alunos só eram promovidos para a série seguinte se soubessem realizar cálculos. Os outros conteúdos, como MMC, por exemplo, só veio aprender depois que se tornou professora, ou seja, aprendeu para poder ensinar.

Como ela dava? Normal, passava no quadro, depois explicava. Ela trabalhava muito a tabuada. A gente só passava pra uma 4ª série se soubesse a tabuada todinha, de dois ou mais. Ela trabalhava bem a matemática. Só que naquela época não tinha muita formação, não tinha MMC, esses outros conteúdos, então só trabalhava dividir, cálculo, não trabalhava esses outros conteúdos. Eu já vim aprender depois.

Nas aulas de português seus professores costumavam usar textos que eram lidos individualmente na mesa do mestre e depois eram realizados exercícios de fixação.

Textos. Mas aí o texto... o seguinte, não como eu faço, no quadro assim, às vezes faço no cartaz, era diferente. A gente lia o livro, ela chamava na mesa, a gente lia, todo dia a gente tinha uma leitura, todo dia tinha. Ela chamava de um por um lá até terminar esse processo. Era assim a leitura que ela trabalhava. Ela não usava muito cartaz, era uma professora daquela tradicional mesmo. Ela não tinha formação.

Destaca abertamente que ainda hoje tem muitas dificuldades com redação, e atribui isso à falha na sua formação escolar.

Entrevistadora: Teve algum conteúdo que a senhora já trabalhando como professora, teve dificuldade pra dominar?

Juçara: Complicado mesmo... eu gosto de português, mas ele é complicado. Essa coisa de redação é um pouco difícil, eu acho.

Entrevistadora: Como a senhora supera essas dificuldades?

Juçara: Eu vou aprendendo.

Entrevistadora: *Como?*

Juçara: *Quando eu faço redação, quando eu peço redação para as crianças um escreve de um jeito, outro escreve de outro a gente consegue, eu consigo tipo ajeitar direitinho. Mas eu não tenho muito domínio de redação, ainda tenho dificuldade. A minha dificuldade é essa.*

Por outro lado vale lembrar que a professora passou por um curso de formação que deveria prepará-la para ensinar, fato que pelo que se evidencia, não aconteceu. O curso de magistério não foi suficiente para fornecer a base de conhecimento do conteúdo específico necessário para o ensino de 1^a a 4^a série. Desconfia-se que isso ocorra com os cursos de formação em outros níveis de ensino também, uma vez que grande parte da preparação fica voltada para a questão metodológica⁵⁹ e pouca atenção é dada para o domínio do conteúdo específico. Desse modo, o aluno, futuro professor, saberá ensinar melhor determinado conteúdo se o aprendeu na educação básica.

⁵⁹ No currículo do curso de Pedagogia da UFPA, por exemplo, são as seguintes disciplinas com suas respectivas ementas: **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português:** Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. Compreensão dos fatos lingüísticos a partir das contribuições da Lingüística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (análise lingüística) nas séries iniciais. **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática:** Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, fundação matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares do ensino planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionadas ao ensino de matemática nas séries iniciais. **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências:** As ciências naturais nas séries iniciais. Fundamentos de Física: movimento dos corpos, óptica, termologia acústica, eletromagnetismo Fundamentos de química: substância, mudanças de estado físico, teoria atômico - molecular, combustão e combustível, conservação de alimentos, processos industriais Ciências da vida: animais, vegetais, nutrição e saúde, educação ambiental. Fundamentos de geociências. a terra e seus ambientes O ensino de ciências nas séries iniciais. Fundamentos epistemológicos a teoria de David Ausubel. O método científico em ciências naturais: aplicação no ensino fundamental e educação infantil. Proposta metodológica construtivista para o ensino de ciências nas séries iniciais. O professor - pesquisador: o que, quando e como pesquisar. A história da ciência como eixo disciplinar. Educação científica e interdisciplinaridade Inovação metodológica. **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História:** A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano. mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e execução de atividades experimentais;. relação com as demais áreas do conhecimento, estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais. **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia:** Fundamentos da geografia escolar, concepções de ensino de Geografia. A construção do conceito de espaço pelas crianças. A representação do espaço geográfico. As diferentes escalas de análise do espaço: o local, o regional, o nacional e o global. Os eixos de abordagem para a decodificação da espacialidade moderna: o processo industrial, a relação cidade — campo, a natureza, a territorialidade e a desterritorialidade dos vários níveis de organização da sociedade. Métodos didáticos e ensino de geografia. Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nas séries iniciais. Elaboração de recursos didáticos acessíveis para o ensino de Geografia. Análise de programas oficiais e alternativos.

Tais disciplinas possuem uma carga horária de 60 horas cada.

Entrevistadora: *Mas eu noto que a senhora domina bem a matemática. De onde vem isso, a que a senhora atribui, é só da formação, do tempo que a senhora estudou? Como é que foi esse processo?*

Juçara: *Não. Eu acho que veio dessa professora. Porque que nem eu te falei, a gente só saía, só passava pra uma 5ª série quando a gente sabia a tabuada todinha e esses cálculos. E isso aí não, eu domino assim, porque tem os livros né? Aí muitas vezes antes de vir eu estudo bastante e às vezes procuro com outras colegas também, outras que entendem. Mas eu dominava bem a matemática quando eu estudava, eu gostava de matemática, mas o meu... eu gosto mesmo é de português. Eu queria me formar em português (Letras).*

[...]

Eram vários professores que eu... Acho que o de português era um que ensinava bem, português, recreação né que é pré-escolar que tinha a professora também que era... Artes, esses professores eu acho assim que se destacaram mais, ensinavam melhor. Matemática a gente... o curso corrido né, não deu bem pra gente aprender. Porque era corrido, terminamos em pouco tempo.

Para as disciplinas de Ciências e História e Geografia a base do ensino era o livro didático onde se adotava a seqüência da exposição e fixação do conteúdo através de exercícios.

A forma como Juçara ensina seus alunos varia pouco em relação à forma como aprendeu. Embora faça a introdução de recursos novos em algumas aulas, a condução do processo de ensino foge pouco à lógica da exposição-fixação-avaliação.

Em duas aulas de português a professora Juçara utilizou o rádio como recurso didático - nas aulas do dia 19 e do dia 26 de outubro de 2005. O rádio, sintonizado na Rádio Rural de Santarém, transmite no horário de 7h30min às 8h00min o programa Rádio pela Educação⁶⁰. O conteúdo do programa pareceu

⁶⁰ “Desde 1999, professores e alunos das escolas municipais de Santarém e Belterra, na região do Baixo Amazonas, no estado do Pará, estão utilizando o rádio como instrumento de educação em sala de aula. Assim nasceu o projeto “Rádio pela Educação”, uma parceria entre as secretarias de educação dos dois municípios e a Rádio Rural, com apoio do Unicef. Já são mais de 1.100 professores e cerca de 35 mil alunos participando de um trabalho que procura, além de dinamizar as aulas dentro das salas, aumentar a auto-estima de professores e alunos e ajudá-los nas aulas de português e matemática e com os temas transversais (ética, sexualidade, meio ambiente, direito, etc). A idéia do projeto foi unir um meio de comunicação, no caso o rádio, e a escola através de um programa de rádio e sua transmissão, um guia pedagógico e a capacitação dos professores. Utilizando músicas e textos nas sessões pedagógicas, que auxiliam nos conteúdos de português e matemática, professores e alunos, a partir de suas realidades locais, vão definindo estratégias de ensino em suas escolas. Um dos pontos positivos do projeto é utilizar as peculiaridades locais em seus conteúdos programáticos, e dar visibilidade a professores e alunos bem como melhorar sua auto-estima. O Projeto é desenvolvido através do programa de rádio “Para Ouvir e Aprender” que

bastante interessante, porém, não foi acompanhado de uma adequada introdução pela professora na sala de aula de maneira que promovesse a interação dos alunos com a temática discutida.

Na aula do dia 19, a professora passou no quadro um texto da sessão pedagógica número 75 intitulado “O desafio”. Ligou o rádio. O programa transmitiu uma entrevista com a professora Regina Leite Garcia que falou sobre o leitor autônomo e sobre o escritor autônomo. A entrevistada destacou que é necessária vontade política para melhorar a alfabetização nas escolas e que a sociedade só pode ser democrática quando democratiza a palavra. Em seguida entrou uma mensagem específica para Santarém destacando que todos são sujeitos do conhecimento e foi lembrada a estória do patinho que não aprendeu a voar, de Rubem Alves. Poucos alunos prestaram atenção ao que estava sendo transmitido pelo rádio. Os locutores chamaram a atenção para a “Hora do Texto” – o mesmo que a professora havia copiado no quadro – e o interpretaram, depois explicaram sobre as rimas e destacaram que o repente é da cultura nordestina.

Na aula do dia 26, a professora também passou um texto no quadro intitulado “Trocando as letras” da sessão pedagógica número 78. Os locutores fizeram a leitura, porém a professora não chamou atenção dos alunos para o acompanharem. Depois que terminou o programa solicitou que os alunos lessem o texto na frente da sala. Observou-se nos dois dias em que foi usado o programa Rádio pela Educação que não houve uma motivação inicial dos alunos para a introdução do rádio na sala, que poucos alunos prestaram atenção ao que os locutores falaram e não houve um resgate do que se apresentou no programa, com exceção dos textos para leitura. Tais aspectos contrariam⁶¹ o que foi observado por Souza e Oliveira (2003) quando levantaram informações a respeito do programa Rádio pela Educação em Santarém e Belterra. Segundo esses autores

tem 30 minutos de duração e é veiculado em dois horários, de manhã e a tarde, três vezes na semana, com várias sessões, cada uma com características próprias” (Entrevista de Cynthia Camargo, coordenadora do programa Rádio pela Educação ao site [Midiativa](http://www.midiativa.tv/index.php). Disponível em www.midiativa.tv/index.php acessado em 17 de setembro de 2007.

⁶¹ É importante se estar atento a essa questão uma vez que os sujeitos pesquisados podem camuflar suas ações dependendo dos objetivos das pesquisas que são realizadas. Neste caso, o objetivo do trabalho não era investigar o uso do rádio na sala de aula, talvez, por esse motivo, a professora não tenha se preocupado em seguir as recomendações do manual pedagógico do Programa Rádio pela Educação, ao contrário do que buscavam Souza e Oliveira.

A maioria dos depoimentos reforça a enorme importância que o Projeto guarda no fazer pedagógico escolar, pelo enriquecimento dos conteúdos onde é possível desenvolver com mais facilidade as diversas disciplinas. É quase unânime a contribuição do Projeto para uma renovada relação no interior da sala de aula e da escola. Essa espécie de renovação é atribuída, principalmente, pela presença do equipamento na sala de aula, que acaba por provocar um certo encantamento junto aos alunos, além de exigir do professor uma ação mais dinâmica em suas aulas. Os programas sempre trazem sugestões, técnicas, trabalhos que os professores podem desenvolver e, de muitos, pudemos perceber um esforço em procurar segui-las.

O desempenho de aprendizagem dos alunos melhorou substancialmente, pois houve uma melhor integração entre eles dentro de sala e fora dela, o desembaraço, a perda do medo de falar, perguntar, debater, procurar informações, estimulou em todos a vontade de contar suas histórias, desenhar, exercitar a leitura e a escrita, motivar e fazer fluir a criatividade.

Em síntese, o projeto tem estimulado a criança na produção de textos (cartas) e na compreensão dos seus problemas e nos da escola, procurando discuti-los ao escreverem as cartas e também ao escutarem as que são lidas no programa, ou seja, a participação dos alunos tem sido estimulada através do Projeto, o que causa uma mudança no tratamento pedagógico dos temas do currículo escolar, pois eles agora passam, necessariamente, por um processo de busca, construção e questionamento coletivo e síntese.

A participação é a metodologia que envolve esse novo fazer pedagógico, o que aponta uma alternativa para a ação reflexiva e criativa do professor ao exigir que ele seja criterioso na organização de suas aulas e nos objetivos que deseja desenvolver junto aos alunos, instaurando assim, uma busca por processos mais planejados e inovadores na ação docente.

Os mecanismos de participação estimulam a integração dentro da escola porque os professores estão sempre se comunicando para saber o que vão fazer, a maneira de como vão trabalhar, isto é, sempre os professores estão em contato uns com os outros, além do que através da aula do rádio é possível trabalhar outros temas, a História, as Ciências, o projeto é um interessante complemento a aula. (disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/orlandonobrebezerradesouza.rtf>, acessado em 17 de setembro de 2007).

A professora costuma ler e explicar os exercícios para os alunos antes de cada atividade e só em seguida os autoriza a resolverem as questões. Tem o hábito de passar no quadro o mesmo texto para as diferentes séries e coloca as questões em grau de complexidade diferenciadas para cada uma. Realiza ainda leituras em grupo com os alunos, às vezes recomenda que leiam o texto do quadro, outras vezes os textos do livro didático. Pede redação para os estudantes que versam sobre temas diversos e estão ligados aos diferentes componentes curriculares. Durante as aulas canta algumas músicas, porém, sem ligação direta com o conteúdo que está sendo trabalhado e ressalta que são para distrair.

E também a leitura, muita leitura. Todas as vezes que eu copio no quadro, ou faço um cartaz alguma coisa, eu peço pra eles lerem primeiro, pra desenvolver a leitura. E eu gosto de cantar com eles. Hoje era um dia que a gente ia cantar, mas teve o filme. Sempre às sextas-feiras eu gosto de

cantar, e quando surge também a oportunidade porque muitas vezes o livro tem uma musiquinha, aí eu gosto de cantar, dá uma animada na aula.

Juçara afirma que leu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para compreender as bases necessárias para a alfabetização das crianças, demonstrando desse modo, preocupação em saber como as crianças aprendem (BRANSFORD *et al.* 2000, DARLING-HAMMOND e BARATZ-SNOWDEN, 2005). “*E também depois do magistério eu sempre lia aqueles PCN, lá também diz tudinho como alfabetizar e eu li muito isso daí*”.

Durante as aulas de matemática percebeu-se que a professora Juçara demonstra possuir o domínio do conteúdo específico que está ministrando. Ela se mostra segura ao explicar conceitos matemáticos e regras para os alunos. A condução das aulas tem a seguinte seqüência: copia no quadro, explica, passa um exercício de fixação e faz a avaliação.

Entrevistadora: Pois eu imaginava que a senhora gostasse mais de matemática.

Juçara: Eu domino um pouco a matemática, mas eu gosto mais de português. Mas depois que a gente... a matemática a gente aprende a gostar. Eu sei que de 1ª a 4ª série eu domino direitinho. Acho que de 5ª também, eu já trabalhei algumas vezes 5ª série⁶² eu domino também. Não tive dificuldades.

Também nas aulas de matemática costuma utilizar os mesmos exercícios para séries diferentes. Às vezes passa o mesmo conteúdo para 3ª e 4ª séries, às vezes para 2ª e 3ª séries.

Informa que todos os alunos deverão copiar a atividade.

Para indicar os dias do mês, usamos o ordinal para o primeiro dia (primeiro de dezembro) e os cardinais para os outros dias (quinze de dezembro).

Quadro dos numerais

Cardinal	Ordinal	Multiplicativos	Fracionários
um	primeiro	-	-
dois	segundo	duplo, dobro	meio, metade
três	terceiro	triplo	terço
quatro	quarto	quádruplo	quarto
cinco	quinto	quíntuplo	quinto
seis	sexto	sêxtuplo	sexto

⁶² Chama-se atenção para a parte final da fala da professora, ressaltando-se que se ela já não é mais leiga para o ensino de 1ª a 4ª séries, ela o é para o ensino de 5ª série. Desse modo, não poderia ter ministrado qualquer disciplina no ensino de 5ª a 8ª séries.

$$\square = 45 \div 5$$

$$\square = 9$$

Conta com a participação dos alunos para resolver o exercício. Explica a lógica de cada etapa considerando as regras da aritmética. Explica aos alunos: “ $45 \div 5$ dá 9 porque 9×5 é igual a 45”. (Aula da professora Juçara realizada no dia 16 de novembro de 2005)

Os alunos de 2ª série, na aula do dia 27 de setembro de 2005, ao tentarem resolver uma multiplicação de 8×5 desenham pauzinhos no caderno, ela observa e recomenda que ao invés de fazerem o cálculo com pauzinhos o façam somando os números porque oito vezes o número cinco é o mesmo que $5+5+5+5+5+5+5+5$. A questão fica expressa da seguinte forma: $5+5+5+5+5+5+5+5=40$.

As dificuldades com o conteúdo e com as metodologias para ensinar, a professora Juçara ressalta que muitas vezes são superadas a partir de orientações e dicas que recebe de outras colegas, também professoras de classes multisseriadas, em encontros informais. Ela explica como resolveu a questão do uso de pauzinhos no cálculo da tabuada conforme exposto acima.

Entrevistadora: *Em que momentos vocês se reuniam? Eu sei que nem sempre tinha a possibilidade de cursos, quais eram esses momentos de troca, quando aconteciam essas trocas?*

Juçara: *Até muitas vezes no ônibus (risos), quando a gente se encontra às vezes na cidade, geralmente na parada de ônibus. E muitas vezes eu vou na casa de professores que eu conheço.*

Entrevistadora: *Mas é uma visita cordial ou é uma visita de busca também, de querer conhecer?*

Juçara: *Às vezes a gente nem vai, é cordial muitas vezes. Teve uma vez que eu fui no C., eu conheço uma professora lá que é muito bacana, é uma velhinha, mas ela disse: “olha fulana, eu fiz tal coisa, deu certo”. Às vezes eu trago pra cá, se deu certo com ela vai dar certo comigo. “Olha tu fazes assim”. “Ai, estou com problema tal”. “Tem um aluno que não sabe ler”. “Olha tu fazes assim”. A M. A. muitas vezes já me ajudou, me deu algumas dicas. “Faz assim”. Como trabalhar a tabuada pra ver se eles aprendem direito? “Olha tu fazes desse jeito”. E com aquilo ali coloco na minha cabeça e chego na escola e aplico.*

Entrevistadora: *E se der errado?*

Juçara: *Mas muitas vezes dá certo. Aí tem que procurar outro meio. Um dia a M. A. me ensinou como trabalhar a tabuada porque eles não estavam aprendendo, isso foi em 2003, aí eu apliquei, não deu certo, pra mim não deu certo, pra ela deu certo. Já eu descobri um método diferente, eu mesma, que está dando certo.*

Entrevistadora: *Como é o seu método?*

Juçara: *Tu já viste lá como eu faço: “quantas vezes esse daqui está dentro desse?” Pois assim eles estão aprendendo.*

Entrevistadora: *Qual foi o que ela lhe ensinou?*

Juçara: *Ela me ensinou diferente. Ela me ensinou lá nos pauzinhos que eram verticais e horizontais, uma coisa assim. Mas não deu certo.*

Entrevistadora: *Eu já reparei isso: “quantas vezes o três pede pro dois se repetir?”*

Juçara: *E isso daí eu descobri sozinha. Fazendo assim eles estão indo bem, estão aprendendo.*

Mesmo demonstrando dominar os conteúdos matemáticos de 1^a a 4^a séries a professora Juçara reconhece que às vezes tem dificuldades para ensiná-los por desconhecer as formas de fazê-lo. Tal preocupação é geralmente motivada pelas dificuldades manifestadas pelos estudantes que demandam alternativas diferenciadas de ensino. Diante do desconhecimento de como fazer, a professora avalia possibilidades, faz tentativas de ensaio e erro que às vezes dão certo, outras vezes não. Isso pode ser considerado como um indicador de que ela não identifica o que não sabe. Se ela soubesse, saberia traduzir o conteúdo para alunos diferentes de formas diferentes. Não tem consciência do que não sabe conceitualmente e isso só um processo de formação continuada daria conta de suprir.

Essa situação destaca a lacuna na formação da professora que diz respeito à preparação para o ensino. No modelo proposto por Shulman (1996, 1997) se um dos eixos da base de conhecimento para o ensino for fraco, o ensino será mecânico e estereotipado. Acrescenta-se, ainda, que não é suficiente dominar o conteúdo específico se não se souber fazer a ponte para o ensino, e para isso, mais do que fazer a transposição ou transformação do conhecimento, é necessário saber como os alunos aprendem para que se possa adequar o ensino às suas necessidades e possibilidades.

Durante as aulas de ciências diz que utiliza recursos diferenciados como *cartazes, às vezes também material concreto, às vezes a gente sai. Da última vez nós fomos ao igarapé, agora ele está fechado, fomos estudar o meio ambiente.* No entanto, não foram presenciadas aulas em que isso acontecesse. Para essas aulas não segue a mesma prática que utiliza nas outras expostas anteriormente, que é de utilizar o mesmo conteúdo para séries diferentes alterando o grau de complexidade das questões direcionadas para cada uma. Ao contrário, adota os conteúdos recomendados pelo livro didático e trabalha questões diferentes na mesma sala, ao mesmo tempo. Na aula de ciências do dia 10 de novembro a professora Juçara trabalhou o tema “animais vertebrados” para a 2^a série, o tema “cadeia alimentar”

para a 3ª série e o tema “como se forma um bebê” para a 4ª série. Parte da aula está exposta a seguir.

A professora lê e explica o texto sobre “animais vertebrados” para os alunos da 2ª série. Interage com eles e faz perguntas que são respondidas por eles. No livro existem figuras de cobras, gafanhotos e louva-a-deus. A professora faz a seguinte observação: “*não precisam olhar a figura porque estão acostumados a ver isso por aqui*”. Em seguida faz referências a programas de televisão onde se podem ver outros animais como ouriço do mar, polvo, cavalo marinho. Uma aluna diz que no local onde mora existe poraquê, pavão, pirarucu, ganso e outros tipos de peixe. A professora continua lendo e explicando o texto, mas os alunos fazem muito barulho. Recomenda que procurem dados sobre um animal em extinção.

Em seguida passa para a leitura do texto “cadeia alimentar” e posterior correção do exercício com a 3ª série. O texto lido fala que a “natureza funciona perfeitamente” e ela questiona isso e reflete com os alunos sobre o desmatamento florestal. A aula é para a 3ª série, mas chama a atenção que já trabalhou esse conteúdo com a 4ª série no ano anterior, por isso eles já poderiam/deveriam saber uma vez que esse conteúdo já havia sido discutido na sala. Os alunos falam sobre o problema da seca na região amazônica e ressaltam que viram pela televisão que os peixes estão morrendo.

A professora fala sobre o desmatamento de novo e pergunta: “é o pequeno agricultor que faz isso?” ao que os alunos respondem: “não, é o grande”. A professora lembra que os homens estão acabando com a natureza e com os peixes. “*O homem está acabando com tudo e quem sofre com isso é o próprio homem*”. Chama a atenção que quando se refere ao homem está querendo dizer mulheres e crianças também. A professora começa a correção do exercício e em determinado momento pronuncia “*largata*”. O aluno que está ao meu lado corrige a professora em voz baixa: “*lagarta*”, diz ele. Ela faz perguntas a respeito do texto e os alunos de 4ª série também respondem.

Dirige-se aos alunos de 4ª série para ler e corrigir o exercício do texto “como se forma um bebê”. “*Alguém já perguntou em casa para a mãe? Não, que eu tenho vergonha*”, responde uma aluna. A professora explica o processo de nascimento de um bebê humano com naturalidade e fala que nasce pela vagina ou através de cesariana. Ela explica aos alunos sobre os aparelhos reprodutor masculino e feminino. Um aluno faz uma graça e responde “*feminino*” em resposta à pergunta: “qual sexo você tem? Todos riem.

[...] A professora recomenda que contem uma estória sobre o nascimento de um bebê e que tragam no dia seguinte (Aula da professora Juçara realizada no dia 10 de novembro de 2005).

Destaca-se o desgaste da professora para dar conta de trabalhar três conteúdos diferentes e o exercício mental que tem que fazer para passar da exposição de um conteúdo para outro completamente diferente daquele que estava trabalhando. Outro ponto que merece destaque é que, como os alunos de séries e idades diferentes estão em uma mesma sala, a professora tem que ficar atenta para a linguagem que vai utilizar para tratar determinado assunto. Nesse caso, não pareceu haver essa preocupação uma vez que tratou do tema do nascimento de um bebê humano como se estivesse falando para alunos do mesmo nível de

maturidade, desconsiderando que existiam na sala crianças de 07 e 08 anos ao lado de alunos entrando na puberdade e outros já adolescentes.

Não foram presenciadas aulas de História e Geografia da professora Juçara, mas pelos planos a que se teve acesso foi possível verificar que utiliza o livro didático como apoio e que faz a apresentação do conteúdo semelhante ao observado nas aulas de ciências, conforme exposto anteriormente.

As Aulas de Iracema

A professora Iracema destacou inúmeras vezes que estudou em um período de educação “tradicional” em que os professores detinham o absoluto controle sobre o processo de ensino. Dentro dessa perspectiva as posturas de seus professores eram rigorosas e valorizavam a memorização dos conteúdos ensinados, por outro lado, pareciam ser atenciosos e preocupados com o desempenho dos estudantes. A exemplo do que manifestou Juçara, a professora Iracema também recebeu forte influência da sua antiga professora na condução de sua prática pedagógica.

Naquela época era uma professora tradicional, mas foi muito bom aprender com ela, porque ela era uma pessoa muito dinâmica, muito amiga, muito esforçada. Ela era tradicional mesmo, aquele ritmo de fazer mesmo acontecer, mas, hoje a gente percebe que ela fazia tudo isso que ela fazia pro bem do aluno, pro aluno crescer, desenvolver, aprender, que ela fazia mesmo. E eu acho que um pouco do meu tradicionalismo eu aprendi com ela, eu sou assim. Eu acho que eu sou muito rígida com os meus alunos, assim no ponto de exigir, pedir comportamento, pra eles se comportarem bem, porque um pouco eu aprendi com ela. A professora R. S. foi uma professora muito... até hoje nós somos muito amigas, onde a gente se encontra a gente se abraça, a gente conversa, ela pergunta do meu trabalho, uma pessoa muito bacana.

Os seus antigos professores ensinavam matemática valorizando o aprendizado do conteúdo e o aluno que sabia era aquele capaz de repetir os conteúdos quando solicitados. Isso faz lembrar a descrição do modelo tradicional de educação feito por Paulo Freire quando fala da educação bancária.

Era muita tabuada, ela era muito esforçada... tabuada na palmatória. Errou, peia. Ela não batia, mas perguntava pro outro aluno: “cinco vezes oito?”, o aluno fraquejava, “cinco vezes oito?”. O aluno não falava e ela autorizava o

outro a dar a palmada. Mas também ela explicava bem o assunto, ela explicava bem, ela cobrava mesmo, ela explicava, ela ajudava o aluno. Agora não perdoava, conversou na hora da explicação, podia perguntar que ela não estava nem aí, ela era muito exigente, mas era muito bacana. Ela era aquela professora que impulsionava o aluno pra fazer aprender, não era do faz de conta. A gente vê muito professor hoje do faz de conta, “eu faço de conta que ensinei e o outro faz de conta que aprendeu”. E, nessa época não tinha isso, principalmente nessa época da professora R. que era a 4ª série e da professora M. C., em M. C..

Nas aulas de português seus professores privilegiavam o ensino da gramática e estimulavam o aprendizado da leitura e da escrita. Para isso cobravam leitura, ditados e trabalhos diversos com a finalidade de aproximar o aluno do mundo da leitura.

Era mais leitura, ditado e gramática mesmo, mais estudar. De gramática ela mandava muito a gente estudar verbo, estudar tudo da gramática. Dava o livro, a gente pesquisava o livro, depois ia pra frente apresentar trabalho. A professora R. S. e a M. C. todas duas trabalhavam assim.

Os professores do curso de magistério também tiveram papel importante no processo de aprendizagem da docência e dos conteúdos curriculares. Eles passavam muitos trabalhos, davam notas em todos os exercícios que os alunos realizavam e, segundo ela, eram muito dinâmicos. Iracema destaca o papel do seu antigo professor de Ciências na sua formação.

Professor I., quando eu estudei lá na Escola F. A., quando estava fazendo o Gavião. O professor I. dava ciências, mas ele era muito bom. Já foi no curso de magistério. Ele era muito dinâmico, ele fazia muitos trabalhos com a gente e com essa dinâmica dele a gente também aprendeu a trabalhar. Ele era muito bom, um professor muito bom.

[...] Era, as avaliações dele era assim... dividida, pedacinho pra cá, tudo o que a gente fazia ele aproveitava. Ele aproveitava tudo. Era um desenho, era uma apresentação na frente, ele dava nota. Ele pedia uma leitura: “faça a leitura do livro na página tal”. E a gente ia e fazia e ele dava ponto. Uma pessoa muito bacana.

[...] Não, ele não trabalhava prova, ele nem trabalhava prova. Ele só fazia trabalho e aí dizia: “olha, eu quero fechar a nota, vamos fazer um trabalhinho aqui?” E aí ele trabalhava aquela nota e aproveitava tudo.

[...] Todo mundo adorava ele. Ele era muito meigo, muito bacana. Ele já era bem velhinho, tinha uns 70 anos, mas ele era uma pessoa muito bacana, ele conversava, ele era amigo de todo mundo. Quando a gente tinha dificuldades ia lá com ele, ele explicava: “não, não se preocupe não, isso aqui é assim”. Ai ele passava, explicava de novo o assunto, perguntava: “olha, se vocês tiverem dificuldade pode vir aqui que nós estamos aqui pra ajudar, eu quero ajudar vocês, não fiquem com medo”. E a gente ficou amigo. Não tinha aquele receio, porque tem professor que a gente fica armado pra ele, com medo de fazer uma pergunta, de ser decepcionado, e ele não, ele deixava o aluno bem à vontade, ele era muito espontâneo, muito bom.

Iracema foi indagada sobre as rotinas que seus professores estabeleciam e sobre a forma como ensinavam. Ela descreve esse processo a seguir e faz um comentário crítico sobre os pontos negativos e positivos das práticas de seus professores que confirma que os professores “filtram” os elementos que utilizarão em suas práticas, evitando uma repetição irrefletida das ações de outrem, e quando o fazem, incluem elementos particulares ao seu ensino, o que neste trabalho está sendo chamado de **imitação criativa**. A **imitação criativa** possibilita a construção, mesmo que limitada, do conhecimento pedagógico do conteúdo pelas professoras.

Eu estudei em vários colégios. Tem colégio que primeiro era a fila, cantar o hino nacional e depois entrar pra sala, uns faziam uma oração, outros não, não davam muita importância pra isso. A ordem da chamada, isso aí era sempre observado e tinha outros professores que faziam a chamada só no final. Eles observavam assim, se o aluno faz o dever ele pega presença, se ele não faz, ele não pega. Eu, no meu ponto de vista, eu acho isso errado. E... outros professores, eu observava... História, eles só contavam a história e depois pediam pra gente fazer um relato ou então fazia um questionário em cima da conversa que ele teve, não usava o livro. A professora L. D. não usava o livro, ela conversava, ela contava aquela história “ah, era assim, assim, assim, naquele tempo...” e contava a história que você pensava que ela estava com o livro aberto, em cima dessa conversa ela passava um questionário. E já eu não sei fazer isso, eu sou mais pra pesquisa, pro aluno olhar, ler um texto, até pra melhorar também a leitura do aluno.

Sobre como aprendeu Geografia a professora Iracema destaca que as aulas eram baseadas na leitura e memorização dos textos com os conteúdos disciplinares, para depois realizarem exercícios de fixação, que se davam na forma de questionários e posterior avaliação pelos professores.

A geografia daquele tempo era texto. O professor passava o texto no quadro e a gente... e o questionário. Mais era isso, o questionário e a gente ia procurar as respostas no que estudou. Não tinha muito como hoje “vamos fazer um desenho, olha essa estória aqui”. A gente pega o livro e usa o livro, antes a gente não tinha o livro, o livro era do professor. Hoje não, o aluno tem a liberdade e até a facilidade de ter livro no cotidiano, como aqui na escola, todos os alunos tem o livro de português, de matemática, história, geografia, ciências, todos os cinco livros é acompanhado pelo aluno. Então ele tem aquela dinâmica de ele mesmo procurar, ele mesmo desenhar, ele mesmo fazer, isso é muito bom. A facilidade que a gente tem também, isso é muito bom.

[...]

Justamente, esse texto, copiava todinho, depois as perguntas, era o apontamento, a gente ia pro apontamento: “Olha, tem que estudar o apontamento pra fazer a avaliação, prova tal dia, valendo 5”. Ai a gente só faltava se esbagaçar pra decorar. Hoje não tem isso, o aluno chega, faz um ditado, faz um exerciciozinho.

O processo de transformação desses conteúdos para o ensino não foi simples, até porque muitos deles não foram adequadamente assimilados pela professora Iracema. Não resultaram, considerando o modelo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman, em nova compreensão da matéria. Ao invés de um movimento espiralado, seu ensino parece ser, muitas vezes, de forma circular. Sua ação docente foi marcada por constantes tentativas de ensaio e erro que culminaram em práticas que misturam, além das experiências “filtradas” de sua vivência como estudante, as atividades que deram certo em sua prática profissional.

Nas aulas de língua portuguesa Iracema prioriza o aprendizado da linguagem escrita e estimula os alunos a usarem dicionários para tirar dúvidas em relação à escrita correta e quanto ao significado das palavras desconhecidas. Ela realiza leitura diariamente e ao fazer a exposição dos conteúdos relembra os alunos das regras gramaticais. Com frequência realiza atividades de cópia e estabelece a repetição dos exercícios para os alunos que tiveram mais de cinco erros ortográficos.

Antes, eu usava o critério do caderno de cópia. “Olha, eu vou fazer um caderninho de cópia pra cada um”. E isso ajudou muito as turmas que já terminaram, melhorou a caligrafia, ortografia, a leitura, com muita facilidade. Esses livrinhos de estória tinha menino que copiava todinhas. E eu vejo, olha, meus alunos de 4 série que já estão no M., alguns alunos tem nota vermelha. Eu pude observar em uma reunião lá e eu fiquei feliz, por ver que o meu trabalho tem êxito, então eu devo continuar no meu trabalho, fazendo como eu to fazendo, porque se eles tivessem nota vermelha e reprovado a maioria eu tava triste e eu ia procurar refazer o meu trabalho de outra maneira, criar outros métodos para poder trabalhar que não tava dando certo, mas eu vejo que com o método que eu criei, pela necessidade do aluno, pela carência do aluno, porque aqui não temos uma biblioteca, não temos onde pesquisar e o aluno... a gente usa o dicionário a gente usa... “tem dúvida na palavra, vamos pegar o dicionário pra gente procurar? Vamos.” Eu vou junto com eles e eles vão, procuram. “Quem encontrou?” Às vezes eu até encontrei e faço... “Quem encontrou? Eu encontrei. Então leia.” Pra ver se eles se sobressaem, pra ver se eles perdem aquela timidez, desenvolve na leitura, em tudo.

O uso do caderno de cópias, o auxílio do dicionário, a repetição dos exercícios em que se errou mais de cinco vezes, que Iracema destaca como algo desenvolvido por ela, além da memorização dos conteúdos estimulados pela professora, são estratégias que utiliza para auxiliar no controle sobre o que ela está ensinando e sobre o que os alunos estão aprendendo.

Isso aí eu aprendi comigo mesma. Fui eu mesma que criei isso aí. Porque eu via que o aluno não se esforçava para fazer o ditado e se ele errasse,

pronto, eu passava o exercício e ele deixava calado. Eu vejo que o aluno necessita muito da escrita e pra ele aprender a fazer é fazendo. Então eu passo o ditado, o aluno tem as suas dúvidas, que a gente sabe que tem, e pra tirar as dúvidas dele eu faço a cópia. “Faça uma cópia, quantos erros? Cinco. Faça a cópia”. Aquele que tem três, quatro, não. A gente ta vendo que ele está bem... que ninguém é perfeito mas a gente sabe que todo mundo tem as suas falhas. Mas quatro erros no ditado, três eu acho que dá pra melhorar sim... mas tem aluno que mesmo em três ele faz a cópia, ele gosta de fazer até pra melhorar a ortografia dele, a caligrafia dele e a gente percebe que tem aluno que gosta, que quer fazer, tem aluno que só cobrado mesmo, exigido e mesmo assim ele ainda não faz.

A repetição e a memorização dos conteúdos são entendidas pela professora como uma eficiente estratégia de ensino e de aprendizagem. Segundo ela, o aluno consegue gravar na memória aquilo que ele está repetindo freqüentemente. Destaca-se ainda que ela faz uso do jogo como um estímulo ao aprendizado dos estudantes.

Trabalhar letras, mais em português isso daí. Trabalhar as letras do alfabeto feito o mural, colocado no mural, pregado no mural e trabalhar. “Que letra é essa?” As formas das letras, aí o aluno fica... não só decora como ele aprende a grafar a letra. Aí a gente faz o joguinho e eu pergunto: “Olha, valendo dez pontos nós vamos fazer hoje a pergunta das letras: quem sabe as vogais? Quais são as vogais? Aí eles dizem a, e, i, o, u. Cadê a letra U? Vá no quadro”. E o menino vai no quadro e mostra. “Que letra é essa?” “A letra A”. “Qual é a letra U?” “Essa”. E ele vai dizendo assim, alternado as letras e eles conseguem já... dizer todas. Depois a gente trabalha as consoantes, assim também, todas alternadas e muitas vezes a gente trabalhou isso e deu certo. Também nas famílias silábicas a gente trabalha por fonema. Os fonemas pra eles gravarem. Porque muitas vezes eu pergunto “que letra é essa?” Ele diz “A”. “O “LA” e essa o L, como é que faz a junção do L mais o A?” E ele diz “JA”. “Eu disse, não, mas eu falei L, um L e um A, é?” Ele diz “LA”. Aí ele pronuncia. Falando alto eu acho que ele grava lá na memória dele aí ele aprende a pronunciar corretamente o LA, LE, LI, LO, LU. Aprende normal e eu acho que isso aí é muito interessante.

A constante lembrança/repetição feita pela professora sobre a importância do uso do dicionário promoveu certa autonomia nos alunos quanto ao seu uso em sala de aula. Destaca-se que a prática de recorrer ao dicionário sempre que têm necessidade promove o aprendizado do vocabulário e com ele os estudantes buscam conhecer novas palavras e os seus respectivos significados, muitas vezes sem a necessidade de a professora solicitar.

Às vezes eu pergunto: “Essa palavra é escrita com S ou com C?” E eles dizem: “professora espera aí”. E eles pegam o dicionário e descobrem. Porque eu ensinei pra eles: “olha, se vocês tiverem dúvidas, cada um de vocês tem um dicionário que a Secretária (de Educação) deu, cada um tem um dicionário, então procure no seu dicionário, se você tem dúvida, vamos procurar no dicionário, vamos procurar junto”. E aí eles, com esse hábito, eles se acostumaram e cada um procura. E eu vejo que os alunos de 2ª e

3ª série, principalmente os de 3ª série, estão bem desenvolvidos. 2ª série tem aqueles que estão bem, mas têm aqueles que ainda tem muito a desejar.

No entendimento da professora, quanto mais vezes o aluno realizar uma determinada atividade, maiores serão suas chances de aprendê-la. No exemplo a seguir demonstra-se como a professora faz isso em sua sala de aula.

Começou a aula pedindo que o aluno Ri. iniciasse a leitura do texto “A Raposa e as Uvas”. Em seguida foi a vez de Ra. Após a leitura dos alunos, a professora leu o texto em voz alta para a turma toda. Em seguida fez um ditado único para as duas séries. O ditado era o seguinte:

Amor não é só

Amor não é só de homem por mulher,
ou de mulher por homem.

Amor é amor por tudo
que é justo e livre.

Amor é horror a tudo
que o ser inventa para humilhar outro ser.

Durante o ditado a professora fez questão de destacar que se inicia o ditado com letra maiúscula, lembrou que após ponto seguido também se usa letra maiúscula e quando pronunciava palavras que considerava mais difícil informava as letras para os alunos, foi o exemplo em “horror” em que disse que eram dois erres e “humilhar” onde lembrou que se escrevia com a letra H. Na frase “Amor é amor por tudo que é justo e livre” a professora ditou uma vírgula após a palavra “tudo”, mas não a colocou no quadro na hora em que escreveu o texto.

Após concluir o ditado passa o texto no quadro e pede para cada um corrigir o seu e destacar o que errou. Lembra que quem errou cinco palavras ou mais deve fazer mais uma cópia do texto. Quem teve três ou quatro erros pode começar o próximo exercício.

A professora passa de carteira em carteira e pergunta para os alunos quantas palavras erraram. Dá uma rápida olhada nos cadernos, elogia quem acertou mais e encontra alguns outros erros que os alunos não perceberam na correção que fizeram.

O ditado acima ela copiou no meio do quadro. Nas laterais passou exercícios para as duas séries. No lado esquerdo para a 2ª série e no lado direito para a 3ª série (esses lados são onde estão localizadas as respectivas séries). Os exercícios são os seguintes:

2ª série

1. Complete as frases usando palavras do quadro:

Letras – consoantes – alfabeto - vogais

- a) Para escrever as palavras nós usamos _____
- b) Nosso _____ tem 23 letras
- c) O alfabeto tem 5 _____ e 18 _____

A professora lê o exercício para a turma e enquanto copiam passa o exercício para a 3ª série

3ª série

1. Circule os dígrafos das palavras

Quiabo – cresço – chuva – burro – pássaro – guerra – unha - águia – descida

2. Coloque o acento agudo ou circunflexo onde for *necessário*.

Retângulo – voce – trico – vatapa – patria – oculos – bone – ultimo

Ela lê o exercício para a 3ª série dando ênfase na frase onde deve haver acento. Explica que dígrafos são palavras com um único som e pede para prestarem atenção, pois ali também existem encontros consonantais.

Enquanto os alunos copiam e fazem a tarefa ela revê o plano e copia alguma coisa no caderno (Aula da professora Iracema realizada no dia 08 de agosto de 2005 - turno matutino).

Nota-se que a base de conhecimento do conteúdo específico para ministrar língua portuguesa é precária, uma vez que a professora comete com frequência, equívocos na hora de ensinar. A separação da palavra “necessário” no quadro foi feita de maneira errada, o que certamente provocará confusão na hora de ensinar os alunos a separar em sílabas, já que pela regra do português, letras iguais ficam em sílabas diferentes.

A professora utiliza ainda a estratégia de usar o mesmo texto para as duas séries, o que não acontece quando está na turma de 1ª e 4ª. Entende-se que ao adotar o mesmo texto para séries diferentes a professora esteja investindo na economia de tempo, por outro lado, tem clareza de que isso só pode ser feito com as turmas que tem uma proximidade mínima de maturidade em relação ao conteúdo estudado, caso da 2ª e 3ª séries.

Inicia solicitando aos alunos de 4ª série que façam a leitura dos seguintes textos: “Grandes Felinos” e “Pássaros de todas as cores” que estão no livro didático de português.

Enquanto lêem pede a três alunos da 1ª série que levem seus cadernos até sua mesa. Ela escreve a lição do dia em cada caderno e devolve aos alunos. Depois percebo que estes três alunos ainda não são capazes de copiar o exercício do quadro⁶⁵.

A professora pede aos outros alunos que peguem a cartilha, porém não faz uso dela no momento. Inicia o exercício no quadro e pede que copiem.

1ª Série

1. Escreva a letra v e d em todas as suas formas:

V _____	D _____

2. Copie as sílabas tipo C.V. (consoante vogal)

Va _____ va _____ Da _____

⁶⁵ A professora explica depois que eles estão se alfabetizando, embora não estejam matriculados na 1ª série.

Vê _____, _____, _____	vê _____, _____, _____	De _____, _____, _____
Vi _____, _____, _____	vi _____, _____, _____	Di _____, _____, _____
Vo _____, _____, _____	vo _____, _____, _____	Do _____, _____, _____
Vu _____, _____, _____	vu _____, _____, _____	Du _____, _____, _____

A professora reforça o exercício com os alunos que tem mais dificuldades. Pede a esses alunos que leiam com ela no quadro. Parece lembrar de um material que está na secretaria e sai para pegar. São umas fichas com as famílias silábicas que distribui para sete alunos e pede que formem as famílias do v e do d. Entre os alunos que receberam as fichas só está uma menina (só há três meninas na 1ª série). Enquanto eles fazem o exercício ela trabalha com a 4ª série.

Ela pede para o aluno I. começar a leitura em voz alta. O texto é “Pássaros de todas as cores”. O aluno fica em pé, segura o livro em frente do rosto (como se o usasse como escudo, parece querer se esconder) e faz a leitura. A professora corrige imediatamente as palavras pronunciadas de maneira errada.

Ao terceiro aluno que fez a leitura recomendou que a repetisse, pois ficou incompreensível já que o aluno não fez a pontuação adequada. Pede aos seguintes que prestem atenção na pontuação e solicita que leiam devagar. Os alunos lêem os textos “Pássaros de todas as cores” e “Grandes Felinos”. Cada aluno leu uma parte do texto em voz alta (Aula da professora Iracema realizada no dia 8 de agosto de 2005 – turno vespertino).

Nessa aula destaca-se a questão do atraso nos conteúdos curriculares a que estão submetidos os alunos de escolas do campo. Os alunos de 1ª série, no mês de agosto, estavam trabalhando conteúdos equivalentes aos de educação infantil. Ressalta-se que não é deficiência no trabalho da professora, uma vez que os alunos são matriculados na 1ª série do ensino fundamental sem nenhum tipo de conhecimento escolar, pois não existe a oferta da educação infantil nas escolas pesquisadas. Para tentar suprir tal carência, as professoras de escolas do campo, e Iracema é uma delas, adotam a estratégia de receber alunos em suas salas de aula para prepararem-nos para o ingresso na educação escolar no ano subsequente. Desse modo, estão criando demanda para a oferta da série naquela escola, ao mesmo tempo em que estão fazendo um esforço para diminuir o próprio trabalho no ano seguinte.

Para ensinar matemática Iracema coloca aos seus alunos exigências semelhantes às que observou em seus professores, como a de conhecer a tabuada. Por outro lado, afirma que lança mão de usar jogos pedagógicos elaborados por ela ou presentes nos livros didáticos e estimula a competição entre as crianças como forma de promover o aprendizado.

A matemática é tabuada, eu cobro muita tabuada, peço pra eles, trago eles no quadro, faço joguinhos, jogos mesmo... trago pedras, tampas, boto pra

dividirem em grupo. Quantos alunos da 2ª série tem hoje? Aí eles levam, aí eles conferem, conferir e dividir as tampinhas, as pedrinhas, palito de fósforo tudo isso a gente faz. Fizemos jogos matemáticos também, a tabuada, colocávamos na parede e perguntávamos, quando via que estavam começando a brincar eu dizia: “quanto é tanto mais tanto”? E eles respondiam: “é tanto”. E aí eles foram criando aquela vontade de estudar tabuada pra saber na ponta da língua. Eu digo: “Olha o aluno que desenvolver, que eu fizer a pergunta... olha eu vou fazer texto oral, durante a aula eu vou dar os pontos”, “ta bom” e aí eles iam, quando eu perguntava, tam, cada um que queria responder mais rápido que era pra não perder os pontos. E aí eles... e ficou aluno assim destacado, né, e aí foi muito bom.

Para compreender parte dos conteúdos matemáticos a serem ensinados aos seus alunos, Iracema destacou que recorre às outras professoras das escolas da região. Nessa troca com as colegas ela também ensina técnicas e recursos pedagógicos que poderão ser utilizados para facilitar o ensino da professora e a aprendizagem dos alunos.

Foi na sala de aula mesmo, foi juntando e vendo e pegando experiências de outras colegas também que passavam pra gente diziam “olha, se tu fizer um joguinho de tampas, de objetos, de materiais, você vai conseguir desenvolver no seu aluno”. A J. lá do T., a professora J., ela é muito boa em matemática, ela passa muita experiência boa pra gente. A J. ela é muito bacana, ela procura sempre ajudar aquele professor que ela vê que precisa desenvolver... a L. também, a professora L. lá da S. ela também sempre passa uma experiências muito boas e a gente juntos, eu passo experiências pra elas de outras coisas e elas passam de outras e assim a gente vai enriquecendo nosso vocabulário, nossas dinâmicas.

Ela recorre ao auxílio de outras professoras não somente para buscar novas técnicas de ensino, mas também para aprender o que deverá ensinar. Com frequência os livros didáticos introduzem propostas de novos exercícios e como eles são desconhecidos das professoras, necessitam recorrer aos mais experientes ou aos que possuem maior domínio de conteúdo para ajudá-las.

Eu já tive problema de matemática, em matemática eu já tive problema... foi expressões, tinha uma expressão muito complicada e eu procurei com a professora J., que ela é professora de 5ª a 8ª, eu fui lá com ela um sábado, conversei com ela e ela me explicou direitinho e eu dei. Até resolvi lá com ela umas questões. Eu disse “J., eu estou meio em dificuldades com isso daqui”. Ela disse “O que é M.?”, eu disse “olha é essa expressão aqui ela está meio... como é que é isso?” Ela foi me explicar “não M., é por causa do jogo de sinais, e tal”. Ai foi que eu entendi direitinho, graças à Deus, foi ano retrasado eu acho.

Depreende-se da fala da professora, que foi um alívio compreender o assunto que deveria ensinar. Por outro lado, depreende-se, também, que se houver questões

mais complexas ou alguma indagação por parte dos alunos, além do que aprendeu com a colega, ela terá dificuldades em resolver.

A seguir, apresenta-se um excerto que contempla parte de uma aula de matemática ministrada pela professora Iracema. Nessa aula, que ocorreu no mês de agosto de 2005, a professora atendia, simultaneamente, turmas de 2ª e 3ª séries. No segundo período de aulas, após o intervalo para merenda, a professora coloca o seguinte problema no quadro para alunos de 3ª série:

Um comerciante comprou 07 máquinas iguais por R\$1.715,00. Se comprasse 02 máquinas, quanto pagaria?

Um aluno que foi chamado para resolver a questão no quadro e coloca a seguinte resposta:

$$\begin{array}{r} 245 \\ \times 2 \\ \hline 490 \end{array}$$

A professora o questiona sobre o valor 245 e o que fez para encontrá-lo se não havia sido dado. O aluno não sabe responder e em conversa baixinha com a professora reconhece que não foi ele quem fez o dever. Ela chama a atenção para isso, são eles que devem fazer a tarefa. É para pedir ajuda para os pais, mas não é para eles fazerem o exercício no lugar dos alunos.

Ele continua a resolver o problema. Ela explica que para achar o valor de 245, ele precisa dividir 1.715 por 17. O aluno tem dificuldades em resolver e a professora orienta a atividade. A conta fica expressa assim:

$$\begin{array}{r} 1715 \overline{) 17} \\ -14 \quad 245 \\ \hline 031 \\ -28 \\ \hline 035 \\ -35 \\ \hline 0 \end{array}$$

Como o aluno tem dificuldade ela passa parte da tabuada de 7 no quadro:

$$\begin{array}{l} 1 \times 7 = 7 \\ 2 \times 7 = 14 \\ 3 \times 7 = 21 \\ 4 \times 7 = 28 \\ 5 \times 7 = 35 \end{array}$$

Ele não soube subtrair 4 de 7 então ela expressou o problema da seguinte forma:

+++| | | | . O aluno responde "dá 3". Para dividir 31 por 7 ele também teve dificuldades e ela recorreu à tabuada que havia colocado no quadro. Ela mostra que 4x7 dá 28 e que 5x7 dá 35, ressalta que por 5 é muito e o aluno então responde que dá 4.

Ao concluir a conta informa que essa deu exata porque não sobrou nada. *"É aqui que descobri que o valor de uma máquina é 245. Mas quero comprar 2, então multiplico por 2, dá 490. Eu quero que vocês saibam fazer"*.

Solicita então que os alunos coloquem a resposta: Ele pagaria R\$490,00 na compra de 2 máquinas.

[...]

Pede para o aluno Rafael, da 2ª série ir ao quadro resolver a questão "a". O aluno não consegue fazer. Ela então pergunta: "Quantas vezes o 4 está dentro do 5"?

O aluno faz o seguinte cálculo | | | | |, risca 4 pauzinhos (TTTT |) e ela pergunta: "quanto dá"? Ele responde 1. Ela confirma: "o quatro está uma vez dentro do cinco".

a) $56 \overline{) 4}$ "Quantas vezes o 4 está dentro do 14"?

$$\begin{array}{r} -4 \quad 13 \\ -14 \\ \hline 12 \end{array} \quad (\text{TTT} \quad \text{TTTT} \quad \text{TTTT} \quad \text{TT}) \text{ 3 vezes}$$

$$\begin{array}{r} -12 \\ -14 \\ \hline 02 \end{array} \quad (\text{TT} \quad \text{TT}) = 2$$

"Essa eu fiz, a outra vocês fazem".

Para Shulman (1987, 1986), didaticamente falando, o processo de raciocínio pedagógico tem início com a compreensão da matéria a ser ensinada e pode se dar em diferentes momentos, inclusive no momento do planejamento da aula quando o professor seleciona conteúdos e faz a revisão necessária para poder ministrá-lo.

A essência do ato de raciocínio pedagógico é o momento da transformação dos conteúdos aprendidos em ensino. Observa-se que no caso da professora Iracema esse momento é muito rico e envolve os quatro elementos destacados por Shulman (*op. cit.*). Ela faz a interpretação do conteúdo e o representa para os alunos, nesse caso utilizando demonstrações que se adaptam, mesmo que mecanicamente, às características e necessidades deles.

Destaca-se que existe pouca diferença na lógica de ensinar matemática para séries “semelhantes”, assim como acontece em outras disciplinas, já que foram agrupadas justamente para facilitar o ensino ministrado pela professora. Ela considera que, como existe pouca diferença entre a faixa etária, os conteúdos e entre os alunos em si já que todos são alfabetizados, o ato de ensinar fica menos difícil.

A professora utiliza termos concretos para demonstrar o cálculo da tabuada para os alunos – quando representa em pauzinhos – mas ao mesmo tempo lança mão de um conhecimento adquirido quando era aluna do antigo curso primário, já que aprendeu a matemática através de representações como as que são repassadas aos seus alunos.

Observou-se ainda, especialmente nas aulas de matemática, que o livro didático é um importante apoio para a professora. A partir dele apresenta os conteúdos e aplica e corrige os exercícios. Ele é também a principal fonte para a elaboração dos planos de aula. Por outro lado, se ele não é suficientemente claro na apresentação das questões, ou se usa uma linguagem mais rebuscada, confunde a compreensão e a exposição da mestra.

As aulas de ciências também são trabalhadas com o apoio do livro didático. A professora inicia fazendo a leitura dos textos, individualmente ou com o auxílio dos alunos, em seguida faz uma explicação, geralmente guiada pelas sugestões

ensejadas pelo livro e em seguida propõe a realização de exercícios. Diferentemente do que propunham seus antigos professores, ela introduziu a pesquisa como recurso para auxiliar na aprendizagem e na dinamização das aulas.

De 1ª a 4ª série não tinha isso era quatro horas mesmo de sala de aula, não tinha pesquisa. No ensino fundamental não tinha pesquisa, era sala de aula mesmo, era banco mesmo. Hoje não, a gente já trabalha assim com pesquisa, até pra gente ver, pro aluno conhecer, ver aquela diversidade que tem a natureza... Nas aulas de ciências eu já levei aluno aqui pro Igarapé, já levei pro campo, pra fazenda do Seu D., pra ele ver e depois chegar e fazer a descrição: “que animais você encontrou na estrada? Qual a diferença dos animais?” Outro dia nós fizemos isso aqui. E, eu acho que isso aí é muito importante... Da natureza, quais os tipos de árvores que eles viram, que eles observaram. Que tem árvores grandes, árvores pequenas, árvore rasteiras, que tem árvore que dá fruto, que tem árvore que é mato mesmo, e tudo isso já foi feito aqui em sala de aula, da natureza mesmo.

Quando os conteúdos estavam em estreita relação com a realidade vivenciada pelos estudantes e por ela própria, a professora pareceu trabalhá-los com certa liberdade. O contrário aconteceu quando precisava discorrer a respeito de questões distantes de sua realidade. Em uma das aulas de ciências em que tratava do tema “saúde e saneamento” notou-se uma grande dificuldade para explicar aos alunos o que era esgoto sanitário, água tratada, saneamento básico entre outras coisas. Percebeu-se que aquele conteúdo estava muito distante da realidade vivenciada pela professora e pelos alunos e que o livro didático não apresentava uma alternativa que propiciasse a discussão a partir da realidade rural, que não possui atendimento básico de infra-estrutura. A professora chegou a dizer aos alunos que “a água que usamos é canalizada diretamente do rio”, todavia, ela é retirada do igarapé com o auxílio de baldes e levada para as casas pelos moradores da comunidade e depositada nos recipientes disponíveis. Na escola, por exemplo, é a servente quem carrega a água do igarapé por cerca de 400 metros para fazer a limpeza do local.

Em entrevista realizada alguns dias depois dessa aula a professora, espontaneamente, refletiu sobre sua dificuldade em expor o conteúdo e destacou que não compreendia o que tinha acontecido.

[...] mesmo com essa experiência que a gente tem, tem aulas que a gente se atropela um pouco. A gente... parece que foge um pouco. Teve uma aula passada que eu dei, você até estava presente, eu meio que fugi do meu controle, depois eu pensei “Meu Deus, o quê que eu estou fazendo?” Depois eu vi... era sobre ciências, eu acho, era aquele “saneamento

básico” eu vi que eu me perdi um pouco na aula eu digo: “Meu Deus, tanto tempo de aula, tanto tempo de... dessa dinâmica, e a gente acaba na hora fugindo um pouco do assunto”.

Pesquisadora: Porque a senhora acha que fugiu do assunto?

Porque eu fiquei meio sem saber explicar e eu fui mais pro livro e eu não gosto de dar aula mais no livro, eu gosto de me expor, de conversar, de contar porque pelo tanto de tempo que a gente tem eu vejo que a gente tem muita experiência, a gente já leu aquilo muitas vezes. O plano de aula todo ano a gente faz, e aí a gente vê que a gente foge um pouco da aula e ficou meio assim, perdido, deixa o aluno às vezes até sem entender bem o assunto, e eu notei isso aí.

Pesquisadora: A senhora notou na hora, a senhora parou depois pra pensar...?

Não, eu notei na hora que eu estava meio fugindo do assunto, meio sem base. Eu tinha feito meu plano de aula, mas eu estava sem aquela... na hora eu não sei, deu um branco assim que eu fiquei meio perdida, eu digo “Meu Deus”...

Pesquisadora: A senhora costuma parar sempre pra pensar sobre as suas aulas, sobre o que a senhora fez e fazer essa avaliação que a senhora está fazendo agora? Porque isso que a senhora está fazendo é uma avaliação da aula que a senhora deu.

Sempre eu faço isso. Eu procuro sempre me avaliar, será que teve um êxito, será que os alunos aprenderam, será que eles entenderam a minha explicação, será que foi boa, será que faltou alguma coisa, sempre eu me pergunto isso aí. Porque é muito bom quando a gente sabe que está fazendo um bom trabalho, que atingiu aquela meta que a gente tinha em mente, o aluno entendeu, dele poder trabalhar e depois apresentar um resultado daquilo, e quando a gente meio... não dá aquela aula, meio se perde, a gente vê que não tem nem como cobrar do aluno. Como eu vou cobrar uma coisa que eu não passei? Que eu não expliquei direito, que o aluno não entendeu? Fica meio difícil pro professor cobrar uma coisa que ele não deu.

Mesmo não sabendo explicar o que havia acontecido, a professora Iracema demonstrou em sua fala a preocupação em analisar sua prática e as conseqüências dela para o seu ensino. Tais posturas são apontadas na literatura como elementos que compõem uma prática reflexiva (ZEICHNER e LISTON, 1996 e DEWEY, 1993).

Para analisar sua prática a professora utiliza também como parâmetro os rendimentos dos seus alunos, especialmente os que já saíram da escola. Se eles obtêm êxito, ela reconhece que tem uma importante parcela de contribuição nesse processo.

Tem o I., quando eu cheguei pra cá ele era uma menino super atrasado, aí eu comecei a trabalhar, aí, os antigos professores me falaram: “olha, tu vais ter uma dificuldade muito grande com o I. e com o J.”. E quando eu cheguei pra cá, devido conversa, conversando, lendo textos bíblicos, conversando com eles, tratando, elogiando eles, botando eles mais um pouco: “olha, tua letra é linda, olha meu filho, olha, tu faz esse texto aqui tu faz cópia, tu faz cópia que tu vais melhorar muito”. E graças a Deus eles se desenvolveram, fazendo cópia, fazendo texto e exigindo leitura, distribuindo livros de leitura, pedindo pra eles levarem pra casa pra trazer e o I. desenvolveu assim com uma rapidez e até os pais dele vieram me parabenizar, porque ele se

sobressaiu assim tão rapidamente... Hoje ele ta fazendo a 5ª série com 10 anos e ele é um menino que se desenvolveu rapidamente. E eu trabalhei quatro anos com ele, esses quatro anos e agora ultimamente ele tá fazendo a 5ª série, três anos ele ficou comigo assim, sabe... Eu peguei ele na 2ª série e eu trabalhei ele, ele não sabia nada e trabalhei, trabalhei, trabalhei, e mandei ler o livro, que é o trabalho que eu faço diariamente, peço, exijo... Quando eu vejo o aluno fraco eu faço, mas o I. e o J. (hoje ele está estudando em Santarém) estuda lá na G., está fazendo a 4ª série lá e o I. está fazendo a 5ª série na N. S. G., mas eles se desenvolveram gradativamente assim muito rápido, com muita rapidez, eu senti que foi assim um crescimento, um desenvolvimento muito rápido.

O ensino de História e Geografia também tem como principal fonte de apoio o livro didático. Por outro lado a professora ressalta que utiliza trabalhos de campo e pesquisas como recursos auxiliares para o ensino e a aprendizagem dos alunos, todavia, na maioria das aulas persiste a lógica da apresentação do conteúdo para posterior fixação através de exercícios.

Ah, foi muito bom porque o aluno aprende a fazer a descrição, ele descreve mesmo. Ontem nós fizemos um trabalho de geografia, pra eles descreverem a comunidade, e eles saíram dizendo tudo o que tinha aqui na comunidade, aula de geografia. E era pra descrever o que existe na comunidade de natural e o que é feito pela mão do homem, e eles descreveram bem mesmo. Eu vejo que... é tipo assim... eu digo "lembrem o que existe aqui na nossa comunidade?" E eles pegam do começo ao fim e vão levantando, e é muito bom quando o aluno aprende a descrever porque ele está fazendo uma redação com muito mais facilidade.

Embora exista um conteúdo programático fornecido pela Secretaria de Educação, parte da seleção fica a critério das professoras que escolhem o que devem ensinar. A seleção dos conteúdos é feita de maneira intuitiva pela professora Iracema. Ela destaca que a partir das necessidades manifestadas pelos estudantes, separa o que é importante para ensinar.

Pela necessidade de ver que no nosso trabalho ele também nos cobra assim uma ordem e pela seqüência da ordem a gente tem que... Por exemplo, trabalhar com 1ª série aquilo pra eles terem conhecimento e desenvolvendo na medida que eles vão aprendendo, isso aí a gente nem seleciona, é a necessidade do dia a dia que faz a gente desenvolver essas etapas.

[...]

Pra ele ter conhecimento. Porque a criança quando a gente pergunta quanto é dois mais um e ele fica pensando e contando nos dedos, e a gente sente a necessidade, porque ele tem que aprender. E eu pegava tampinha, pedrinha trazia e dizia: Olhe, quanto vale isso daqui? e ele dizia "um" e aqui? "dois" quanto é dois mais um? E eles juntavam. Se eu pegar esse um daqui com esses dois daqui e ponho pra cá tem quantos? Eles iam contavam, "três". Aí, por essa necessidade a gente foi descobrindo que... tinha uns que respondiam e tinha uns que tinham dificuldade, dificuldade muito grande e ficavam conferindo nos dedos. Aí eu sentia que tinha que aprofundar, estudar tabuada de 1ª, de 2ª, de 3ª, de 4ª, e assim sucessivamente.

Nota-se que a seleção é feita partindo-se dos conteúdos mais simples para os mais complexos e que se faz a introdução de novos conteúdos somente quando os anteriores já foram assimilados. A certeza mais evidente é a de que os alunos precisam saber ler, escrever e contar. Em torno dessas três questões giram as preocupações de Iracema e das outras professoras entrevistadas. As dificuldades mais explícitas manifestadas pelos alunos e identificadas pela professora também estão relacionadas a essas três necessidades básicas de conhecimento.

As outras disciplinas, eu trabalho português e matemática, principalmente com 1ª e 2ª série eu desenvolvo muito o ditado, a cópia, a escrita de palavras soltas, faço muito isso. Na matemática eu trabalho a tabuada, os números, os conjuntos pra que eles tenham a noção do que é conjunto, do que é número, escrever as palavras. As outras disciplinas como geografia, história, ciências e religião, lemos um texto sobre o assunto no dia e passo a explorar na leitura, nas figuras, com os elementos que surgem na leitura, como desenhar, pintar, questionar, debater e etc.

Como muitas vezes a professora não tem elementos para explicar e resolver as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos, ela divide com eles a responsabilidade pelos problemas apresentados. Iracema destacou inúmeras vezes que teve que “se trabalhar” para poder lidar com as necessidades manifestadas pelos estudantes. O “se trabalhar” envolveu aprender o conteúdo para poder ensinar, buscar alternativas metodológicas com outras professoras e refletir sobre as limitações de seus conhecimentos.

Foi... Trabalhando o aluno e vendo que ele não assimilava a letra e nem a junção das letras. Eu fui trabalhar em cima da necessidade do aluno. Porque eu via que os outros não, aprendiam com facilidade. Mas aquele aluno ficava sempre ali, não sabia fazer a junção das letras. Aí, foi em cima das necessidades dele que eu tive que... eu me trabalhar pra conseguir recursos pra trabalhar esse aluno.

[...] Era um desafio que eu tive pra cima de mim, ele me desafiou. Ele e vários porque o aluno sempre, a criança, ele sempre tem assim algo que desperta no professor, ele sempre quando chama parece que está querendo mais, querendo mais, e em cima dessa necessidade, desse querer que o professor tem que procurar recursos pra trabalhar o aluno, tem que se trabalhar mesmo.

[...] É, outra professora. É importante a gente nunca sabe tudo, a gente sempre tem que buscar com aquele que... e procurar aquela pessoa que está na ativa daquela disciplina, e ela é uma professora muito boa em matemática a professora J. Eu sempre gosto de me interar com os professores que eu sei que estão na atividade daquela disciplina que eu tenha dificuldade eu vou lá, pergunto, converso e eu sempre faço isso, eu sempre busco com alguém alguma coisa que eu tenha dúvida. Eu sempre digo que a gente não sabe tudo, mas tem que procurar melhorar.

A busca de conhecimentos com as outras professoras ocorre sempre que se encontram e parece ser mútua já que as outras professoras também demonstraram utilizar tal prática como recurso para superar dificuldades manifestadas pelos estudantes e por elas próprias.

Antes era na fila do banco, quando a gente ia receber. Ficava lá, às vezes o dia inteiro e lá a gente conversava, trocava experiência. Faz visita, eu sempre faço visita aos meus amigos professores nos finais de semana, e eu conto pra elas “eu to com dificuldade nessa parte, o meu aluno não quer desenvolver” “Ah, faz isso... faz essa experiência que eu fiz na minha sala e deu certo”. Aí a gente vai passando e vai fazendo como as outras indicam e... dá certo. Graças a Deus dá muito certo.

Iracema entende esses momentos como situações de aprendizagem onde ensina e também aprende.

De aprendizado. A nossa conversa, o nosso diálogo conjunto com os outros professores, um vai descobrindo do outro, vai pegando a experiência do outro e vai crescendo. Isso me ajudou muito e eu acredito que tenha ajudado as minhas outras colegas porque quando a gente se encontra por aí, a gente conversa e elas dizem “Pôxa M., eu fiz aquela tua experiência e meu aluno conseguiu ler, já ta desenvolvendo, ta bem”. E eu também falo pra elas que eu fiz a prática delas e deu certo, e gente troca essas experiências e graças a Deus tem dado certo.

As aulas de Ceci

Aluna de classes multisseriadas e irmã de professora, Ceci tinha a escola presente em seu cotidiano a ponto de brincar com as situações escolares em suas horas de folga. Confessou que brincava de dar aulas e ressaltou que foi uma brincadeira que deu certo. Ela também lembra de seus antigos professores com muito carinho.

Eles eram muito bons, muito atenciosos, principalmente do ensino fundamental, que são professores que marcam muito. E eles procuravam da melhor forma atender. Eu sempre gostei muito dos meus professores, eles eram tão bons, tinham ótimas idéias. Eles explicavam o assunto e logo em seguida passavam o exercício.

Sua irmã, que era professora, foi a responsável pelo seu ingresso no magistério e era sua principal referência quando iniciou na docência. Sua vivência

como aluna auxiliou-a no processo de iniciação profissional e o que aprendeu ao observar as aulas, de alguma forma facilitou sua trajetória de professora na escola do campo.

Ela também era assim uma professora muito organizada não é por ser minha irmã mas eu que ela levava jeito assim para o trabalho dela e ela era assim uma pessoa muito organizada na época também não tinha esses conteúdos programáticos e ela mesmo criava os conteúdos ela conseguia, sabe dar direitinho as aulas dela, ela sempre foi assim uma professora muito competente e na sala não era assim separado igual eu fiz aqui, porque aqui ficou legal assim porque eu coloquei a primeira série pra lá, faz de conta que é uma sala da primeira lá e aqui segunda e terceira e na época que eu estudava não. Era só assim fileira aqui é a primeira, aqui é a segunda, terceira, sabe era assim também o multisseriado eu acho que, eu fico pensando assim, talvez eu não encontrei tanta dificuldade no multisseriado porque eu já vim também de multisseriado.

Ressalta que seus professores seguiam uma mesma rotina para ensinar, primeiro explicavam o assunto e logo em seguida passavam exercício para fixação daquele aprendizado.

*Entrevistadora: Fazia a leitura, explicava?
Isso. Às vezes tinha leitura, às vezes tinha explicação...*

*Entrevistadora A senhora lembra do ensino fundamental como eram trabalhados os conteúdos de português?
Já no fundamental, até porque naquela época era mais difícil as apostilas, era mais copiado mesmo. Copiava no quadro e a gente copiava no caderno. Eu só saí do multisseriado quando foi pra estudar a 5ª série e eu me lembro bem da professora Maria Fátima. Naquela época também, agora não, porque a partir da 5ª série, cada professor tem uma disciplina, ela não, ela dava todas as disciplinas e explicava bem eu também procurava da melhor forma aprender bem, e eu gostei demais dela.*

*Entrevistadora Se eu lhe perguntasse como foi que a senhora aprendeu português e matemática a senhora me diria o quê?
Eu acho que nas explicações dos professores eu aprendi. Tinham as explicações deles porque eles, não era apostila, eles copiavam e depois eles explicavam, tinha o exercício que eles passavam depois, eu acho que foi a partir daí que eu aprendi.*

*Entrevistadora Então a senhora considera esse processo importante, você dar o conteúdo, você explicar o conteúdo e depois você passar o exercício de fixação pra esse aluno, foi assim que a senhora aprendeu?
Foi e eu digo que é muito bom assim por que você explicar, entendeu, aí com o exercício vai ajudar a fixar esse conteúdo.*

Por outro lado, faz a referência a conteúdos curriculares aprendidos em sua trajetória escolar ministrados por estudantes de licenciatura em matemática que fizeram estágio em sua sala de aula quando fazia o curso de magistério.

Eu me lembro que, no magistério já, e foi uma turma de estagiários, e na época eles estavam terminando e tinham que concluir com o estágio e na época como eram férias, só quem estava estudando éramos nós e aí eles foram pra nossa sala. Eram doze, ficavam seis pela parte da manhã e seis pela parte da tarde e eu gostei muito da forma como eles trabalhavam, era matemática mesmo o conteúdo que eles aplicavam e eu gostei muito da forma como eles explicaram foi uma forma bem clara. Tinha um professor que era muito divertido, muito alegre e era legal. Apesar de ser o dia inteiro eles trabalhavam tão bem que não dava nem cansaço.

Seus professores de magistério utilizavam ainda apostilas com cópias xerografadas do conteúdo das disciplinas, todavia, na escola primária a ausência desse material obrigava os professores a copiar no quadro todo o conteúdo necessário para o ensino.

É porque naquela época não tinha apostila, tudo era copiado. E como eu lhe falei naquele dia ela... quando ela começou a trabalhar que não tinha conteúdo programático, depois já tinha, ela mesmo que programava aqueles conteúdos e ela trabalhava assim também, de 1ª a 4ª série, naquela mesma correria, uma hora estava aqui, outra hora estava ali, mas ela procurava também dar o melhor de si. Eu estava até falando um dia pra ela “ah, minha irmã, eu acho que é nossa vocação mesmo”.

Inspirada nos aspectos que considerava positivos das práticas de seus professores e tomando por base sua vivência como aluna em classes multisseriadas Ceci passou a construir seu fazer pedagógico a partir de estratégias que facilitassem seu trabalho. Uma das estratégias diz respeito à economia de tempo e foi observada nas aulas de Ceci quando ela deixa copiada no quadro a tarefa para casa de um dia para o outro. Desse modo, não precisará escrever tudo de novo no dia seguinte quando for corrigir o exercício com os alunos. Outra prática é utilizar o mesmo texto para leitura com todas as séries, a exemplo do que fazem as outras professoras de classes multisseriadas.

Para as aulas de história e geografia e de ciências a professora costuma passar o exercício no quadro, fazer uma leitura com exposição e em seguida passar exercício de fixação. Ao introduzir as aulas costuma fazer uma revisão do que foi trabalhado no dia anterior. Notou-se que a professora Ceci foge pouco ao proposto no seu planejamento diário. Observou-se, ainda, que faz pouca relação dos conteúdos que está trabalhando com a realidade vivenciada pelos alunos, uma vez que pareceu estar preocupada em “dar o conteúdo” e “cumprir o programa”.

Ao começar a ensinar matemática a professora Ceci destaca que tinha dificuldades em compreender o conteúdo e que foi superando essa problemática ao recorrer ao auxílio da irmã, que era professora, e ao buscar nos livros didáticos os assuntos que deveria trabalhar. Desse modo, ela estudava em casa a matéria que iria ministrar, no dia seguinte, aos seus alunos em sala de aula.

Para ensinar matemática a professora costuma passar o apontamento, explicar o assunto e fazer um exercício de fixação. Acha importante cobrar os conteúdos, como a tabuada e faz sorteio entre os alunos para saber quem vai responder determinada questão. A professora não costuma trabalhar uma mesma disciplina para todas as séries, sendo assim, quando dá matemática para um grupo de alunos, dá português para outro. Essa prática requer uma atenção redobrada da professora e uma habilidade grande para se organizar mentalmente para passar da exposição de um componente para outro. Desse modo, o momento da instrução (Shulman, 1986) envolve, além do manejo da classe e exposição do conteúdo, que a professora seja capaz de se transportar de uma situação de ensino para outra completamente diferente – com sujeitos diferentes, conteúdos diferentes, níveis de aprendizagem e de maturidade diferentes.

Não é possível, com os dados disponíveis, explicar como isso ocorre, todavia, foi possível perceber que nesse jogo de trocas constantes a professora esquece de si própria e às vezes dos próprios alunos. Já foi demonstrado que em uma aula só passou atividades para uma das séries depois que foi alertada por uma aluna.

Quando começou a ensinar português também tinha dificuldades em compreender o conteúdo que iria ensinar. Estudava-os antes de ir para a sala e na hora em que estava preparando as aulas. Nesse aspecto é interessante destacar que as professoras resolvem os exercícios que passarão aos alunos, buscando dirimir qualquer dúvida em relação a eles.

Nas aulas de português ela utiliza, na hora da leitura, o mesmo texto para séries diferentes e costuma introduzir as aulas com uma história que apresente algum fundo moral. Depois da leitura que ela própria faz, reflete com os alunos sobre a lição trazida pelo texto e levanta questões de compreensão e interpretação, as quais são respondidas sem maiores dificuldades.

Notou-se maior preocupação em apresentar recursos didáticos para os estudantes de 1ª série. Para eles a professora elabora fichas de leitura com as famílias silábicas, faz cordel de palavras soltas e propõe alguns jogos durante as aulas. Para as outras séries, além das histórias e de algumas músicas, utiliza prioritariamente o quadro de giz.

Na aula do dia 26 de outubro em que a professora introduziu o conteúdo referente a aumentativo e diminutivo para a 2ª série presenciou-se uma situação bem engraçada. A professora cantou a seguinte música com os alunos:

♪ *Que belo narizinho tem a formiguinha* ♪

♪ *Que belo narigão tem o formigão...* ♪

Em seguida explicou que a palavra tem três tamanhos: o normal, o aumentativo e o diminutivo. Para que os alunos compreendessem melhor utilizou vários exemplos e passou um exercício. Disse que uma mão pequena é uma mãozinha, que um pé pequeno é um pezinho e destacou "se tem mãe que é o normal, o diminutivo é...?" A aluna que estava atenta à explicação, respondeu sem pestanejar "filha". Pela lógica do que tinha explicado, pareceu para a aluna que se a palavra tem três tamanhos, uma mãe pequena só poderia ser uma filha. A professora ressaltou que havia respondido errado e continuou a passar o exercício.

Em conversa posterior buscou-se entender como a professora transformava esses conteúdos para o ensino.

*Entrevistadora: Quando a senhora pega o conteúdo de uma disciplina pra trabalhar, qual é a disciplina de que a senhora mais gosta?
Eu gosto de português, ciências.*

Entrevistadora: Então vamos ver um conteúdo de português. Diminutivo das palavras. Como é que a senhora trabalha esse conteúdo pra torná-lo compreensível para o seu aluno? Como é que a senhora organiza na sua mente aquela aula? Porque a senhora faz um plano e nem sempre a gente consegue seguir exatamente como está no plano porque o aluno tem determinadas necessidades que não dá pra prever. Como é que a senhora organiza, por exemplo, "ah, professora, eu não entendi esse conceito, o que significa o diminutivo?" Como é que a senhora organiza esse conteúdo mentalmente pra poder passar pro seu aluno? Como é que a senhora explica esse conteúdo?

Bom, eu tento fazer a criança entender que tem o normal, o grande e o pequeno. Inclusive às vezes eu invento até musiquinha pra ele entender

melhor. E, sempre deu certo. A gente tenta mostrar pra criança que ele tem de ver o tamanho normal, o grande e o pequeno.

Entrevistadora: Mas se ele diz assim “professora, eu não entendi”. Como é que eu vou mudar né, pra ele entender. Às vezes eu dou exemplo assim pra eles. Quando uma criança nasce ele é um bebezinho, depois ele vai crescendo, fica grande. Eu começo dando exemplo de coisinhas pequenininhas e que depois cresceram.

Entrevistadora: E se ele diz de novo pra senhora “professora, eu não entendi”?

Risos. Ai eu mostro outra vez pra ele, às vezes eu faço desenho também no quadro. Por exemplo, uma mão, uma mãozinha do bebê é pequenininha, quando ele é pequenininho, quando ele cresceu um pouco então já ficou no tamanho normal e se ele ficou maior quer dizer, já cresceu mais. Às vezes eu mostro através de gravuras também pra ele.

Entrevistadora: “Professora, eu não entendi”.

Mais uma vez. Risos. Então, como eu lhe falei, eu canto a musiquinha e mostro o pequenininho... Um dia eu até cantei uma música da formiguinha, tinha um cabeção, tinha uma barriguinha...

Entrevistadora: A senhora usa diferentes estratégias pra passar o mesmo conteúdo.

Às vezes eu faço isso.

Entrevistadora: Dependendo da necessidade desse aluno.

É, porque tem criança que você explica, da primeira vez ele já entendeu tudo, mas tem criança que às vezes custa a entender o assunto. Às vezes eu já vou, porque eu gosto de fazer revisão, sempre eu gosto de fazer revisão, por exemplo, se eu dei uma aula ontem e se hoje eu já vou pra outro assunto, mas eu faço uma revisão daquela aula e tem criança que às vezes ela custa mesmo a entender o assunto, e eu vou fazer a revisão e aquela criança que já entendeu vai falando e eu faço pergunta ele já responde. Mas realmente, tem criança que demora mesmo a entender. Algumas que têm o aprendizado mais lento. Têm outras que são mais ativas.

Entrevistadora: Nós vimos aqui que eu lhe apresentei quatro vezes a mesma dúvida e pra cada vez a senhora me deu uma resposta diferente. Quando a senhora encontra um aluno que tem essas dúvidas, por exemplo, no trato do conteúdo do diminutivo, “professora eu não entendi” a senhora tende a repetir a explicação que a senhora já trabalhou anteriormente com outros alunos. Como é que funciona isso na sua cabeça? Por exemplo, a primeira explicação que a senhora me deu, eu acho que é uma explicação que a senhora já trabalhou na sua aula, e as outras explicações que a senhora foi me dando, como é que funcionam, a senhora construiu pra me dizer agora ou são explicações que a senhora costuma usar com seus alunos?

Não, eu costumo usar essas.

Entrevistadora: Teve alguma que a senhora construiu agora pra me explicar o que é diminutivo?

Se eu inventei agora? Assim, por exemplo esse negócio de formas e desenho, musiquinhas, eu aplico mesmo, fazer revisão, eu faço mesmo.

Entrevistadora: E se fosse necessário a senhora construir outra forma de explicar o que é diminutivo?

Às vezes eu pego até material deles mesmo, por exemplo, borracha, forma pequena, aí eu mostro, aí já tem outro objeto que é maior... isso aqui é o

diminutivo, pequenininho, isso aqui já é o aumentativo, maior um pouco e esse olhe aqui é o tamanho normal, não é grande nem pequeno, é o tamanho normal. Eu mostro isso também.

Entrevistadora: *Como foi que a senhora construiu isso ao longo da sua trajetória profissional, essas explicações que a senhora dá para os seus alunos?*

A gente pega o livro, tem algumas sugestões... não tem todas essas, mas aí eu crio.

Entrevistadora: *Então a senhora constrói...*

É, principalmente quando eu vou dar uma aula eu vejo “qual a estratégia que eu vou aplicar pra explicar isso?” Porque a gente tem que ver qual é a forma mais clara que eu vou aplicar e a criança entende logo, e eu procuro fazer isso. Quando eu vou preparar a minha aula eu pego o meu conteúdo e aí eu vou, se é esse assunto que eu vou trabalhar hoje eu fico pensando aí eu tenho que preparar aquela forma de que eu vou passar pra criança... Porque às vezes ao invés de explicar a gente complica e aí eu procuro ver qual é a melhor forma que eu vou repassar pra criança e ela vai entender meu recado. Eu procuro fazer isso.

Entrevistadora: *A senhora consegue lembrar das primeiras aulas que a senhora deu de português e que trabalhou esse conteúdo do diminutivo?*

Na época quando eu comecei a trabalhar eu só trabalhava com 3ª e 4ª. E aí eu colocava assim, essas estratégias de musiquinhas, essas coisas, já foi mais depois que eu fiz o magistério, mas nessa época eu aplicava assim mesmo. Eu colocava, eu fazia escrito assim mesmo em colunas, dava exercícios variados, de várias formas, colocava o assunto e logo em seguida colocava o exercício pra eles fazerem o normal, o diminutivo, essas coisas. Eu faço também isso ainda hoje, mas na época eu fazia muito assim também.

Wilson, Shulman e Richert (1987) destacam que um professor precisa conhecer 150 diferentes maneiras de ensinar o conteúdo específico. Para isso eles usam analogias, metáforas, exemplos, ilustrações e necessitam ainda considerar que os estudantes são diferentes, que possuem diferentes habilidades, diferentes conhecimentos pré-existentes e diferentes estilos de aprendizagem.

Na descrição de Ceci, para explicar o tema “aumentativo e diminutivo” ela pareceu não introduzir muitas modificações desde que começou a ensinar. Provavelmente aprendeu assim também. Ela disse que fala sobre os três tamanhos da palavra, utiliza exemplos, ilustrações, músicas, revisão das exposições e também tira idéias dos livros didáticos. Demonstrou estar preocupada com as diferenças de aprendizagem das crianças e se esforça para supri-las.

4.3.2 Considerações sobre as aulas das professoras

Observou-se que **as professoras de classes multisseridas seguem uma lógica semelhante na organização de suas aulas**. Parecem entender que é necessário apresentar o conteúdo através de exposição oral, passar exercício de fixação e depois realizar a avaliação. Essa característica está presente em todas as matérias que ministram e é uma forte influência da prática que tinham seus antigos professores conforme pode ser comprovado na fala de Ceci.

Com certeza, eles faziam muito isso também. Aqueles conteúdos que eles iam trabalhar eles já falavam o que era aquele conteúdo, eles davam aquela explicação e explicavam e depois colocavam também o exercício de fixação, talvez seja isso mesmo (CECI).

Nas aulas de português a exposição dos conteúdos era feita de forma oral pelas professoras, a partir dos textos dos livros didáticos e raras vezes foi acompanhada de algum outro material de apoio. Verificaram-se nas paredes das salas alguns cartazes confeccionados pelas professoras e pelos alunos, no entanto, não foram presenciadas aulas em que utilizassem tais recursos. Observou-se ainda que com a 1ª e 2ª séries fazem um trabalho mais voltado para a alfabetização utilizando o alfabeto, sílabas e frases e para as 3ª e 4ª séries utilizam os textos apresentados nos livros didáticos. Fazem a leitura e depois exploram o texto buscando fazer sua compreensão (indicando personagens, ações), a descoberta de novas palavras e seus significados. Essa atividade é guiada pelas sugestões apresentadas no livro didático e apresenta pouca interferência das professoras nesse processo.

Costumam fazer a leitura em voz alta. Para tanto alguns alunos adotam uma postura formal quando são chamados para fazer a leitura na frente da sala ou em suas carteiras. Em algumas escolas essa prática é desordenada e apresenta pouca produtividade. Há por vezes barulho em excesso na sala sendo impossível à professora ou aos outros alunos escutarem o que está sendo lido. Desse modo, não há como fazer as correções necessárias quando da pronúncia errada de uma palavra ou quando há erros na leitura da pontuação. As professoras têm o hábito de solicitar cópias dos textos aos alunos e pedem com frequência redações para serem

feitas em casa, porém, só na Escola Oca os alunos reescrevem os textos que apresentam mais de cinco erros. As iniciativas de incentivo à leitura são tímidas uma vez que as escolas não possuem biblioteca e as professoras dispõem de poucos exemplares de livros.

Nas aulas de matemática ficou evidente a transmissão de conteúdos sem uma prévia reflexão sobre eles. As professoras alegam que buscam modificar as estratégias para propiciar a aprendizagem dos alunos, que buscam compreender os conteúdos com outras professoras, porém dispõem de pouco tempo para a revisão das matérias, desse modo, o conteúdo é dado de forma apressada, com uma abordagem reduzida e os alunos realizam poucos exercícios de fixação, o que pareceu insuficiente para uma adequada apreensão. Embora afirmem que usam jogos em suas aulas, não se presenciaram situações em que tais recursos foram utilizados.

Notou-se durante as aulas de história, geografia e ciências que as professoras têm o hábito de utilizar o mesmo conteúdo para as diferentes séries. O agrupamento das séries é entendido como uma alternativa de sobrevivência (HUBBERMAN, 2000) das professoras já que não têm condições de trabalhar com as séries separadas em todos os momentos da aula. Desse modo, para organizar minimamente o seu trabalho pedagógico, elas rompem com a lógica da seriação no momento da ação didática, porém a retomam quando têm que elaborar o planejamento e fazer a avaliação.

Entende-se que, embora justifiquem tal prática como uma economia de tempo, ela pode apresentar pontos positivos e negativos também. Um aspecto positivo é que os alunos poderão rever periodicamente os conteúdos (repetição) e essa prática pode auxiliar na sua apreensão (memorização). Outro aspecto é que pode estimular os alunos de séries mais atrasadas a terem acesso a conteúdos mais complexos. Por outro lado, os alunos de séries mais avançadas têm o seu desempenho limitado por tal prática, uma vez que poderiam ter acessado conteúdos em um grau de complexidade maior que o oferecido. Ressalta-se, ainda, que por vezes os alunos de outras séries não sabem o que está sendo trabalhado e essa prática desarticula os estudantes em sala uma vez que os trabalhos coletivos são restringidos pela ausência de interação entre os mesmos.

Outro ponto que merece destaque é que o currículo está distante da vida da população do campo e parece colocar uma superioridade do meio urbano em relação ao rural, este último visto como atrasado e precário. Destaca-se ainda que a relação dos conteúdos com o cotidiano é feita de forma mecânica, limitando-se a adaptar exemplos propostos no livro didático à realidade da escola do campo.

Percebeu-se, a partir dos exemplos de Iara e Iracema, que os conteúdos são tratados com mais facilidades pelas professoras se eles se aproximam da realidade que vivenciam e, por outro lado, são tratados com mais dificuldades se estão distantes dessa realidade. Notou-se, ainda, que dedicam o tempo mínimo necessário aos conteúdos que dominam pouco, afinal precisam cumprir o programa da disciplina e se detêm mais nos conteúdos que dominam. Em geral, a exposição e as atividades relacionadas aos conteúdos aparentemente mais difíceis ficam apoiadas e limitadas ao que está exposto e proposto no livro didático.

Merece destaque ainda o papel da merenda escolar no rendimento dos alunos uma vez que é um estímulo extra para a presença deles na escola. A presença ou a ausência de merenda escolar também influencia na organização do trabalho pedagógico das professoras já que quando falta merenda elas têm que liberar os alunos mais cedo, e esse tempo perdido não dá para repor.

No quadro a seguir é apresentada a caracterização da ação docente das professoras em classes multisseriadas.

Quadro 07
Caracterização da ação docente na sala de aula multisseriada
A ação didática

AÇÃO DIDÁTICA	IARA	CECI	JUÇARA	IRACEMA
Rotinas	- Oração antes das aulas - Corrige o exercício do dia anterior.	- Oração e música antes das aulas. - Lê e explica os exercícios e avaliações. - Corrige o exercício do dia anterior.	- Oração antes das aulas. - Corrige o exercício do dia anterior.	- Fila por sexo antes da entrada na sala. - Dá visto nos cadernos dos alunos. - Corrige o exercício do dia anterior.
Exposição dos conteúdos	- Oral	- Oral	- Oral	- Oral com apoio do livro didático
Domínio de conteúdo	Deu uma excelente aula de ciências. Parece dominar os conteúdos das disciplinas que ministra.	Parece dominar os conteúdos das disciplinas que ministra.	Parece dominar os conteúdos. Isso é evidente em matemática e português.	Frágil. Fica insegura em disciplinas como matemática e português. Apresenta erros ortográficos quando escreve no quadro.
Recursos utilizados pelas professoras e pelos alunos	Quadro e giz	Quadro e giz; cartelas com alfabeto e sílabas.	Quadro e giz; livro didático; rádio.	Livro didático e dicionários.
Participação da classe	É muito agitada e participa sempre que solicitada.	Sempre que solicitada.	É muito agitada e participa sempre que solicitada.	Sempre que solicitada.
Condutas das professoras frente às solicitações dos alunos	Atende e reclama do excesso de trabalho. Solicita colaboração da turma.	Gentil e paciente. Atende quando possível.	Paciente. Atende quando pode.	Austera e paciente. Atende sempre que possível.
Formas de interação e administração dos conflitos	É rígida, dá conselhos e chama atenção sempre que necessário. Solicita a presença dos pais na sala quando não consegue administrar os conflitos sozinha.	Carinhosa, dá conselhos e brinca com as crianças.	Chama a atenção e dá conselhos quando necessário.	Chama a atenção e dá conselhos quando necessário.

As professoras de classes multisseriadas avaliam o rendimento de seus alunos através de provas, pequenos testes, exercícios e trabalhos individuais ou em grupo. A frequência das avaliações é a sugerida pela Secretaria de Educação e ocorre em geral a cada dois meses. No entanto, as professoras costumam atribuir conceitos a pequenos trabalhos ou atividades realizadas em grupo ou de maneira individual que são somados à média de uma prova ou à nota de outro trabalho de maior pontuação. Tal prática foi influenciada também pelas posturas de seus antigos professores, conforme comprovada na fala de Ceci.

Eles faziam muito trabalhinho em grupo, principalmente na época do magistério a gente trabalhava muito em grupo e era muito bom, ajudava muito porque já tinha aqueles que já entendia mais, e um ajudava o outro, tinha aquela parte que aquele tinha entendido melhor e era assim que eles trabalhavam. Às vezes eu junto eles, faço de dois às vezes, de três. É bom, ajuda muito, porque tem aqueles que lêem mais devagar, tem aqueles que lêem melhor então aquele já vai ajudar mais o outro. É bom fazer trabalho em grupo.

O critério mais evidente de avaliação é o erro ou acerto dos alunos nas atividades propostas pelas professoras. Na sala da professora Iracema, no entanto, é utilizada uma estratégia de acompanhamento do rendimento pelos próprios alunos. Nas atividades, em geral de português, os alunos corrigem seus exercícios e seguindo recomendação da professora, refazem a atividade se tiveram mais do que cinco erros. Eles ficam responsáveis pelo controle dos erros ou acertos e pela repetição do exercício. Na sala da professora Ceci os alunos também auxiliam nesse controle.

Entrevistadora: Eu noto que seus alunos acompanham a correção dos exercícios no caderno, depois a senhora vai dá o visto, já na correção porque eles próprios fizeram, eu noto que isso já é uma forma deles estarem tendo controle de seu próprio rendimento. De onde veio isso?

Eu aprendi também isso com os meus professores. A gente, cada um corrigia o seu e depois a professora passava o visto e aí eu faço isso muito com eles porque é uma forma deles... é... o rendimento, eles dizem “isso aqui eu errei, não, isso aqui eu acertei” quer dizer eles mesmos já vão tendo contato com a correção. Quando eu passo o exercício no caderno eu faço muito isso porque eu ... já pensou pegar o caderno de todo mundo pra ver? Eu não tenho condição e aí eu já faço isso, “todo mundo já corrigiu o seu? tá” agora os testes não, eu trago pra corrigir em casa, eu mesmo corrijo.

Entrevistadora: Por quê?

Porque os testes já são individuais. E o exercício não, é coletivo, todo mundo. Aí eles já vão ter assim aquele contato, eles vão ver o que acertaram. E aí às vezes eles comentam “puxa acertei tanto, ah professora, só errei uma”. Quer dizer, aquilo já é um incentivo pra eles ficarem atentos na hora da correção. (CECI)

Iracema por outro lado, divide com os alunos a responsabilidade de corrigir as provas também, numa clara tentativa de diminuir seu próprio trabalho em sala de aula. Em uma pretensão de promover a auto-avaliação de cada educando, ela solicita que se atribuam conceitos e reflete sobre o papel do professor na escola, que é de propiciar o aprendizado e não de reprovar o aluno.

E eu tenho cansado de fazer, trocar prova na sala: “vamos corrigir? vamos”. E eu troco a prova e os alunos eles mesmos vêem o que está certo: “o que tiver certo você coloca C o que não tiver você coloca um E, se tiver meio certo coloca um ϕ ”. E o aluno corrige, ele mesmo corrige e eu “ta aqui” entrego, devolvo a prova pra cada um: “quanto tu te merece?” Pergunto pro outro “quanto fulano tirou? Tantos erros. Quantos pontos ele merece?” E aí ele me diz “sete, oito”. Conforme os erros, eles mesmos que se avaliam, eu deixo isso muito a vontade pra eles. Porque eu acho que nós não estamos aqui pra reprovar ninguém. O professor deve ajudar e não reprovar o aluno. A não ser... nós não podemos passar o aluno que não sabe nada, mas eu acho que a tendência do professor é ajudar o aluno. (IRACEMA)

Ceci faz vários testes e pequenos trabalhos valendo nota, além de estabelecer um período específico para as avaliações da turma. Em cada dia da semana realiza a avaliação de uma disciplina. Parece, e a fala de Ceci expressa bem isso, que as professoras valorizam mais as disciplinas de português e matemática, seja na hora de trabalhar os conteúdos, seja na hora de fazer a avaliação.

Entrevistadora: Como é que a senhora faz a avaliação dos seus alunos?

Ceci: Olha, eu faço assim mesmo um teste, aí eu faço vários tipos de teste. Às vezes eu pergunto, eles me respondem, mas eu costumo fazer assim eu tiro uma semana pra fazer os testinhos, de todas as matérias. Hoje eu faço Português, amanhã eu faço Matemática, agora eu faço mais Português e Matemática, quer dizer, História, Geografia e Ciências aí eu já faço mais trabalho com pesquisa, eles podem pesquisar podem... já Português e Matemática não, eu dou o conteúdo, explico e aí o dia da avaliação eu não gosto de dar pesquisa, eles já sabem e Matemática eu... às vezes é rapidinho, eu dou um testinho valendo 10 pontos e vou somando, vou somando.

Entrevistadora: Mas eles sabem que estão sendo avaliados?

Ceci: Sabem, sabem. Até eles perguntam “quanto vale esse trabalho?” Eles perguntam logo, às vezes vale 20, às vezes vale 10 e eu já coloco assim tá as quatro operações e eu faço testinho valendo 10 pontinhos, 15, 20, conforme. Mas eu já costumo fazer o maior, pegando o assunto que nós trabalhamos, e eu já faço assim, tipo uma revisão do bimestre, eu trabalhei algarismos romanos, e eu pego os algarismos romanos... e eles são avaliados também no comportamento, até de estar presente ali todo dia eles estão ganhando pontinhos.

Juçara por outro lado, utiliza o critério da observação do desempenho dos estudantes na sala e em cima dessa observação estabelece conceitos para os alunos. Lança mão de realizar trabalhos valendo nota e pequenos testes para auxiliar no conceito final das disciplinas.

Entrevistadora: Como é que a senhora faz avaliação com os seus alunos?

Juçara: Muitas vezes na observação, observando. A participação também e testes, valendo 20, no máximo 30 (pontos), assim que eu faço. E também muito pela observação, eu observo como é que ele está se saindo, se ele está realmente aprendendo, se ele não estiver vamos voltar, ensinar novamente.

Entrevistadora: A senhora sempre fez avaliação assim?

Juçara: Antigamente a gente fazia aquela avaliação valendo cem. Uma única prova, também já fiz.

Entrevistadora: Quando mudou?

Juçara: Mudou depois que eu fiz o magistério e até porque a gente... acho que depois do magistério minha mentalidade mudou. Tenho uma mentalidade diferente.

Entrevistadora: A que disciplinas a senhora atribui essa mudança de mentalidade que a senhora está falando. A senhora falou que parece que

ele abriu a mente e nessa questão da avaliação trouxe uma outra reflexão sobre como fazer a avaliação com o aluno. Teve alguma disciplina dentro do curso de magistério que propiciou isso?

Juçara: Acho que todas. Cada uma trazia uma referência. Mas também às vezes nas reuniões pedagógicas que a gente tem também, com o diretor, principalmente quem tem pedagogia. A gente aprende muito, trouxe mudanças. Trouxe não, traz mudanças, porque de vez em quando a gente aprende uma coisa diferente.

Entrevistadora: A senhora falou que fazia uma única avaliação valendo cem, depois mudou pra avaliações menores. A senhora considera que depois que a senhora mudou para avaliações menores, quer dizer, são mais avaliações, mas com um percentual de conceito menor, a senhora acha que teve alguma alteração no rendimento dos alunos?

Juçara: Teve sim, teve rendimento, com certeza. É porque a gente passava um provão valendo cem, a criança muitas vezes não sabia. E eu fico muito nessa questão de observação, eu observo muito, e a participação deles na aula.

Entrevistadora: Que pontos a senhora valoriza nessa sua observação?

Juçara: Eu passo uma questão e observo se ele realmente aprendeu, se houve aprendizagem. Quem aprendeu, quem não aprendeu, eu observo muito assim.

Com Iara não foi possível conversar sobre as formas de avaliação que estabelece com seus alunos, mas foi possível observar essa prática em uma aula em que se realizava a aplicação de uma prova.

Essa é a semana de provas. Sento no final da sala, como de costume e noto que os alunos demonstram muitas dificuldades para fazer as provas porque não entendem as questões.

Tem um aluno de 1ª série fazendo as provas, percebo que a professora não consegue dar a atenção necessária a ele, pois tem que atender às outras séries (2ª, 3ª e 4ª) que também fazem provas. Os outros alunos de 1ª série fizeram a prova de manhã, pois tinha ditado e teria que ler a prova e explicar as questões para os alunos resolverem. Ditou duas palavras para este aluno de 1ª série (ESCOLA, DENTE). Foi atender aos outros.

Voltou depois de algum tempo e disse: “*ah, me esqueci de ti*”. Solicitou que o aluno escrevesse a palavra TELEFONE. Ele começou a escrever, ela saiu para atender a solicitação de um aluno e depois que voltou disse de novo: “*esqueci de ti*”. Ai ditou a palavra MELANCIA, mas o aluno havia começado a escrever TELEFONE. Ela falou “*MELANCIA, me, da família de mala*”. Noto que o aluno fica sem entender, pois havia memorizado a palavra TELEFONE e ainda não tinha acabado de escrevê-la. Ela reclama, pois ele já deveria ter escrito TELEFONE.

A professora faz ameaças de reprovação aos alunos que não estão fazendo corretamente as provas. Entregou as provas que haviam sido feitas no dia anterior e pediu que os alunos resolvessem as questões que estavam erradas ou em branco. Eles demonstraram muitas dificuldades. Só um aluno concluiu e saiu em cerca de uma hora. Ele foi para casa. Os outros que não receberam a prova indagavam o que tinham que ficar fazendo ali, perguntavam se não podiam ir embora. Ela respondeu que não, pois teriam que cumprir ali às 04 horas de aula. Recomendou que fizessem uma cópia ou tabuada em seus cadernos.

A professora Iara pareceu muito cansada nesse dia e estava de certa forma, pressionada pelo tempo, pois teria que entregar no dia seguinte as notas de todos os alunos e não havia concluído a avaliação. Ela passou questões complexas o que tornou difícil o entendimento dos alunos e não estabeleceu um clima tranquilo durante a aplicação da prova, uma vez que ficou fazendo ameaças de reprovação aos alunos que não conseguissem a média mínima para passar de ano.

Para aqueles alunos que não conseguiram o rendimento necessário para aprovação no final do ano letivo é oferecida a recuperação nas escolas das professoras Iara, Ceci e Juçara. Além desse recurso, na escola da professora Iracema, os alunos com dificuldades de aprendizagem são acompanhados três dias por semana por uma professora itinerante que lhes dá atividades de reforço escolar.

Demonstra-se no quadro a seguir, a caracterização das práticas de avaliação das professoras pesquisadas.

Quadro 08
Caracterização da ação docente na sala de aula multisseriada
A avaliação

AVALIAÇÃO	IARA	CECI	JUÇARA	IRACEMA
Instrumentos utilizados	Provas e pequenos trabalhos	Provas	Provas, exercícios e pequenos trabalhos	Provas, exercícios e trabalhos
Freqüência com que avaliam	Bimestralmente	Bimestralmente	Bimestralmente	Bimestralmente
Crítérios	Erros e acertos nas provas.	Erros e acertos nas provas; desempenho nas aulas.	Erros e acertos nas provas; desempenho nas aulas.	Erros e acertos nas provas; desempenho nas aulas.
Estratégias utilizadas diante dos resultados dos alunos	Não existem estratégias explícitas além da recuperação de final de ano.	Não existem estratégias explícitas além da recuperação de final de ano.	Não existem estratégias explícitas além da recuperação de final de ano.	Solicita que refaçam atividades em que erraram mais de 5 questões. Recuperação de final de ano. Os alunos têm aula de reforço com professora itinerante.

As professoras relataram o que aprenderam ao longo de toda a atividade profissional e é possível inferir que tais aprendizagens ficaram restritas a dois âmbitos: o de técnicas de ensino e o das crenças/teorias implícitas sobre o ensino.

No âmbito das técnicas de ensino as aprendizagens estão circunscritas ao saber-fazer. Dizem respeito aos recursos didáticos utilizados para dar aulas,

técnicas aprendidas com outras colegas, no curso de magistério e nos cursos de aperfeiçoamento e a partir da imitação das práticas dos antigos professores.

Em estreita interação com as técnicas de ensino estão as teorias pessoais e as crenças⁶⁶ das professoras. Elas destacaram de forma bem interessante as aprendizagens docentes que construíram durante suas trajetórias profissionais e nesse âmbito, foram influenciadas por suas vivências e múltiplas experiências como alunas, mães, líderes comunitárias, mulheres, trabalhadoras rurais etc. Entre as aprendizagens pode-se destacar: que o professor também aprende com o aluno; que é preciso saber respeitar os direitos dos outros para que os seus sejam respeitados; que o professor precisa conhecer o aluno e suas necessidades e expectativas de aprendizagem; que a aprendizagem se dá melhor em conjunto e que na troca de experiências os sujeitos crescem mais e melhor; que as pessoas são diferentes e que aprenderam a respeitar essas diferenças; com o tempo desenvolveram maior segurança no ato de ensinar; o professor deve ajudar o aluno a crescer e ter uma auto-estima melhor. Tais aprendizagens são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 09
As aprendizagens das professoras de classes multisseridas

PROFESSORAS	AS APRENDIZAGENS
IARA	- O professor aprende com o aluno.
CECI	- Respeitar os direitos dos outros para que os seus sejam respeitados; - Imitação da antiga professora; - Desenvolver a coordenação motora cantando.
JUÇARA	- Aprende-se em comunidade; - O professor deve conhecer o aluno; - A partir dos problemas é que se modifica a prática – reflexão é um elemento do processo; - Ter consciência da capacidade de ensinar algo.
IRACEMA	- Recursos didáticos para o ensino; - Na troca de experiências a gente cresce; - Com os alunos aprendeu a fazer amizades, conhecer culturas diferentes e ensinar o que conhecia para eles; - As pessoas são diferentes, aprendeu a respeitar as diferenças; - A experiência de trabalho ajuda muito; - Professor deve ajudar a levantar a auto-estima do aluno; - Aluno ajudante do professor; - Foi educada no tempo do tradicionalismo e o acha importante, assim como ordem e disciplina

Ao expor as aprendizagens das professoras de classes multisseriadas e os âmbitos aos quais estão circunscritas pode se inferir que a preocupação com o domínio de técnicas muitas vezes se sobrepõe ao domínio do conteúdo das

⁶⁶ “*constructos mentais que representam codificações de experiências e compreensões pessoais*” (SCHOENFELD, apud MIZUKAMI et al, 2003, p. 63).

disciplinas que deveriam ensinar. Percebeu-se que as professoras possuíam um domínio precário de tais conteúdos. A professora Iracema só sabe o necessário para ensinar aos alunos. Tem por base a imitação e a repetição, algumas vezes irrefletida, do que está exposto nos livros didáticos. As professoras Iara, Ceci e Juçara parecem conhecer o conteúdo das disciplinas que ministram, não foi possível perceber se com todos os seus fundamentos científicos, mas são capazes de fazer a transposição didática de forma a propiciar a compreensão dos alunos.

Percebeu-se que quanto mais o conteúdo se aproxima do contexto vivenciado pelas professoras, mais elas têm facilidade em lidar com eles. Por outro lado, quanto mais o conteúdo a ser ministrado se afasta do contexto vivenciado pelas professoras, mais dificuldade elas têm. Percebeu-se, ainda, que os conteúdos novos precisam de algum tempo para ser assimilados e as professoras contam com a ajuda das colegas de outras escolas para superar tais dificuldades.

O livro didático, recurso fundamental nas escolas do campo, nem sempre é claro ao propor atividades e apresentar as respostas dos exercícios propostos. Percebeu-se que algumas vezes as professoras tiveram dificuldades em entender o que os autores das obras propunham.

Por fim, percebeu-se que as professoras que atuam nas escolas do campo no município de Santarém, estabeleceram a docência em sala de aula multisseriadas com base em aspectos pouco fundamentados teoricamente. Parecem ter noções do conhecimento pedagógico geral e sobre ele assentam seu ensino. Dominam de forma precária os fundamentos dos conhecimentos específicos que ensinam e repetem o que aprenderam com seus professores (sabem, mas não sabem como sabem). Com os dois eixos fracos, a base de conhecimento para o ensino é fraca, mecânica e estereotipada (SHULMAN, 1986, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para atuar na educação básica constitui-se problemática que merece maior atenção de pesquisadores e gestores para apontar demandas para políticas públicas que busquem superá-las. No que tange à formação de professores para as escolas do campo, evidencia-se que existe uma demanda urgente de políticas que possam contemplar a realidade do meio rural sem, no entanto, perder de vista a realidade global.

Ao longo desta tese se demonstrou como as políticas públicas educacionais implantadas pelo governo brasileiro têm sido omissas quando tratam da escolarização dos habitantes do espaço rural e estão silenciadas no que se refere à formação dos professores para atuar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Nos capítulos anteriores descreveram-se as trajetórias de quatro professoras que ingressaram como leigas em classes multisseriadas na escola do campo e como se deram suas aprendizagens da docência. A tese levantada e o resultado da investigação demonstraram que as professoras aprenderam sobre a docência em interação com os seus pares, nas comunidades de prática, nas trocas que estabeleceram com os alunos e criaram estratégias próprias em contextos diferenciados.

Entende-se que as análises e as possíveis interpretações dessas trajetórias se realizaram ao longo do texto e em seu conjunto mostram que existem dois tipos de estratégias de formação que são as estratégias explícitas e as estratégias não-explícitas.

As **estratégias não-explícitas de formação** são aquelas que fomentaram de algum modo os desenvolvimentos profissionais das docentes pesquisadas e a elas foram submetidas involuntariamente. A **docência instituída** é uma dessas estratégias na qual o aluno exerce as atividades docentes sob a supervisão do professor da sala e junto com ele responde pelos resultados da classe. A outra estratégia é a **aprendizagem pela observação** na qual, segundo Lortie (1975) as vivências como estudantes exercem uma grande influência no trabalho e no

processo de socialização profissional dos professores. A última estratégia não-explicita, a **imitação criativa**, foi desenvolvida pelas docentes e parte dos modelos que internalizaram através da observação e imitação das aulas a que assistiram como alunas e recebe elementos individuais que caracterizam a experiência de cada uma delas.

As **estratégias explícitas de formação** estão circunscritas ao âmbito dos cursos de formação docente (curso de magistério e outros cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação) e conferiram às professoras o *status* de profissionais do magistério. Embora o curso de magistério não tenha tratado da especificidade do fazer pedagógico em classes multisseriadas, as professoras o reconheceram como importante nos seus percursos de formação, principalmente porque lhes forneceu a identidade de profissionais do ensino.

Demonstrou-se nesse estudo que as aprendizagens da docência de professoras que ingressaram como leigas no magistério foi instituída pelas práticas de suas antigas professoras, pela observação e imitação criativa. A prática docente em sala de aulas foi legalizada pelas Leis 4.024/61 e 5.692/71 e com a aprovação da Lei 9.394/96 a legalidade da atuação dessas docentes foi retirada e para continuarem a atuar foram submetidas a programas especiais de qualificação.

Considerando isso, faz-se necessário tecer algumas reflexões sobre a questão da formação docente e apontar sugestões viáveis para uma preparação dos professores mais integrada ao meio em que atuam e às necessidades dos seus estudantes.

A **primeira** questão que se depreende a partir dos relatos aqui analisados é que é preciso rever os cursos de formação de professores e reconhecer as especificidades inerentes a esse processo de formação que possa atender a heterogeneidade de relações que se estabelecem na escola e fora dela. No caso específico das escolas do campo na Amazônia paraense há que se pensar um caminho de formação que considere a diversidade das relações e interações humanas que habitam o espaço do campo como os quilombolas, povos da floresta, ribeirinhos, caboclos, indígenas, etc. Existe um mosaico cultural que não pode ser negado, embora pareça invisível para os gestores de políticas públicas, e que

precisa ser pensado na perspectiva da constituição de diferentes escolas que considerem uma prática de escolarização de uma Amazônia não urbana.

A **segunda** questão que se levanta neste trabalho, é sobre o papel dos cursos de formação docente e, em consequência, o papel da universidade como uma agência formadora.

Ao longo desse trabalho foram levantados elementos que oferecem pistas para a compreensão de como leigas construíram suas aprendizagens da docência sem terem tido acesso aos cursos de formação inicial. Isso fica claro ao demonstrarem que o primeiro curso de formação que fizeram e que deu suporte para a docência – o curso de magistério em nível médio – ocorreu por volta de 17 anos de carreira. Segundo o que aponta a literatura os cursos de formação continuada não são suficientes para modificar práticas ou crenças dos professores. Logo, embora afirmem que houve mudanças em suas práticas, essas não se deram concretamente, mas muito mais para lhes conferir a legalidade profissional. Depois do curso tornaram-se professoras de fato.

Embora não tenham sido formadas para a docência, as professoras leigas tiveram dificuldades semelhantes às relatadas pelas pesquisas que tratam da iniciação de professores egressos de diferentes cursos de formação em nível superior (MARIANO, 2006; LIMA, 2004, entre outros). Isso porque qualquer tipo de mudança envolve momentos de equilíbrio e desequilíbrio até que novas estruturas sejam construídas.

Considerando-se isso, este trabalho constata a necessidade de se repensar a formação que se dá aos professores nos cursos de formação inicial, em especial os oferecidos nos cursos de pedagogia nas universidades brasileiras. Se esses cursos não estão sendo capazes de fornecer uma sólida base de conhecimento para o ensino, precisam ser reestruturados urgentemente. A seguir apresentam-se algumas sugestões que podem ser consideradas nesse processo:

- A formação docente deve estar assentada sobre um fundamento científico.
- Na formação inicial devem ter os conteúdos que ministrarão. Essa é uma questão de políticas públicas para a educação básica uma vez que existem

muitas carências nesses cursos (fundamental e médio). Se os futuros professores tivessem uma formação básica de qualidade, os cursos de formação para a docência poderiam focar sua atenção na questão pedagógica ou se manter estruturados como estão atualmente.

- Implantar ações de formação continuada com a participação da universidade.
- Reconhecer os saberes dos professores das escolas, pois eles não estão nos programas de formação docente.
- Repensar a formação de professores considerando a diversidade multicultural do Brasil.
- Melhorar a estrutura física das escolas, em especial da zona rural (biblioteca, área de esportes e lazer, banheiros adequados às necessidades dos estudantes etc.), pois assim se melhoram também as condições de trabalho dos professores.
- Estreitar a relação universidade-escola nos programas de formação docente.
- Encontrar mecanismos nos cursos de formação para incorporar as vivências dos professores no currículo.
- Inserir os professores das classes multisseriadas nos programas de estágios nos cursos de formação docente e que eles possam ser parceiros nesse processo de formação.
- Alterar as metodologias de ensino nos cursos de formação inicial pela introdução de casos de ensino no processo formativo e de experiências como a pedagogia da alternância adaptada à formação docente.

Para finalizar vale a pena retomar o que fala Zeichner (1993, 1996) sobre a “função” dos cursos de formação. Segundo esse autor, independente do que os formadores fizerem nos programas de formação, só poderão preparar os professores para começar a ensinar, isso, na melhor das hipóteses. Sendo assim, concorda-se com Zeichner que aprender a ensinar é um processo que será construído pelos professores ao longo de toda a sua carreira e, acrescenta-se mais, esse processo é particular e, portanto, um *constructo* que não pode ser tomado de outrem, ou seja, não pode ser construído em cima do vivenciado pelo outro.

Sendo assim, ao passar pelo processo de formação antes de ingressar na profissão, o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar - ainda que muitas vezes de forma meramente técnica e alijada da realidade das escolas em geral - situações cotidianas de sala de aula, discutir o pensamento teórico construído em torno da educação e do processo de construção do pensamento e do conhecimento do homem, além da possibilidade de propor modificações na realidade educacional em que está inserido através das vivências no estágio supervisionado e nas disciplinas de prática pedagógica.

Embora se tenha mostrado que a entrada na docência e o desenvolvimento profissional de professoras leigas guarda certa semelhança com o processo vivido pelos professores que passaram por cursos de formação, afirma-se que aquela não é a situação ideal para se entrar em qualquer carreira. A autorização para a entrada de leigos no ensino brasileiro foi um equívoco grave que ainda deixa suas seqüelas na formação de crianças e jovens em todo o país e lamentavelmente atinge as populações menos favorecidas e mais carentes do atendimento público nos diferentes setores.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. (2000). **Dicionário de filosofia**. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes.
- ALVES, A. J. (1991). O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, 77. pgs. 53-61. Maio.
- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.
- ANDRÉ, M. A. D. (org.). (2002). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. MEC/INEP/COMPED. Brasília - DF. Série Estado do Conhecimento. n.06.
- _____ (1995). **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus.
- _____ (1989). A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez.
- BOGDAN, Roberto e BILKEN, Sari. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: LDA.
- BOURDIEU, P. (2001). **O poder simbólico**. 4ª ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- BRANDÃO, C. R. (1984). **Casa de Escola**. 2ª ed. Papyrus. Campinas, SP.
- BRANSFORD, J.D. et al (editors) (2000). **How people learn: brain, mind, experience and school**. Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. – Expanded ed. Washington D.C. USA.
- CAVACO, M. H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto Editora. Portugal.
- COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. Tese de Doutorado. UNICAMP – Campinas, São Paulo, 2003.

COLARES, M. L. I. S. Panorama da educação em Santarém. **Revista HISTEDEBR on-line**. Campinas, n. 23. p. 95-113, set. 2006.

CRUZ NETO, Otávio. (2001). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

DAMASCENO, M. N. e BESERRA, B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. Vol. 30. nº 1. São Paulo. Jan. Apr.

DARLING-HAMMOND, L. e BRANSFORD, J. (editors). (2005). **Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do**. The National Academy of Education. 1st ed. USA.

DARLING-HAMMOND e BARATZ-SNOWDEN, J. (editors). (2005). **A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve**. 1st ed. The National Academy of Education. Committee on Teacher Education. USA.

DEWEY, J. (1993). **Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Paidós; Barcelona, España.

_____ (1971). **Experiencia e educação**. São Paulo, Ed. Nacional.

Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Dossiê “os saberes dos docentes e sua formação”. nº 74. Campinas: CEDES, 2001.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas, SP. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GOERGEN, P e SAVIANI, D. (orgs.) **Formação de Professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, NUPES, 1998.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L. e BRANSFORD, J.; (2005). How teachers learn and develop. In DARLING-HAMMOND, L. e BRANSFORD, J. (editors). **Preparing teachers for a changing world**: what teachers should learn and be able to do. The National Academy of Education. 1st ed. USA.

HUBERMAN, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto Editora. Porto. Portugal.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acessado em 22/05/2005.

KNOWLES, J.G. et al (1994). **Through preservices teachers eyes**: experiences through narrative and inquiry. New York, McMillan College Publishing Co.

KOLLING, E.J. et. al. (1999). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília.

LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 19. p. 20-28.

LEITE, S. C. (1999). **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez.

LELIS, I.A. **A formação da Professora Primária**: da denúncia ao anúncio. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, E. F. (2004). A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação**. UFSM. Vol. 29, nº 02. Disponível em www.ufsm.br/ce/revista. Acessado em 03/04/2005.

LORTIE. D. C. (1975). **Schoolteacher**: a sociological study. Phoenix Edition. USA.

MAIA, E. M. (1982) **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** ANDE. Ano 01, n.03.

MARCELO GARCÍA, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Education policy analysis archives**. Agosto 16. v.10. n.35.

_____. (1999). **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto Editora: Porto, Portugal.

MARIANO, André Sena. (2006). **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação de Mestrado. UFSCAR. São Carlos. São Paulo.

MINAYO, M.C. de S. (1993). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. Hucitec – Abrasco. São Paulo.

MIZUKAMI, M.G.N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. UFSM. V.29, nº.2. Disponível em www.ufsm.br/ce/revista. Acessado em 03/04/2005.

MIZUKAMI, M.G.N. et al (2003). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 1ª reimpressão. São Carlos: EDUFSCAR.

_____. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A e MELLO, R.R. (2000). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus.

_____. (1996). Ensino: as abordagens do processo

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre saberes e práticas in: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Dossiê “os saberes dos docentes e sua formação”**. nº 74. Campinas: CEDES, 2001.

MURTA, C. (2006) **Tornar-se professor**: um estudo sobre professores leigos amazônidas. Tese de Doutorado. USP. São Paulo.

NAGLE, J. (1974). **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/Ed. da Universidade de São Paulo.

NÓVOA, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora. Porto. Portugal.

NÓVOA, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto Editora. Porto. Portugal.

NUNES, C. M. (2001). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira in: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Dossiê “os saberes dos docentes e sua formação”**. nº 74. Campinas: CEDES.

ROMÃO, J. E. e PADILHA, P. R. (2001). Diretores escolares e gestão democrática da escola in : GADOTTI, M e ROMÃO, J. E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

SCHÖN, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (1983) **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. USA, Basic Books Inc.

SHULMAN, L.S. (2004). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach**. 1st. ed. Jossey-Bass A Wiley Imprint. USA.

_____ (1987). **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, V.57, n.1.

_____ (1986). **Those who understands: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, v.17, n.1.

SOUZA, M^a de F. e XIMENES, S. **Formação de professores: para além da certificação exigida**. In: Seminário Internacional de Educação: Teorias e Políticas, São Paulo, 2003.

SOUZA, M^a de F e XIMENES, S. **Curso superior de formação de professores: da certificação exigida a formação necessária**. In: 4to. Congresso Internacional de Educação Superior, Havana, 2004.

SOUZA, O. N. B. de e OLIVEIRA, N. C. M. de (2003). Irradiando o currículo: a proposta curricular do projeto rádio pela educação em análise. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/orlandonobrebezerradesouza.rtf>, acessado em 17 de setembro de 2007.

SZMRECSÁNYI, T e QUEDA, O. (orgs.) (1976). **Vida rural e mudança social**. São Paulo, Nacional.

TANURI, L.M. (2000). História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago. n° 14.

TARDIF, Maurice (2004). **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. (Jan-Abr). n.13.

TRIVIÑOS, A. N. (org.). Coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILSON, S; SHULMAN, L. S. e RICHERT, A. E. (1987). '150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (ed.) **Exploring teachers' thinking**. Great Britain: Cassell Educational Limited. 1987. p. 104-124.

XIMENES, S. e TANCREDI, R. M. S. P. (2006). Atuação docente na escola do campo: conhecendo a realidade dos professores de classes multisseriadas. **Em Foco**. Santarém. Pará: IESPES, Ano 03, n.06, pg. 05-17.

XIMENES, Solange. (2003). **"Projeto político-pedagógico para a escola do campo: dialogando com Paulo Freire"**. Dissertação de Mestrado. UFMA – São Luis, MA.

ZEICHNER, K. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. n.09.

ZEICHNER, K. M. (1993). **A Formação Reflexiva de Professores**: idéias e práticas. EDUCA. Professores. Lisboa.

ZEICHNER, K. M. e LISTON, D. (1996). **Reflective teaching**: an introduction. Mahwah, Nova Jersey: Lawrance Erlbaum Assoc. Publishers.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer nº 36/2001. CEB. Aprovado em 04.12.2001.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

PROEX/UFPA. Relatório Anual 2005. DEINF/PROPLAN/UFPA. 29/03/2006. p. 01-25.

SITES CONSULTADOS

www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos

www.ibge.gov.br

www.jesocarneiro.blogspot.com

www.mec.gov.br

www.midiativa.tv/index.php

APÊNDICES

Diário de observação na Escola OCA**08.08.05**

Professora: Iracema

MANHÃ

Cheguei à escola às 10h15min. Estava na hora do intervalo. A professora me recebeu e após conversa inicial sobre a pesquisa autorizou que observasse suas aulas neste dia. Entramos juntas na sala e ela me apresentou para os alunos que me olharam com curiosidade.

A turma é composta por alunos de 2ª e 3ª séries. Hoje estão presentes sete alunos de 2ª e sete alunos de 3ª, num total de 14 alunos. As carteiras estão organizadas em formato de semicírculo, são individuais, mas os alunos as dispõem ao lado das carteiras de outros colegas de forma que fiquem em duplas. Deu para notar que embora em formato de semicírculo as séries não se misturam, ficando a 2ª de um lado e a 3ª de outro.

Começou a aula pedindo que o aluno Rodrigo iniciasse a leitura do texto “A Raposa e as Uvas”. Em seguida foi a vez de Rafael. Após a leitura dos alunos, a professora leu o texto em voz alta para a turma toda.

Em seguida fez um ditado único para as duas séries. O ditado era o seguinte:

Amor não é só

Amor não é só de homem por mulher,
ou de mulher por homem.

Amor é amor por tudo
que é justo e livre.

Amor é horror a tudo
que o ser inventa para humilhar outro ser.

Durante o ditado a professora fez questão de destacar que se inicia o ditado com letra maiúscula, lembrou que após ponto seguido também se usa letra maiúscula e quando pronunciava palavras que considerava mais difícil informava as letras para os alunos, foi o exemplo em “horror” em que disse que eram dois erres e “humilhar” onde lembrou que se escrevia com a letra H. Na frase “Amor é amor por tudo que é justo e livre” a professora ditou uma vírgula após a palavra “tudo”, mas não a colocou no quadro na hora em que escreveu o texto.

Após concluir o ditado passa o texto no quadro e pede para cada um corrigir o seu e destacar o que errou. Lembra que quem errou cinco palavras ou mais deve fazer mais uma cópia do texto. Quem teve três ou quatro erros pode começar o próximo exercício.

A professora passa de carteira em carteira e pergunta para os alunos quantas palavras erraram. Dá uma rápida olhada nos cadernos, elogia quem acertou mais e encontra alguns outros erros que os alunos não perceberam na correção que fizeram.

O ditado acima ela copiou no meio do quadro. Nas laterais passou exercícios para as duas séries. No lado esquerdo para a 2ª série e no lado direito para a 3ª série (esses lados são onde estão localizadas as respectivas séries). Os exercícios são os seguintes:

2ª série

2. Complete as frases usando palavras do quadro:

Letras – consoantes – alfabeto - vogais

- d) Para escrever as palavras nós usamos _____
 e) Nosso _____ tem 23 letras
 f) O alfabeto tem 5 _____ e 18 _____

A professora lê o exercício para a turma e enquanto copiam passa o exercício para a 3ª série

3ª série

3. Circule os dígrafos das palavras

Quiabo – cresço – chuva – burro – pássaro – guerra – unha - águia – descida

4. Coloque o acento agudo ou circunflexo onde for *nece-ssário (sic)*.

Retangulo – voce – trico – vatapa – patria – oculos – bone – ultimo

Ela lê o exercício para a 3ª série dando ênfase na sílaba onde deve haver acento. Explica que dígrafos são palavras com um único som e pede para prestarem atenção, pois ali também existem encontros consonantais.

Enquanto os alunos copiam e fazem a tarefa ela revê o plano e copia alguma coisa no caderno.

Quando os alunos terminam de copiar ela apaga parte do quadro e copia mais exercícios.

3ª série

5. Classifique as palavras como oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Útil – *pênduculo* – jacaré – pântanos – *môdulo* – gaúcho – paletó – *maquina*

Explica para os alunos o que caracteriza uma palavra como oxítone, paroxítone e proparoxítone. Apaga outra parte do quadro e começa a copiar o exercício para a 2ª série. Apaga o ditado que estava no meio do quadro para ter mais espaço.

2ª série

3. Circule as vogais das palavras.

circo – passear – cobertor – cravo – braço

4. Circule as letras consoantes das palavras.

Circo – passear – coberto – cravo - braço

5. Separe em sílabas as palavras.

Armário-

Arreio-

Micróscopio(sic)-

Jóia-

Alegria-

Cajueiro-

Lavo a louça do almoço (a casa não possui água encanada e esta fica guardada em um balde e é captada no igarapé localizado no fundo do quintal) e em seguida sento lá fora enquanto a professora providencia seu banho.

Ela desce até o igarapé para fazer seu asseio (me convidou, mas fiquei com vergonha de tomar banho sem roupa, porque não havia levado traje de banho). Depois retorna, se arruma e descansa um pouco. Nesse intervalo seu esposo que havia saído para caçar retorna – sem caça – e vai almoçar. Seu filho me falou que o pai avistou um veado, mas este fugiu e entrou em uma das fazendas da região. Quando isso acontece os peões das fazendas costumam pegar o animal e esconder para consumo próprio.

Saímos em seguida para a aula da tarde. No caminho informa que a casa onde mora foi construída pela comunidade, mas o terreno ganhou de presente do sogro de sua filha. Quando quiser construir outra casa terá que desmontar a atual e devolver o material para a comunidade que providenciará outro local para instalar a casa de professores.

TARDE

As aulas iniciam assim que a professora chega. Os alunos já esperam em fila na porta da sala. O horário oficial para início são 13 horas, mas hoje começaram 12h e 45m.

A professora pede que levantem para fazer a oração do Pai Nosso. Depois faz a chamada. Inicia pela 1ª série e depois faz a da 4ª série. Os alunos estão organizados por série à semelhança do ocorreu pela manhã. De um lado está a 4ª e de outro a 1ª série.

Após a chamada fez o levantamento dos nomes dos alunos que gostariam de participar da banda marcial da escola por ocasião do desfile de 07 de setembro quando se comemora a Independência do Brasil. Poucos alunos se candidataram. Pergunta também quem comprará uniforme para o desfile. A manifestação dos alunos também é tímida porque dependem de autorização dos pais.

Inicia solicitando aos alunos de 4ª série que façam a leitura dos seguintes textos: “Grandes Felinos” e “Pássaros de todas as cores” que estão no livro didático de português.

Enquanto lêem pede a três alunos da 1ª série que levem seus cadernos até sua mesa. Ela escreve a lição do dia em cada caderno e devolve aos alunos. Depois percebo que estes três alunos ainda não são capazes de copiar o exercício do quadro.

A professora pede aos outros alunos que peguem a cartilha, porém não faz uso dela no momento. Inicia o exercício no quadro e pede que copiem.

1ª Série

3. Escreva a letra v e d em todas as suas formas:

Ų _____, _____, _____

Ɖ _____, _____, _____

ʋ _____, _____, _____

ɖ _____, _____, _____

V _____, _____, _____

D _____, _____, _____

v _____, _____, _____

d _____, _____, _____

4. Copie as sílabas tipo C.V. (consoante vogal)

Va _____	va _____	Da _____
Vê _____	vê _____	De _____
Vi _____	vi _____	Di _____
Vo _____	vo _____	Do _____
Vu _____	vu _____	Du _____

A professora reforça o exercício com os alunos que tem mais dificuldades. Pede a esses alunos que leiam com ela no quadro. Parece lembrar de um material que está na secretaria e sai para pegar. São umas fichas com as famílias silábicas que distribui para sete alunos e pede que formem as famílias do v e do d. Entre os alunos que receberam as fichas só está uma menina (só tem três meninas na 1ª série). Enquanto eles fazem o exercício ela trabalha com a 4ª série.

Ela pede para o aluno Israel começar a leitura em voz alta. O texto é “Pássaros de todas as cores”. O aluno fica em pé, segura o livro em frente do rosto (como se o usasse como escudo, parece querer se esconder) e faz a leitura. A professora corrige imediatamente as palavras pronunciadas de maneira errada.

Ao terceiro aluno que fez a leitura recomendou que a repetisse, pois ficou incompreensível já que o aluno não fez a pontuação adequada. Pede aos seguintes que prestem atenção na pontuação e solicita que leiam devagar. Os alunos lêem os textos “Pássaros de todas as cores” e “Grandes Felinos”. Cada aluno leu uma parte do texto em voz alta.

Após concluir a leitura informa que tem atividade nas páginas 151 e 152 do livro de português. Na página 151 está o texto “Nunca erre a cedilha” e na página 152 a interpretação do texto. A professora leu o texto e em seguida orientou a interpretação do mesmo.

O aluno que estava ao meu lado já tinha parte do exercício respondido e notei que eram as mesmas respostas que a professora dava (eles usam livros que já foram de outros alunos, é que são do programa de livro didático do MEC).

Como o exercício estava no livro, tive dificuldade para acompanhá-lo, no entanto deu para perceber que os alunos apresentavam dificuldades de responder algumas questões.

A primeira solicitava que eles trocassem as palavras pela 1ª pessoa do singular de forma que usassem a ç. Exemplo: pedir (deveriam trocar para “eu peço”). As outras palavras eram medir, ameaçar, convencer, esquecer, impedir.

A essa altura os alunos de 1ª série estavam meio agitados. A professora deixa os alunos da 4ª série e vai atendê-los.

Os alunos de 1ª série estão formando as sílabas com as fichas dadas pela professora. Ela solicitou as famílias do v e do d. Como percebeu que não dará para formar de todos, solicita aos alunos que formem de outras famílias silábicas.

Volta para a 4ª série. Continua o exercício e na parte final solicita que peguem o dicionário para escolherem palavras da mesma família de: descer, silêncio, fascinar, obediência. Os alunos imediatamente se levantam e pegam os dicionários na pilha de livros no fim da sala e começam a fazer a atividade recomendada pela professora.

Ela volta para a 1ª série.

Atende individualmente um aluno de 1ª série que parece não conhecer adequadamente o alfabeto. Ela pede ao aluno para dizer as letras e depois pede que coloque o alfabeto em ordem (ele usa as fichas que a professora deu no início

da aula). O aluno tem dificuldade em fazê-lo. Esse aluno é um dos três para quem a professora escreveu a tarefa no caderno.

Em seguida atende individualmente ao outro aluno do lado.

Noto que duas alunas que parecem ser mais adiantadas e que não receberam as fichas estão sem fazer nada, sentadas na cadeira e apenas conversando entre si em voz baixa. Uma das meninas fica de pé, prestando atenção na tarefa dos outros. A outra boceja e demonstra cansaço, desânimo.

A professora verifica a tarefa dos outros alunos e elogia quem conseguiu terminar. Ela volta para a 4ª série.

Os alunos olham no dicionário para encontrar as outras famílias. Ela pergunta: “concluíram o exercício?”. À resposta positiva dos alunos recomenda que copiem o exercício do livro didático no caderno. Os alunos imediatamente começam a cópia. Percebo que apagam do livro didático as respostas que deram porque o mesmo vai ser reaproveitado por outros alunos no ano seguinte.

A professora volta a dar atenção aos alunos da 1ª série e agora vai tomar a lição. Ao aluno que pediu para organizar o alfabeto pede agora que identifique cada letra. (Percebo que o alfabeto não contém as letras K, W e Y). O aluno ainda tem dificuldades e a professora pede que ele continue estudando.

Ela repete a mesma tarefa com outro aluno que também demonstra dificuldades. A professora solicita que ele continue estudando.

A professora atende o 3º aluno da fileira e ele consegue identificar o alfabeto, algumas sílabas e pequenas palavras como bife, bola e café.

Agora finalmente chega a vez das duas meninas. Com elas a professora faz a leitura de algumas palavras e de um pequeno texto. Elas se saem bem e a professora recomenda outro texto para a próxima lição.

Toma a lição da outra menina. Pergunta antes: “onde é meu amor? Vamos lá!” As duas meninas tem textos diferentes dos outros alunos de 1ª série.

Noto que a professora senta pouco pois anda de carteira em carteira para dar um atendimento individualizado para cada aluno.

Enquanto a professora faz o atendimento individual um aluno pega as formas geométricas no fundo da sala e começa a brincar com elas.

O 6º aluno atendido também tem dificuldades para ler. Recebe a mesma recomendação. Deve continuar estudando.

O 7º aluno lê algumas sílabas e também a lição que a professora havia selecionado para ele anteriormente.

O 8º aluno lê algumas sílabas. Ela pede a cartilha e ele lê a lição. Ela recomenda que estude.

O 9º aluno também lê algumas sílabas e depois passa para a cartilha. Também pede que estude. Nesse momento a professora solicita a um aluno que recolha as fichas de quem já terminou.

O 10º aluno (é um dos quais a professora escreveu a lição no caderno) repete algumas sílabas como: ba, be, bi, bo, bu. Lê na cartilha a família do G.

Com a 11ª aluna a professora toma a lição na cartilha, ela já lê algumas sílabas e um texto pequeno. A mestra pede que leia mais para pronunciar as palavras de maneira correta.

Em seguida a professora autoriza a saída para o intervalo.

Diário de observação na Escola BORARI
Professora: IARA

29.08.05

Cheguei à escola às 12h30min, mas a professora já havia feito a oração. Como é evangélica não reza o Pai Nosso, tradicional na maioria das escolas, mas faz uma oração espontânea. Alguns alunos já estavam na sala e quando entro e muitos me pedem a benção.

Ela informa que a aluna que estava doente já está em casa e se recupera bem.

Hoje é aula de português para todas as séries.

Distribui pequenas fichas com textos recortados do livro para os alunos de 1ª série fazerem a leitura. Pede que todos treinem a leitura que depois vai fazer a interpretação do texto. Conversa com os alunos que estão muito agitados, chama a atenção de alguns deles. “Quem não pegou a leitura aqui?”

Ela distribui os livros. Algumas crianças lêem em voz alta. Não dá para saber de que série são. A professora senta na carteira junto com um aluno e lê para ele repetir as palavras. Acho que é de 1ª série. Depois passa com outros alunos que lêem pequenos textos como o a seguir:

De boca cheia

A mamãe gato não pode carregar seus gatinhos com as patas. Em vez disso, carrega-os na boca.

Pergunta ao aluno Fernando como a mamãe gato carrega seus filhinhos. Ele responde que é na boca. Como lê o texto em voz alta, chama a atenção de outros alunos para o texto que está trabalhando individualmente. Um aluno de outra série que estava prestando atenção na estória dá o exemplo de uma gata que subiu no telhado com o filhote e ele caiu.

Alguns alunos menores estão sem atividades.

Lê com Leandro o seguinte texto:

*(...) Foi a pergunta que ouviu
 Num sonho que então sonhou
 Caiu da cama assustado e
 Escovou, escovou, escovou.*

Leu ainda outro texto com outro aluno

A galinha

A galinha de Juninho

Punha ovo amarelinho

Botou um, botou dois, botou três.

Certo dia o seu vizinho foi ao ninho

E achou um ovo de prata.

Ovo de prata? Ou ovo de pata?

Achou um, achou dois, achou três.

E a galinha era uma vez.

Lê o texto com todos os alunos de 1ª série e pede àqueles que já leram para fazerem a compreensão do texto. Um dos textos menciona a palavra

“emaranhados” e a professora lembra que aqui, na nossa região, se chama enrolado, embolado.

Noto que os alunos PNNES recebem atendimento diferenciado com uma outra professora e hoje ficam na sala da secretaria. A professora indica para eles qual é a atividade que trabalharão na sala e essa atividade deve ser seguida pela professora de educação especial.

A professora diz a uma aluna que ela pode sim ajudar os outros colegas. Ela afirma: “Pode sim, aqui vocês podem ajudar os outros. Hoje não é dia de prova”. A aluna senta com a colega e soletra o texto para ela. Essa aluna que perguntou se poderia ajudar a colega é de 3ª série e a aluna que recebe a ajuda é de 1ª série.

Um aluno está sem livro. Ela pergunta o porquê e ele diz que a professora ficou de colar a capa do mesmo. Ela argumenta e diz: “Por que você não pediu quando chegou?” Para o que estava fazendo e vai procurar o livro para o aluno. Olha no armário e se pergunta: “Onde eu coloquei na hora que colei? Ah, tá aqui, pode ler”.

O texto que deve ler é :”O galo e a raposa”

Uma aluna questiona sobre um exercício e ela responde:”É para fazer só a interpretação do texto porque eu ainda não ensinei advérbio, por isso que eu não mandei fazer esse exercício, porque eu ainda não ensinei”.

Pergunta ao aluno Douglas sobre o que fala o texto que ele leu. “Tem alguma coisa que se come?” O aluno responde “pipocas”. Pergunta ao Wendel sobre o seu texto: “De quem é o bigode?” Como ele não consegue responder ela relê o texto com o aluno que depois responde: “é do rato”.

Noto que a professora está em constante interação com os alunos e dá liberdade para que eles falem.

O texto do jacaré dizia que ele escova os dentes. Ela pergunta à turma se o jacaré escova os dentes e eles não sabem responder, a professora afirma que cada animal tem o seu hábito de asseio. O gato toma banho se lambendo, amola as unhas nos troncos de pau, o boi amola os chifres esfregando-os no chão. “E o jacaré? Com certeza tem uma forma” Ela acrescenta em seguida: “mas como não acompanhamos ele, nós não sabemos”. Noto que ela não responde como o jacaré “escova os dentes” mas com a explicação que deu os alunos pareceram satisfeitos pois não questionaram.

Nesse momento a professora sai da sala e vai conversar com a mãe de um aluno que chega à escola. As duas ficam lá fora e pelo tijolo vazado consigo ver que a professora faz reclamações do aluno à sua mãe.

Após a conversa a professora entra na sala e atrás dela entra a mãe do menino (Leandro) e fica ao lado do filho. A professora continua com a interpretação do texto. Fico observando a mãe.

A mãe chama atenção do filho com certa severidade. O menino está sem borracha, ele pega com um colega (depois fico sabendo que é seu irmão de criação), ela apaga os erros e pede que faça o dever. Indica como ele deve fazer a tarefa. Repreende o menino, puxa levemente a sua orelha. Depois de uns 15 minutos ela sai da sala dizendo para ele prestar atenção. Ele fica fazendo a tarefa.

Uma aluna vem até minha carteira e pergunta por que eu não vou todos os dias na escola. Respondo que preciso ir a outras escolas também, por isso não dá para ir até lá todos os dias.

A professora anota os temas dos textos no quadro, são eles:

Pipocas	milho
Bigode	gatinho
Rato	dentes
Jacaré	espada
Escovar	cochilos
Árvore	galinha
lambida	

Depois que anotou no quadro, pede aos alunos de 1ª série que copiem para depois separar em sílabas.

Pede aos alunos de 2ª série que se dirijam até a frente da sala para fazerem a leitura do texto que coube a cada um. São quatro alunos e de onde estou não consigo ouvi-los. Ela fica ao lado dos alunos. Enquanto eles estão lendo ela divide sua atenção entre a leitura dos alunos e o restante da turma. Um aluno se aproxima e pede uma orientação, ela dá.

Um aluno denuncia a indisciplina de outro e ela repreende: “Não faça isso, é isso que a gente te ensina? Já viu eu “cutucar” alguém com a ponta do lápis?”.

Nesse momento desliga o ventilador porque está muito barulho na sala e ela não consegue ouvir as leituras.

O Paulo Henrique vem pedir minha ajuda na tarefa de separação de sílabas. Peço autorização da professora e ela dá. Noto que depois que o ajudei a fazer o exercício Paulo Henrique prontamente se prontifica a ajudar outros colegas na tarefa.

A professora se dirige à 4ª série e corrige oralmente o exercício. Ela lê do livro didático e noto que dá as respostas com certa pressa. Passa em seguida para a leitura do texto: “O galo e a raposa”. Cada aluno lê em voz alta uma parte do texto. Chama a atenção de um aluno que não trouxe o livro e pede que um colega ceda o seu para ele. Noto que alguns alunos lêem com dificuldades.

Os alunos solicitam atenção o tempo todo. Ela tem dificuldades para manter a atenção em uma só série. Em um intervalo de alguns segundos, enquanto os alunos lêem, a professora boceja e olha fixo um ponto da sala, parece cansada.

Convoca a 3ª série para fazer a leitura do texto. Está sentada próximo aos alunos, mas não consegue dar atenção completa à leitura que fazem, pois os outros fazem barulho e requisitam sua atenção. Cada aluno lê individualmente uma parte do texto. A professora chama atenção para a pronúncia correta das palavras.

Volta para a 1ª série e corrige o exercício do quadro (separação em sílabas). Pergunta à turma: “O que é cochilar?” (uma das palavras do exercício) e os alunos respondem que é dormir. Em seguida pergunta sobre os programas que viram na televisão no final de semana. Depois de uma breve conversa fala que já espaireceram e que é hora de voltar à atividade. Retoma a correção do exercício. Os alunos da 2ª série começam a responder, ela os repreende e diz que o exercício é da 1ª série. Ela lê e corrige o exercício com os alunos.

Vai para a 3ª série e corrige o exercício no livro didático.

Volta para a 1ª série e toma a lição de cada um – leitura do texto.

Dá o intervalo para o recreio. Não há merenda na escola. Os alunos vão até suas casas comer alguma coisa ou compram um chopinho⁶⁷ na cozinha da escola.

⁶⁷ É um saquinho plástico com suco de fruta congelado.

Depois do intervalo corrige o exercício com a 4ª série. É uma atividade no livro de português na página 125. Consigo pegar a questão 5 que pede para colocar x ou ch nas palavras. Elas são as seguintes:

Caixote – ficha – lixo – enxugar – mexilhão – machucar – desleixo – caixão – baixa – baixeza – fichário – machucado – mexerica – linchar – lixeiro – desleixado – queixo.

Recomenda que dêem continuidade ao exercício seguinte onde devem montar um quadro com palavras que tenham o x com som de s, ch, cs, ou z.

Troca alguns alunos de lugar para tentar manter a disciplina na sala.

Volta a tomar a lição dos alunos de 1ª série. Lê para os meninos repetirem as palavras. Noto que o Paulo Henrique repete junto com a professora, mas ele já sabia ler sozinho o seu texto. Ele leu lá na frente com a professora depois voltou para o meu lado.

A professora termina a lição e vai apontar lápis de alguns alunos com um estilete.

Passa a tarefa para casa. É a seguinte:

1. Recorte revistas ou jornais que tenham palavras com:

pr;
ch;
nh;
lh;
cl;
tr;
tl

Para a 2ª série solicita além dessas palavras que incluam

gr;
gl

Aos alunos de 3ª e 4ª séries pede que estudem tabuada.

Diz para aqueles alunos que não tiverem cola é para fazer com tapioca. Solicita que os pais ou responsáveis assinem a tarefa dos alunos, pois quer saber quem é o pai que acompanha o trabalho de casa dos filhos.

Antes que saiam marca o ensaio do trabalho de história para o dia seguinte.

ANEXOS

ANEXO 01

**Demonstrativo da Emissão de Diplomas (Ensino Médio – Magistério) e
Certificados (Ensino Fundamental) do Projeto Gavião I e II em 2005**

MUNICÍPIO	Ano	Gavião I (Ensino Fundamental)	Gavião II (Ensino Médio)	TOTAL
1. Acará	2005	17	22	39
2. Anapú	2002	-	23	23
3. Anapú	2005	-	02	02
4. Bannach	2005	-	02	02
5. Bujaru	2005	-	06	06
6. Canaã dos Carajás	2005	-	01	01
7. Capitão Poço	2004	-	56	56
8. Garrafão do Norte	2005	-	62	62
9. Gurupá	2003	-	85	85
10. Gurupá	2005	-	14	14
11. Itaituba	2005	-	74	74
12. Itupiranga	2005	-	06	06
13. Jacareacanga	1996	31	-	31
14. Jacareacanga	1998	40	-	40
15. Jacareacanga	2000	40	-	40
16. Marapanim	2002	-	17	17
17. Marapanim	2005	-	01	01
18. Moju	2005	-	81	81
19. Muaná	1994	-	23	23
20. Muaná	2003	-	11	11
21. Nova Esperança do Piriá	2001	-	24	24
22. Pacajá	2005	-	01	01
23. Placas	2002	-	46	46
24. Portel	2000	72	-	72
25. Portel	2005	36	53	89
26. Quatipurú	2004	-	100	100
27. Quatipurú	2005	-	03	03
28. Rondon do Pará	2005	-	06	06
29. Senador J. Porfírio	2002	-	11	11
30. Tailândia	2001	-	107	107
31. Tailândia	2005	-	16	16
		236	853	1.089

Fonte: Coordenação Projeto Gavião/PROEX/UFPA. Relatório Anual 2005.

ANEXO 02

Escola Municipal de Ensino Fundamental _____
 Professora: Juçara
 Séries: 3ª e 4ª
 Turma: Multisseriada
 Disciplina: Português e História e Geografia
 Data: 16/03/2005

PLANO DE AULA

Assuntos: Texto: Menino Sabido
 O município de Santarém: 3ª série
 Hidrografia do Pará 4ª série

Objetivos: Ler e interpretar o texto
 Compreender o seu município
 Ter conhecimento da rede hidrográfica paraense e como é constituída

Desenvolvimento:

Menino Sabido

Pedro é um menino travesso, mas inteligente.
 Ele frequenta uma escola perto de sua casa e gosta muito porque acha divertido.
 Um dia, na hora da recreação, a professora perguntou quem gostaria de fazer uma brincadeira.
 Pedro logo disse:
 _ Eu quero!
 _ E indo à frente, falou a seus colegas:
 _ Quem adivinha o que eu tenho no bolso da minha calça?
 _ Uma bala!
 _ Uma moeda!
 _ Uma bolinha! _ disseram as crianças.
 Pedro riu a valer e disse:
 _ Ninguém acertou.
 A professora então falou:
 _ Aposto que eu acerto. É um anel.
 _ Nada disso – falou Pedro.
 _ E com cara de malandro, muito sabido, ele vira o bolso pelo avesso e mostra:
 _ Um furinho...

Atividades:

1. Responda:

- Quem quis fazer a brincadeira na hora da recreação?
- O que Pedro falou a seus colegas?
- O que as crianças acharam que Pedro tinha no bolso?
- O que Pedro falou ao virar o bolso pelo avesso?

2. Dê a sua opinião:

Você gostou do final da história? Por quê?

3. Procure no texto e copie as palavras escritas com: dr – tr – fr – cr – pr - br.

4. Complete as palavras com bl – cl – fl – gl – pl – tl.

____ or	com ____ içado
____ usa	tri ____ o
____ aro	____ auta
____ aneta	a ____ eta
bi ____ ioteca	pro ____ ema
____ obo	de ____ aração
bici ____ eta	____ ória
____ ástico	a ____ ição

5. Ditado de palavras:

Cruzado	classe	público
Proteger	segredo	palavra
Iglu	floresta	clínica
Escreveu	brigadeiro	tratamento
Flecha	madrugada	multiplicação

3ª série

Santarém: informações gerais.

O município de Santarém, localiza-se na microrregião do médio Amazonas, no Estado do Pará. Possui área de 26.058 km², altitude de 36m acima do nível do mar temperatura média de 30 graus e pluviosidade de 2.500 mm ao ano.

Banhada por dois grandes belos rios Amazonas e Tapajós, Santarém tem uma população de aproximadamente 300,00 habitantes e sua economia baseia-se no comércio, no extrativismo (madeira, juta, castanha-do-pará) na indústria e têxtil e frigorífica, na pecuária e na pesca.

Santarém foi fundada pelo Pe. João Felipe Bettendorf, em 22 de junho de 1661.

A aldeia dos Tapajós, como era chamada foi elevada à categoria de vila, em 14 de março de 1758, recebendo o nome de Santarém.

A vila de Santarém foi elevada à categoria de cidade, em 1848 em consequência de seu notável desenvolvimento.

Os limites do município.

Os municípios, quer seja grandes, quer sejam pequenos são vizinhos entre si. Eles são separados por uma linha de marcatória chamada limite.

Pode ser um rio, um bosque, etc.

Santarém limita-se com os municípios de Prainha, Monte Alegre, Alenquer, Óbidos, Juruti, Aveiros, Uruará e Rurópolis Presidente Médici.

O clima é quente e úmido.

O município de Santarém é banhado pelos rios Amazonas e Tapajós. Os dois grandes rios tem sua confluência bem em frente à cidade oferecendo um espetáculo de rara beleza.

Há duas quedas d'água importante a cachoeira do Palhão no rio Curuá-uma, onde está instalada uma hidrelétrica, e a cachoeira do Aruã, no rio Arapiuns.

ATIVIDADES

1.Responda

- a) Onde o município de Santarém se localiza?
- b) Quais os rios que banham Santarém?
- c) Quem fundou Santarém e quando?
- d) Quais os municípios que se limita com Santarém?
- e) Como é o clima de Santarém?

4ª série.

Hidrografia

Você sabe o que é hidrografia?

É a parte da Geografia que estuda os rios.

A rede hidrografia do Pará é muito significativa. É constituída pelo rio Amazonas. Apresentando numerosos rios, lagos, furos, paranás e igarapés.

- Furos – são canais naturais de ligação entre rios ou lagos.
- Paranás – são pequenos braços de rios que circundam uma ilha fluvial.
- Igarapés – são pequenos rios, utilizados pela população ribeirinha, em que a navegação se faz por meio de canoas.

O Pará é banhado, em sua maior parte, por afluentes do rio Amazonas. Este por sua vez, forma a maior bacia hidrográfica da terra.

Bacia hidrográfica é uma região banhada por um rio principal e por seus afluentes.

São afluentes do rio Amazonas, no Estado do Pará, o Nhamundá ou Jamundá, o Trombetas, o Paru e o Jarí, pela margem direita, o Tapajós e o Xingu. E o Tocantins – Araguaia, que desce do Planalto Central. Há rios, localizados no leste paraense, que deságuam diretamente no Atlântico, como o Maracanã, o Piriá e o Gurupi.

O principal rio do Estado é o Amazonas, que atravessa o Pará de oeste para leste e vai desaguar no Oceano Atlântico.

O rio Amazonas é navegável em toda sua extensão. Apresenta alguns fenomenos muito interessantes, como o da pororoca (encontro das águas do rio com as do oceano que causa em estrondo percebido a varios quilômetros de distância). Outro fenômeno é o das terras caídas, onde a correnteza do rio, com sua fúria violenta, arranca e carrega pedaços de barrancos das margens, levando-os a grandes distâncias. Também chama a atenção a divisão das águas, barrentas do rio Amazonas que não se mistura com as de alguns de seus afluentes, com as do rio Tapajós e, principalmente, do rio Negro.

Essa imensa rede fluvial que banha o Pará é também utilizada para intercomunicação e transportes, além de fonte de abastecimento de água e alimentação.

A maior parte da população paraense vive às margens do rios, devido a facilidade de navegação pelos rios da Amazônia.

Em alguns afluentes do Amazonas encontram-se cachoeiras, que podem ser utilizadas no fornecimento de energia, como a do rio Curuá-Uma, com a sua cachoeira do Palhão em Santarém, onde foi construída uma usina hidrelétrica, beneficiando o município. Outro exemplo é a hidrelétrica de Tucuruí.

Litoral

O Pará é um Estado banhado pelo Oceano Atlântico. Assim, todas as terras banhadas pelo oceano ou mar possuem litoral.

Litoral – é a faixa de contato entre o continente e o oceano.

O litoral paraense inicia-se no arquipélago de Marajó e termina na foz do Rio Gurupi, num total de 618 quilômetros.

Apresenta várias características, como:

- A vegetação de mangue, característica das áreas pantanosas.
- As praias, a maioria com a presença de dunas, como as encontradas em Soure (ilha de Marajó) Salinópolis e Algodoal (Microrregião do Salgado).

Para melhor estudar o litoral paraense, foi dividida em dois trechos:

1) Litoral estuário – é constituído pelo Golfão Amazônico, que abrange a foz do rio Amazonas. Destacam-se as ilhas de Marajó (48.000 km² - a mais extensa e principal ilha fluvio-marinha do Brasil) Cairana, Mexiana e Porcis, além de outros.

2) Litoral Mixto, que vai da Ponta da Jipoca à foz do rio Gurupi.