

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
INICIANTES MEDIANTE UM GRUPO COLABORATIVO DE
TRABALHO**

ELIZA CRISTINA MONTALVÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: Metodologia de Ensino
Orientadora: Profa Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

São Carlos
2008

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

M763dp

Montalvão, Eliza Cristina.

O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho / Eliza Cristina Montalvão. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

228 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Pesquisa colaborativa. 2. Educação - formação. 3. Professores iniciantes. 4. Formação continuada. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

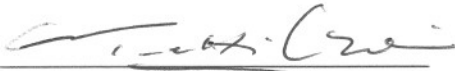
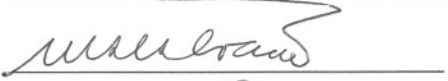



Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª Drª Maria Dalva Silva Pagotto

Profª Drª Maevi Anabel Nono

Prof. Dr. Luis Roberto de Camargo Ribeiro

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pela orientação no desenvolvimento da pesquisa, pela confiança, paciência e, principalmente, compreensão em todos os aspectos.

Às professoras Doutoras Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Maria Dalva Silva Pagotto, pelas importantes contribuições oferecidas no Exame de Qualificação e pela participação na Defesa da Tese.

À Profa. Dra. Maévi Anabel Nono e ao Prof. Dr. Luís Roberto de Camargo Ribeiro pela participação na Defesa da Tese.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Eveli, Magda e todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

Às professoras iniciantes participantes da pesquisa, pela disposição em compor o grupo e expor seu dia-a-dia como professoras, suas práticas, seus conhecimentos, dúvidas, anseios, alegrias, medos, dificuldades e seus processos de aprendizagem da docência.

Ao meu irmão Fernando, pelo carinho e apoio constante.

À minha cunhada Márcia Cristina Ferri que não mediu esforços para tentar minimizar as dificuldades vivenciadas durante as etapas finais desse processo.

À minha tia Maria, sempre pronta a atender quando solicitada, deixando sua família para cuidar da minha.

À minha amiga Marcia Maria de Mello, pelo incentivo imprescindível nos momentos difíceis e pelo apoio constante.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que mais essa etapa da minha vida profissional se concretizasse.

A Deus, amigo fiel, que sempre me protege, guia e orienta.

*Ao meu pai...
que mesmo não mais entre nós, sempre se faz presente.*

*A minha mãe...
mulher forte e batalhadora, a quem devo eterna gratidão e sem a qual seria impossível
chegar ao final de mais essa jornada.*

*Ao meu marido...
pela paciência, amor, compreensão e sacrifício em prol de minhas atividades
acadêmicas.*

*Aos meus queridos gêmeos...
razão do meu viver e motivo de toda e qualquer atitude tomada em minha vida.*

Memória

*Ah! Quantas saudades!
Saudades do tempo de minha infância
Saudades do tempo de escola
Saudades dos colegas e dos professores.*

*Primeiro dia de aula
Quantas crianças!
Crianças na fila
Crianças ansiosas e com medo*

*1ª série – Que amor de professora!
A seus alunos
Ensinou a magia do aprender a ler e a escrever.
Ensinou a importância da matemática e das regras de
convivência.*

*Saudades! Quantas saudades!
Saudades do cheiro de giz de cera e do lápis de cor.
Dos cadernos e da cartilha na bolsa nova.*

*2ª série – Quantas crises!
Crises de saúde.
Da professora que vivia sempre doente.
Caía pela escola, assustando seus alunos.*

*Ah! Quantas saudades!
Saudades do diretor, que era um amor
Vice-diretora, que pavor
Gritava que era um terror!*

3ª série – Quanto medo!

*Medo da professora enlouquecida
Medo do giz, do apagador, e da régua
Que voavam pela sala.
Que horror!*

*Saudades! Quantas saudades!
Das brincadeiras com os amigos
no pátio e na sala.
Da merenda e da cantina.*

*4ª série – Quantas exigências! E quanto conhecimento!
Quanto conhecimento a aprender
Professora exigente
Cadernos e livros, quanto conhecimento.*

*Ah! Quantas saudades!
Saudades de minha infância
Saudades dos amigos e dos professores.
Saudades de um tempo que não volta mais.*

*Professora 2
(Descrição do próprio processo de escolarização)*

RESUMO

O início da atividade profissional é o período que abrange os primeiros anos de docência, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores. As pesquisas têm demonstrado que é uma fase marcada por tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, e na qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal (Marcelo, 1998). Muitos fatores permeiam o dia-a-dia dos professores iniciantes, acarretando, na maioria das vezes, em inúmeras dificuldades. Procurando identificar essas dificuldades e contribuir para o enfrentamento e superação das mesmas é que se configura essa pesquisa de natureza qualitativa, constituída a partir da perspectiva colaborativa, assumindo como estratégia a constituição de um grupo colaborativo de trabalho. Adotando como referencial teórico, estudos que analisam as novas tendências na formação de professores, a base de conhecimento para o ensino e processos de raciocínio pedagógico, os professores iniciantes e a pesquisa colaborativa, procuramos investigar quais as contribuições de um grupo colaborativo de trabalho para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e para o enfrentamento e superação de dificuldades apresentadas por elas no desenvolvimento de suas práticas. Para isso, constituímos um grupo formado por quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira. Ao longo de um ano, foram desenvolvidos encontros semanais, gravados e transcritos. Vários registros escritos também foram realizados pelas professoras participantes. Tanto as gravações como os registros foram utilizados como instrumentos de coleta de dados. Os resultados mostram que as professoras em início de carreira enfrentam vários tipos de dificuldade em seu dia-a-dia. O manejo de sala de aula pode ser considerado como o primeiro deles. Observa-se que o grupo trouxe contribuições para a superação de dificuldades enfrentadas, bem como para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes. Trabalhos dessa natureza, entretanto, encontram limitações. A questão do tempo para que o grupo se constitua efetivamente colaborativo representa uma delas (Grossman et al, 2001). No presente estudo, o tempo não nos pareceu suficiente e consideramos que apenas iniciamos o processo. Apesar disso, o grupo realizou um trabalho significativo e configurou-se como uma excelente proposta de programa de desenvolvimento profissional baseado na teorização da prática vivenciada pelas professoras iniciantes em seu dia-a-dia de sala de aula.

Palavras-chave: Pesquisa Colaborativa; Professoras Iniciantes; Formação de Professores; Formação Continuada.

ABSTRACT

The early years of professional activity are the period in which new graduates face the challenge of completing their transition from students to teachers. Research has shown that this phase is characterized by intense learning and significant stress, often in unfamiliar contexts where the beginners are required to attain professional skills while maintaining a certain level of personal balance (Marcelo, 1998). Many interfering factors will affect the daily routine of beginning teachers, frequently leading to a number of obstacles to overcome. This work applies a qualitative approach in the detection and resolution of such difficulties from a collaborative perspective, using workgroup cooperation as a central strategy. It also investigates the contribution of workgroup strategy to the development of beginning teachers, and to the beginners' ability to face and overcome arising problems. Theoretical references were taken from previous studies on the recent trends in teacher development, the knowledge basis of teaching and the processes of pedagogic reasoning. Collaborative research was performed with a group of four beginning elementary school teachers who attended weekly meetings over a one-year period. The full-length transcripts of all meetings served as the main source of pertinent data, supplemented by several written accounts produced by the participants themselves. Results show that, among the several challenges encountered by teachers in their day-to-day activities, classroom management issues can be considered as the primary source of difficulties. The group was effective in proposing solutions to reported problems and in contributing to the professional development of beginners. Works of this nature, however, can be limited by a number of factors, such as the time span between the establishment of a group and the moment it becomes truly collaborative (Grossman et al, 2001). Despite that fact, the group used in this study rendered meaningful results and showed that the theorization of day-to-day classroom experiences can constitute a powerful instrument for the professional development of teachers.

Keywords: Collaborative Research; Beginning Teachers; Teacher Education; Continuous Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	10
CAPÍTULO 1	
REFERÊNCIAS TEÓRICAS _____	14
1.1. Formação de professores	14
1.2. Base de conhecimento para o ensino e processo de raciocínio pedagógico	20
1.3. Professores iniciantes	24
1.4. Grupo colaborativo de trabalho	29
1.5. Pesquisas sobre trabalho colaborativo	32
CAPÍTULO 2	
A PESQUISA _____	48
2.1. O percurso metodológico	48
2.1.1. Tipo de pesquisa	48
2.1.2. O Grupo colaborativo de Trabalho	49
2.1.2.1. A constituição do grupo	49
2.1.2.2. Os encontros	50
2.1.3. Instrumentos de coleta	52
2.1.3.1. As narrativas	52
2.1.3.2. As atividades individuais	52
CAPÍTULO 3	
AS PROFESSORAS INICIANTES _____	54
3.1. Professora Iniciante 1 (P1).....	55
3.2. Professora Iniciante 2 (P2)	57
3.3. Professora Iniciante 3 (P3).....	60
3.4. Professora Iniciante 4 (P4)	63
3.5. Outros aspectos	65
3.6. Início da profissão	67
CAPÍTULO 4	
O GRUPO COLABORATIVO DE TRABALHO: PARTE I _____	78
4.1. Indisciplina	79
4.1.1. Como as professoras iniciantes caracterizam a indisciplina	80
4.1.2. Exemplos de situações de indisciplina vivenciados pelas professoras	84
4.1.3. Medidas tomadas pelas professoras iniciantes mediante situações de indisciplina.....	93
4.1.4. Causas para os problemas de indisciplina	99
4.1.5. Relação conteúdo/atividade com problemas de indisciplina	102
4.1.6. Índícios de contribuição do grupo para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes	103
4.2. Fracasso escolar: alunos com dificuldade de aprendizagem	110

4.2.1. Como as professoras iniciantes caracterizam o fracasso escolar, quais causas e efeitos apontam	110
4.2.2. Estratégias que podem ser utilizadas visando à superação da situação de fracasso escolar	117
4.2.3. Limites e responsabilidades do professor diante de situações de fracasso escolar.....	126
4.2.4. Como as professoras iniciantes concebem a questão dos rótulos	128
4.2.5. Analisando os próprios alunos	130

CAPÍTULO 5

O GRUPO COLABORATIVO DE TRABALHO: PARTE II _____ 136

5.1. Alfabetização	136
5.1.1. Principais tipos de dificuldades enfrentadas pelas professoras com relação à alfabetização dos alunos	136
5.1.2. Como as professoras alfabetizam	139
5.1.3. Dificuldades na alfabetização de um aluno específico	142
5.1.3.1. O trabalho desenvolvido com os alunos com dificuldade	146
5.1.4. Estudo teórico	148
5.2. Matemática	149
5.2.1. Relação com a matemática enquanto alunas	150
5.2.2. Relação com a matemática enquanto professoras	153
5.2.3. Como as professoras ensinam matemática.....	165
5.2.4. Troca entre as professoras	176
5.2.5. Discussão do livro – Didática da resolução de problemas de matemática ...	179

CAPÍTULO 6

MOMENTOS CRÍTICOS 180

6.1. Virada do ano letivo	180
6.1.1. Professora 1	184
6.1.2. Professora 2	191

CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ 197

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ 207

ANEXO 1

Atividades desenvolvidas nos encontros	212
--	------------

ANEXO 2

Algumas atividades individuais	225
--------------------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Como todos que iniciam uma profissão tive muito medo e insegurança.

Quando fui chamada para a atribuição de aulas, não tinha muita escolha; tinha que optar por aulas [em uma escola rural ou em um bairro periférico da cidade]. Escolhi o [bairro periférico] por ser mais fácil o transporte.

O bairro sempre teve fama de muito violento. Dessa forma, quando peguei as aulas tive medo; era tudo o que eu não queria. Portanto, se já não bastasse a insegurança, o medo de uma professora iniciante, tinha o medo da violência que poderia me deparar.

Quando cheguei à escola fiquei totalmente perdida. Apresentei-me e então a diretora me apresentou a vice-diretora, sem me dizer que função ela ocupava, apenas me apresentou pelo nome. Conheci também a coordenadora pedagógica que ficou incumbida de mostrar a escola, enquanto estrutura e quais as metas que a escola almejava, ou seja, a proposta pedagógica, o que acabou não acontecendo.

No primeiro dia não dei aula, apenas li os PCNs de Educação Física, disciplina que eu seria responsável até o final do ano.

Não posso negar que recebi ajuda de duas colegas de trabalho: a professora de Educação Física do ano anterior que me passou alguns livros, enfim, algumas dicas, e a Professora 1 que foi minha parceira por todo o ano, já que ela também havia pego as aulas de Educação Física mas no período da manhã. Era até engraçado, porque eu chegava às 12h (horário de HTP) e já ia procurar a P1 que já estava a minha espera. Às vezes planejávamos as atividades da semana ou do mês, outras, contávamos nossas mágoas. Ela foi minha companheira em todos os sentidos.

Da direção nunca escutávamos uma palavra, no sentido: “Precisa melhorar ali”, “Deixe isso como está”; era muito angustiante para uma professora iniciante.

Tive que ir pegando as coisas com o tempo, ou seja, como a escola funcionava, com quem deveria falar em determinadas situações, termos utilizados no dia-a-dia do cotidiano escolar.

Com relação aos alunos, não me imaginava falando para várias crianças, pois sempre fui muito tímida, mas não tive grandes dificuldades nesse sentido. A dificuldade maior era com relação à disciplina, em ajustar cada brincadeira à faixa etária correspondente, principalmente por não ser formada em Educação Física.

Confesso que aprendi e continuo aprendendo com os alunos a cada dia uma nova lição e isso é muito bom.

(Relato escrito - Professora 3).

Pensar na formação docente e no desenvolvimento profissional como um processo que prioriza a constante elaboração e re-elaboração de saberes adquiridos e construídos na prática diária docente representa a tônica dessa pesquisa.

Tendo já trabalhado com a formação inicial em nível médio durante o mestrado¹ e constatado o quão frágil se configura essa formação, o presente estudo tem como foco de investigação professoras que se iniciam na prática docente embasadas por uma formação inicial deficitária.

Além disso, outro aspecto que impulsionou o interesse em centrar a atenção no professor iniciante se deve à experiência vivida como diretora de escola. Durante esse período tive a oportunidade de receber de uma só vez, oito professores que nunca haviam entrado em uma sala de aula como docentes e acompanhar o início desse processo, mais calmo para uns e mais tumultuado para outros. Entretanto, naquele momento não conseguia acompanhar tão de perto quanto desejava o processo vivenciado por cada um.

Ainda lembro bem o semblante de cada professor, mistura de medo com receio, talvez até pânico que alguns deixavam transparecer. Digo alguns porque nem todos os professores iniciantes reagem da mesma maneira ao iniciar sua profissão. Uns aparentavam maior confiança, talvez fosse somente aparência, mas o fato é que de todos os professores iniciantes que chegaram à escola naquele momento, uns demonstravam maior fragilidade que outros.

Minha maior preocupação era recebê-los de tal forma que se sentissem acolhidos, no sentido de terem um apoio dentro da escola. Já fui professora iniciante e sei que isso pode representar muito nesse momento. Infelizmente, ao iniciarem suas atividades na escola, não passaram por nenhum período de “adaptação”, nem mesmo uma semana de planejamento para que pudessem minimamente se inteirar da dinâmica da unidade escolar. Simplesmente o primeiro dia de trabalho de cada um foi exatamente no primeiro dia de aula.

A primeira atitude tomada foi reuni-los, em separado dos demais professores da escola, dando as boas-vindas e fazendo algumas recomendações gerais, destacando o trabalho de parceria entre a equipe diretiva (diretor e professor coordenador) e os

¹ MONTALVÃO. E. C. *Assimilou, mas não acomodou*: é uma questão de explicar tudo novamente. Um estudo sobre saberes de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

demais professores da escola como prioridade em minha gestão, embora isso nem sempre fosse muito fácil. Foi orientado também, para que não focassem suas atenções nos comentários, muitas vezes ruins, dos professores que já eram da escola a respeito de alguns alunos, visto que o comportamento dos alunos não é necessariamente o mesmo com todos os professores e que cada um deles teria que construir o relacionamento dentro de suas salas de aula e a dinâmica do processo ensino-aprendizagem ali a ser desenvolvido.

Eu ficava muito incomodada por não conseguir acompanhar o dia-a-dia de cada um dos professores iniciantes de uma forma mais próxima. Alguns, mais expansivos, pediam sugestões, faziam relatos e me colocavam a par do que estavam desenvolvendo. Outros, mais retraídos, se mantinham em silêncio. Esses eu acompanhava mais de longe.

De uma forma ou de outra, procurava estar o mais perto possível desses professores, auxiliando-os.

Acompanhei esses professores iniciantes durante quase um semestre, especificamente até o momento em que deixei a direção da escola. Quando isso ocorreu, entretanto, fiquei com essa questão pendente, ou seja, como se desenvolve o início da profissão docente.

Assim, procurando conhecer como se dá esse processo mais de perto e ao mesmo tempo contribuir para a formação dos professores em início de carreira, período esse marcado por altos e baixos é que se propõe essa investigação.

Além de levantar dados para o desenvolvimento da pesquisa, objetivava contribuir com a formação e desenvolvimento profissional desses professores de modo a tentar minimizar as dificuldades enfrentadas no início da profissão.

Tendo contato com o estudo realizado por Ferreira (2003), que enfoca a metacognição e o desenvolvimento profissional de professores de matemática a partir de uma experiência de trabalho colaborativo é que se considerou que esse tipo de proposta possibilitaria investigar o professor iniciante e ao mesmo tempo contribuir para a sua formação e desenvolvimento profissional.

O grupo colaborativo de trabalho nesse processo exerce, portanto, duas funções distintas: ao mesmo tempo em que funciona como uma ferramenta investigativa, possibilitando a coleta de dados, também age como uma ferramenta formativa, pelo caráter de intervenção possibilitado por tal proposta.

Deste modo, a presente investigação tem como objetivo analisar como professoras iniciantes constroem a aprendizagem profissional da docência a partir de um grupo colaborativo de trabalho.

Nessa investigação procuramos responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais as contribuições de um grupo colaborativo de trabalho para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e para o enfrentamento e superação de dificuldades apresentadas por elas no desenvolvimento de suas práticas?*

No capítulo inicial, apresento as referências teóricas que fundamentaram esse trabalho. Assim, busco fazer considerações a respeito de formação de professores; base de conhecimento para o ensino e processo de raciocínio pedagógico; professores iniciantes; grupo de trabalho colaborativo e pesquisa colaborativa.

No segundo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da investigação, destacando o tipo de pesquisa – de natureza qualitativa. Descrevo o processo de constituição e desenvolvimento do grupo colaborativo de trabalho pesquisado, enquanto fonte de pesquisa e momento de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

No capítulo três apresento as professoras iniciantes pesquisadas, destacando particularidades de cada uma, marcando a individualidade presente no grupo, que ao final, apesar de experiências distintas, em momentos e lugares também distintos, se fundiram, formando um grupo marcado pela cumplicidade e pelo apoio.

No quarto e quinto capítulos apresento a dinâmica do grupo destacando as temáticas problematizadas por ele, marcadas pelas crenças, concepções, opiniões e vivências de cada uma, num constante movimento de troca.

No sexto capítulo destaco momentos críticos vividos pelas professoras iniciantes na virada de um ano letivo para o outro.

Para finalizar apresento considerações finais a cerca da investigação realizada, destacando as possibilidades formativas e investigativas desse tipo de proposta de formação continuada de professores.

CAPÍTULO 1

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

1.1. Formação de professores

Repensar a formação de professores e o desenvolvimento profissional tem sido foco de várias investigações. Com o desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino ocorrido nos Estados Unidos nas décadas de 80 e 90 e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório que garantisse a legitimidade da profissão (BORGES; TARDIF, 2001), estudar a questão do conhecimento ou do saber dos professores, vem representando uma evolução internacional e nacional, bem como, quantitativa e qualitativa, marcada por uma diversidade de enfoques teóricos-metodológicos.

Para Borges (2001, p.2) essa [...] diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões, etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores.

É a partir dessa orientação profissionalizante que a questão do conhecimento dos professores alcança seu desenvolvimento mais importante e que as pesquisas se multiplicam, acarretando em importantes reformas na formação de professores, voltada para a ênfase na questão dos saberes e das competências na formação docente.

O século XXI pode ser considerado como um marco de mudança tanto na instituição educativa como na profissão docente, que se viram diante da necessidade de mudar radicalmente, tornando-se realmente diferente e apropriando-se das mudanças que marcaram o final do século XX (IMBERNÓN, 2005). Esses diferentes momentos compreendem diferentes paradigmas que determinam as concepções que norteiam a formação dos professores.

Assim, o paradigma da ciência moderna dá suporte conceitual ao modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica em que o foco está na

aplicação de regras advindas da teoria e da técnica à prática pedagógica (MIZUKAMI et. al., 2002).

Nesse modelo de formação o professor é considerado como um técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico.

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

O conhecimento, nessa perspectiva, é marcado pela hierarquização, seguindo uma divisão de níveis, acarretando na divisão do trabalho e no funcionamento relativamente autônomo dos profissionais em cada um dos diferentes níveis. Investigação e prática encontram-se dissociadas, cabendo aos [...] investigadores proporcionarem o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 97).

O modelo da racionalidade técnica predomina nos cursos de formação, em que primeiro aprendem-se os fundamentos, para posteriormente aplicá-los na prática. Esse modelo compreende dois grandes componentes:

- um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar;
- um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula.
No componente psicopedagógico é preciso distinguir duas fases principais: na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98).

Sob essa perspectiva o saber escolar é considerado como um conhecimento a ser transmitido pelo professor, que o possui, aos alunos e a estratégia de ensino resume-se a aplicação de regras, que derivam do conhecimento científico. (MIZUKAMI et al., 2002)

A racionalidade técnica apresenta limites e lacunas, uma vez que a realidade social não pode ser considerada a partir de esquemas preestabelecidos e o movimento contínuo dos fenômenos práticos deve ser levado em consideração, como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores.

Deste modo não é possível um conjunto de técnicas se enquadrarem como solução para toda e qualquer situação de conflito, pois essas são singulares em sua constituição e marcadas por contextos específicos, não podendo ser resolvidas por meio da mera aplicação de técnicas e regras pré-estabelecidas.

Portanto, a atividade profissional (prática) do professor, não pode ser considerada como exclusiva e prioritariamente técnica. Deve ser concebida como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico (PÉRES GÓMEZ, 1992, p.100).

Diante dos limites da racionalidade técnica no sentido de considerar a complexidade do dia-a-dia da prática docente e sua característica de imprevisibilidade, surge o modelo da racionalidade prática.

Nesse modelo, aprender a ser professor envolve muito mais do que o estudo de conteúdos e técnicas de transmissão dos mesmos. Trata-se de considerar a problematização da prática docente como fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

O modelo de formação docente inspirado no paradigma da racionalidade prática concebe a formação como um *continuum*, na qual

A prática docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (MIZUKAMI et al., 2002, p.15).

De acordo Pérez Gómez (1992) a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob

a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever acontecimentos.

Nesse processo de formação contínua, reflexão e processos reflexivos passam a constituir, nos últimos anos, o eixo de uma nova tendência na formação de professores, indicando a

... necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção. (GARCIA, 1992, p. 60)

A reflexão é o elemento essencial do pensamento prático. Esta nova perspectiva de análise da profissão docente tem destacado a importância do estudo do pensamento prático do professor como fator que influencia e determina a prática de ensino, enfocando os processos pelos quais o professor gera conhecimentos e os tipos de conhecimentos que adquirem.

Para Nóvoa (1992) faz-se necessário desenvolver na formação de professores a prática da reflexão enquanto meio de construção de saberes e identidade profissional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.25).

Desta forma, a formação não se dá por meio da acumulação, seja de cursos de curta duração, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Este novo paradigma de formação deve promover, deste modo, a preparação de professores reflexivos, envolvendo experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, reflexão crítica sobre sua utilização, ou seja, processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992).

Este paradigma tem estimulado a valorização da reflexão para o desenvolvimento profissional do professor que assim também poderá formar alunos reflexivos e não meros repetidores de informações (QUEIROZ, 2001).

Trata-se, assim, de formar o professor prático-autônomo, como um artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação.

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. [...] A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 19992, p.103).

Pensando em como tornar os professores capazes de refletirem na e sobre a sua prática, Schön (1992) defende a idéia de um *practicum reflexivo*, ou seja, um espaço de formação em que o futuro professor tem oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas da dinâmica colocados pela sua atuação cotidiana.

Foi esse mesmo autor que popularizou as teorias sobre a epistemologia da prática no campo da formação de professores e apresentou conceitos inerentes a nova concepção de prática profissional. Três conceitos diferentes integram o *pensamento prático*: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação.

O *conhecimento-na-ação* envolve o *saber fazer* e é o componente inteligente que orienta toda atividade humana. É o conhecimento técnico ou de solução de problemas.

A *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento da aprendizagem. Pensamos no que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos, portanto, essa reflexão ocorre durante a ação. É um diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular e exige uma intervenção concreta. Esse processo passa por quatro momentos:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese;

por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras. (SCHÖN, 1992, p.83)

A *reflexão-sobre-a-ação* e sobre a *reflexão-na-ação* ocorre posteriormente à ação.

Na reflexão sobre a acção, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.105).

É por meio da *reflexão-sobre-a-ação* que o professor vai analisar o conhecimento-na-ação e a *reflexão-na-ação*, sendo

... 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., 2002, p.17)

Estes processos constituem o pensamento prático do professor, com o qual enfrenta as situações “divergentes” da prática. Esse conhecimento é de essencial importância na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, para desencadear mudanças nos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino numa perspectiva inovadora.

Não existe um conhecimento profissional para cada situação problema, que teria uma única solução correta:

O profissional competente actua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventado através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.110).

No processo de *reflexão-na-ação* o futuro professor deve aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas, ou seja, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional.

Nesse modelo de formação docente, a prática adquire o papel central de todo o currículo assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, que não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido.

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a acção. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor (PÉREZ GÓMES, 1992, p.112).

Na presente investigação entendemos a formação de professores como um *continuum*, ou seja, como um processo de desenvolvimento para a vida toda. Assim, nesse processo os saberes docentes são construídos ao longo de toda vida, começando, portanto, ao longo da vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas de processo de formação que são consolidados e revalidados na prática docente (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002).

1.2. Base de conhecimento para o ensino e processo de raciocínio pedagógico

Ao iniciar a carreira docente, o professor possui um rol de conhecimentos construídos ao longo de sua vida escolar, o qual servirá de base no momento das tomadas de decisão. Novos saberes serão construídos no dia-a-dia da sala de aula, a partir de um processo de reflexão consciente ou não.

Shulman (1986, 1987), estudando o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquiriram tais conteúdos, como e porquê os mesmos se transformam durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula, destaca alguns tipos de conhecimentos que compõem a *base de conhecimento* para a docência.

Por base de conhecimento entende-se o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI et al., 2002, p.67).

Os conhecimentos que compõem essa base seriam:

1. *O conhecimento dos conteúdos das disciplinas curriculares – conhecimento da matéria:* Implica o domínio, por parte do professor, dos conceitos fundamentais de uma determinada área de conhecimento e da história da construção de tais conceitos. O domínio de tal tipo de conhecimento é imprescindível para que o professor possa, de fato, constituir-se em mediador entre os conhecimentos historicamente produzidos e os conhecimentos escolares de um determinado nível e modalidade de ensino, de forma a oferecer condições para que os alunos possam se apropriar deles. Para o autor, trata-se de conteúdo imprescindível para a docência. Trata-se, igualmente, de condição necessária, mas não suficiente, para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem eficiente.
2. *Conhecimento pedagógico geral:* Inclui conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem, procedimentos didáticos, motivação, propostas e teorias de desenvolvimento, estilos de aprendizagem etc., necessários à transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido. Tais conhecimentos contemplam princípios e estratégias de manejo de classe e de organização que transcendem o conteúdo da matéria em si.
3. *Conhecimento curricular:* Refere-se ao conhecimento das disciplinas que compõem o currículo de um determinado nível / modalidade de ensino, com ênfase no domínio conceitual da disciplina específica pela qual é responsável. Implica considerar, pois, tanto o currículo específico das disciplinas que ensina quanto compreender a relação da/s mesma/s com a organização e estruturação dos conhecimentos escolares. Compreende, principalmente, os materiais e programas que servem como ferramentas de trabalho para os professores.
4. *Conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais:* Consiste em conhecimentos dos fins educacionais, propósitos e valores e suas bases históricas. Envolve conhecimentos sobre contextos educacionais, sobre os trabalhos do grupo ou da classe, sobre gestão e financiamento da educação / do ensino, sobre as características e especificidades das comunidades e culturas, sobre políticas públicas educacionais, dentre outros.

5. *Conhecimento dos alunos*: Conhecimento de processos / estilos de aprendizagem específicos de seus alunos. Envolve conhecimento dos alunos em suas dimensões cognitiva, emocional, motora, social, interacional.
6. *Conhecimento pedagógico do conteúdo*: Dentre todos os conhecimentos que compõem o modelo por ele construído da *base de conhecimento para a docência*, o conhecimento que adquire maior vulto – porque específico da docência, e construído pelos professores a partir de suas atuações em situações concretas de ensino e aprendizagem – é o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, o qual não se resume ao conhecimento do conteúdo específico e tampouco ao do pedagógico, mas implica a construção de um tipo novo de conhecimento que pode ser denominado de *conhecimento sobre o ensino de algo*. Tal conhecimento não é oferecido em cursos de formação inicial e em programas de formação continuada. É pessoal e fruto da interação de diferentes tipos de conhecimentos que se fundem em um novo conhecimento, a partir do dia-a-dia do ensino de uma disciplina específica (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002, p.106). A importância desse conhecimento se deve ao fato dele não poder

[...] ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer poder ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (GARCIA, 1992, p.57).

O *conhecimento pedagógico do conteúdo* é compreendido por Shulman

(...) na interseção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (MIZUKAMI, 2000, p. 146).

Além do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, o *conhecimento de conteúdo específico* (domínio dos conceitos básicos de uma área de conhecimento, de sua construção, assim como do conhecimento da estrutura dessa área) e o *conhecimento pedagógico geral* (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e

aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular), compõem os diferentes tipos de conhecimento que apóiam a tomada de decisões dos professores.

O segundo modelo proposto por Shulman (1986, 1987) implica a consideração da base de conhecimento para o ensino e envolve processos presentes nas ações educativas. É o *processo de raciocínio pedagógico* que retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensino e aprendizagem. Uma precária base de conhecimento compromete e empobrece os processos de raciocínio pedagógico acionados pelos professores quando em situações concretas de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI, 2004, p. 292).

O processo de raciocínio pedagógico envolve seis aspectos comuns ao ato de ensinar:

1. *Compreensão*: o raciocínio pedagógico tem início com a compreensão de idéias e conceitos de um mesmo conteúdo ou de conteúdos relacionados; com o entendimento das estruturas e princípios que fundamentam as disciplinas e a construção dos conteúdos que a constituem.
2. *Transformação*: envolve *interpretação* (revisão dos materiais instrucionais a partir do próprio entendimento do conteúdo específico da área); *representação* (conjunto de analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, atividades diferenciadas etc., a serem usados de acordo com a situação na transformação do conteúdo em ensino); *adaptação* (ajuste da transformação às características dos alunos em geral); e a *consideração de alunos específicos* (adaptação de material e procedimentos).
3. *Instrução*: consiste no manejo de classe, em exposição e em interações e considera outros aspectos do ensino ativo, como: trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos, descoberta, investigação e formas observáveis de ensino na classe.
4. *Avaliação*: ocorre durante e depois da instrução. Trata-se da checagem da compreensão dos alunos sobre o que foi ensinado.
5. *Reflexão*: Consiste no processo de aprendizagem a partir da própria experiência, pelo qual os professores avaliam seu trabalho.

6. *Nova compreensão*: trata-se de uma compreensão aperfeiçoada, enriquecida, formando um círculo completo, a partir do ponto de partida.

Considerar os aspectos relevantes da base de conhecimento do professor significa

muito mais do que identificar o conhecimento que ele tem nas categorias de conhecimento de conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico de conteúdo. Significa, igualmente, tentar identificar rotinas e scripts, por exemplo, nos quais o conhecimento é potencialmente acessível para uso pelo professor. (MIZUKAMI et al., 2002, p.71)

1.3. Professores iniciantes

O paradigma do pensamento do professor, assim como os enfoques investigativos centrados na aprendizagem profissional da docência e nos processos de desenvolvimento profissional, tem considerado o professor iniciante como um dos focos centrais para a análise dos processos do pensamento docente e do desenvolvimento profissional.

Assim, “o conjunto de estudos que analisa o professor iniciante tem se voltado para detectar os problemas que esse professor encontra, identificar como ele adquire conhecimento pessoal e prático sobre o ensino, como se dá a instrução na sala de aula desse professor, quais são suas concepções e, ainda, as perspectivas trazidas pelos cursos de formação de professores” (GUARNIERI, 1996, p.12).

O início da atividade profissional é o período que abrange os primeiros anos de docência, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores. As pesquisas têm demonstrado que é uma fase marcada por tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante a qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal (MARCELO, 1998).

Considerando a transição entre a formação inicial e a atuação docente, ocorre o chamado “choque da realidade” (VEENMAN, 1988), que é o que se passa com os

professores iniciantes ao ingressarem em seu primeiro ano de docência. Segundo o autor existem vários fatores que contribuem para que isso ocorra: a escolha equivocada da profissão; a inadequação de atitudes e características pessoais; a falta de treinamento adequado para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao ensino; a situação escolar permeada por relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas; a estrutura rígida; a falta de recursos e materiais; o isolamento; a execução de múltiplas tarefas e a destinação de classes difíceis aos novos professores.

Esses e outros fatores permeiam o dia-a-dia dos professores iniciantes, acarretando, na maioria das vezes, em inúmeras dificuldades. Procurando identificar essas dificuldades e contribuir para o enfrentamento e superação das mesmas é que se configura essa pesquisa.

Estudando professores em formação inicial (MONTALVÃO, 2002), observamos o quão deficitário se constituía o rol de saberes que fundamentariam o trabalho a ser desenvolvido por esses futuros professores, oriundos do curso de formação. Entretanto, há que se considerar que no desenvolvimento de suas práticas adquirirão novos conhecimentos e reconstruirão outros já existentes, dando continuidade ao processo de *aprender a ensinar*. Esse processo, portanto, é longo e leva a vida toda.

Huberman (2000), pesquisando sobre o ciclo de vida profissional dos professores, aponta diferentes fases da carreira docente. Embora descreva essas fases, o autor salienta a questão da não desconsideração do desenvolvimento da carreira como um processo e não uma série de acontecimentos, além do fato de que embora existam seqüências que possam ser estabelecidas na descrição da carreira docente isso não impede que muitos professores “nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudanças de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica)” (p.38).

As fases da carreira descritas por Huberman (2000), de modo geral, são:

- *A entrada na carreira*: período marcado pela sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência envolve o chamado “choque da realidade”, que seria o confronto inicial com a complexidade da situação profissional: a imprevisibilidade, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais educacionais e a realidade cotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho,

a dificuldade com manejo de sala de aula, com a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, com material didático inadequado, etc. O aspecto da descoberta envolve o entusiasmo inicial, a experimentação, o orgulho por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua própria sala de aula, os seus alunos e fazer parte de um corpo profissional. Ambos os aspectos, sobrevivência e descoberta, desenvolvem-se paralelamente. As reações, nessa fase variam de professor para professor. Para uns o entusiasmo inicial pode tornar o período mais fácil. Já para outros o peso maior pode estar nas dificuldades, tornando o período mais difícil.

- *A fase de estabilização*: período marcado pelo “comprometimento definitivo”, “estabilidade” e “tomada de responsabilidade”. O lidar com o pedagógico torna-se mais tranqüilo, representando uma maior facilidade com o manejo de sala, um maior leque de opções de estratégias de ensino, maior desenvoltura no planejamento das aulas e maior independência na profissão.
- *A fase de diversificação*: Há três linhas de estudo que explicam essa fase. A primeira apresenta o professor em um período de consolidação pedagógica, diversificando os materiais didáticos, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências de ensino, etc. Antes da estabilização essas ações eram limitadas pelas incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral. Para uma segunda linha, nessa fase os professores estariam engajados em participar das reformas educacionais. Assim, os professores estariam mais motivados e empenhados em participar de equipes pedagógicas ou comissões de reforma que surjam nas escolas. Uma última linha defende a idéia de que após uma primeira vivência das atividades de sala de aula e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios.
- *Pôr-se em questão*: Trata-se de uma fase com múltiplas facetas. Um período marcado pela sensação de rotina ou até mesmo de crise existencial. Representa, aproximadamente, o meio da carreira, entre os 35 e os 50 anos, entre o 15º e o 25º ano de experiência docente. Período em que as pessoas examinam o que fizeram de suas vidas, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos e que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se aventurarem na incerteza e insegurança de outro caminho.

- *Serenidade e distanciamento afetivo*: Fase que vai dos 45 aos 55 anos em que os professores começam a lamentar o período de ativismo de outrora, mas também apresentam uma grande serenidade em situações de sala de aula. São menos sensíveis a avaliação dos pares e alunos. O nível de ambição diminui e conseqüentemente o nível de investimento também, paralelo ao aumento da sensação de confiança e serenidade. Ocorre um distanciamento afetivo dos alunos.
- *Conservadorismo e lamentações*: Fase de amargura em que os professores se queixam sistematicamente de tudo: alunos, colegas, escola, etc.
- *O desinvestimento*: Período em que as pessoas centram sua atenção para outros aspectos não relacionados à escola.

Para Huberman (2000) essas fases, transições, “crises”, etc. atravessam a carreira docente e afetam um grande número, por vezes a maioria, dos seus professores.

Assumindo o “aprender a ensinar” como um processo, concebemos a formação acontecendo ao longo de toda a vida do professor. Assim, ela inicia-se antes do curso de formação inicial, enquanto ainda somos alunos, perpassa pela formação básica e tem sua continuidade com a formação permanente.

No processo de desenvolvimento profissional do professor, os primeiros anos de docência representam uma parte desse processo. Seria o que Garcia (1999) chama de fase de iniciação ao ensino. Um período em que professores adquirem conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade.

Como já mencionado no início desse item, é justamente nos primeiros anos de ensino que ocorre a transição do estado de estudantes para professores. Esse é um período de muitos conflitos, dúvidas, dilemas, desafios, medos, incertezas, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados em um curto espaço de tempo. A luta por estabelecer a própria identidade pessoal e profissional ocorre tanto no primeiro ano de docência, como também pode acontecer no segundo e terceiro (GARCIA, 1999). Por isso, optamos por estabelecer como critério de seleção das professoras iniciantes participantes da pesquisa o teto de até cinco anos de experiência docente, acreditando que esse período de iniciação se prolongue além do primeiro ano, possuindo características únicas.

O primeiro ano de docência caracteriza-se, segundo Veenman (1988) como um período de intenso processo de aprendizagem, do tipo ensaio/erro na maioria dos casos e marcado por um princípio de sobrevivência e predomínio do valor prático.

Segundo Valli (apud GARCIA, 1999), os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são:

- A **imitação** acrítica de condutas observadas em outros professores;
- O **isolamento** dos seus colegas;
- A dificuldade em **transferir** o conhecimento adquirido na sua etapa de formação;
- O desenvolvimento de uma **concepção técnica** do ensino.

Em pesquisa realizada por Marcelo (1998) observou-se que os professores iniciantes são preocupados em melhorar como docentes, mas com a consciência de que possuem uma formação inacabada; que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, tanto pessoal como profissionalmente, especialmente no caso dos professores substitutos; que os professores iniciantes se diferenciam em função dos contextos em que ensinam e que os problemas dos professores referem-se principalmente a aspectos didáticos, mais do que a aspectos pessoais ou organizacionais.

O autor destaca ainda a questão de o primeiro ano representar, além de uma oportunidade de aprender a ensinar, implicações de transformações de âmbito pessoal, sobressaindo como característica desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo.

Objetivando contribuir com o processo de desenvolvimento profissional das professoras investigadas optamos por utilizar uma ferramenta com dupla função, sendo ao mesmo tempo investigativa e formativa. Assim, assumimos a pesquisa do tipo colaborativa como linha de trabalho, pela possibilidade, por meio da constituição de um grupo de trabalho, de investigar e intervir concomitantemente.

1.4. Grupo Colaborativo de Trabalho

Assumindo a formação docente a partir da perspectiva da reflexividade, repensar as propostas de formação continuada faz-se necessário. Desenvolvê-la a partir de cursos estanques, dificilmente refletirá na prática diária do professor como algo interiorizado em seu repertório de conhecimentos passível de transposição nas diferentes situações do dia-a-dia da sala de aula. Assim, assumir uma nova concepção de formação continuada que enfoque a construção, elaboração e (re) elaboração de conhecimentos pelo professor é a proposta defendida.

A partir de uma nova concepção de formação continuada, Candau (1996) aponta três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação:

- O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola;
- Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente;
- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, que apresenta necessidades e desafios diferentes.

Nesse sentido, a formação continuada deve tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI et al, 2002).

Diante do cenário atual, em que novas exigências são postas aos professores a todo momento, seja defendendo elevados padrões acadêmicos a serem atingidos pelos alunos, preconizado pelas reformas educacionais, seja redimensionando o papel dos professores frente a diversidade encontrada nas salas de aula (Op. Cit. 2002), assumir a escola como uma comunidade de aprendizagem faz-se necessário.

... os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que constitua fonte de apoio e de idéias. Necessitam, assim, de oportunidades para experimentar aprendizagens compatíveis com as exigências de políticas públicas e para observar práticas de ensino que auxiliem todos os alunos em suas aprendizagens significativas (p.73).

Juntos, enquanto comunidade de aprendizagem, membros de uma escola constroem conhecimento de forma coletiva, a partir das necessidades dessa comunidade em específico. Para tanto, a priori, vários outros conhecimentos são postos em jogo, trazidos por cada indivíduo, oriundos muitas vezes de fora da escola, que atrelados a conhecimentos construídos dentro dela, se fundem gerando novos conhecimentos.

Trata-se de um processo de formação continuada que faz parte do dia-a-dia da escola, que deve contemplar problemas específicos e dilemas que surgem da prática pedagógica dos professores, promovendo o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Nesse processo o diretor desempenha um importante papel de apoio e de liderança.

Concebendo a escola enquanto organização que aprende, para que ocorra aprendizagem organizacional não basta que os membros aprendam individualmente ou que apenas uma parte deles aprenda. Faz-se necessário se considerar a escola como um ‘ambiente organizacional’, nos quais seus membros pensam e agem de modo similar e coerentemente entre si (MIZUKAMI et al, 2002).

Para a implementação da aprendizagem organizacional em escolas, uma das tendências tem sido a adoção da pesquisa-ação, pela possibilidade de se atender a dois propósitos: a melhoria da prática e a geração de conhecimento.

Outra possibilidade de se atingir simultaneamente esses dois propósitos, seria desenvolver pesquisas com grupos colaborativos de trabalho.

A perspectiva da colaboração, no sentido de aproximação universidade-escola, atende os requisitos pertinentes ao novo modelo de formação continuada, apontado por Candau (1996), pois garante a possibilidade de diálogo entre os professores e pesquisadores, trocas e desenvolvimento profissional mútuo, tomada de decisões democráticas e o desenvolvimento de processos reflexivos a partir das necessidades e prioridades oriundas do grupo, centradas nas práticas de cada sujeito envolvido.

Trata-se de um processo de construção e (re) construção de saberes e conhecimentos, marcados por crenças e hipóteses. Como Mizukami et al (2002), acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam; que o conhecimento docente também se constrói por meio da quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós e que é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas, abalando convicções

arraigadas, colocando dúvidas e desestabilizando, sendo a partir da desestruturação das hipóteses, que se constroem novas hipóteses, alcançando novos níveis de conhecimento.

Essa é a tônica que perpassa a presente investigação e que norteou o processo de formação continuada desenvolvido durante o momento da pesquisa.

Os conceitos de trabalho em grupo, aprendizagem cooperativa e colaboração, dentre outros, há algum tempo têm marcado presença de forma mais significativa no contexto da pesquisa educacional. A maior dificuldade, entretanto, é que muitas vezes estes conceitos são compreendidos como sendo sinônimos, o que na realidade não o são. A cooperação e colaboração, por exemplo, são formas distintas de relacionamento entre grupos de pessoas. Enquanto formas de relacionamento se assemelham, mas na essência de sua organização se distinguem. Na *cooperação*, as pessoas trabalham juntas por uma meta que não necessariamente é de todos, ou seja, os participantes estão envolvidos por um motivo externo que pode ser simpatia pela meta, conveniência ou mesmo necessidade. Entretanto, os esforços são no sentido de executar tarefas e realizar ações sobre as quais têm pouco poder de decisão e autonomia. Na maioria das vezes as pessoas trabalham juntas por algo que lhes diz respeito, mas mesmo que os afetem diretamente, dispõem de pouca autonomia e poder de decisão. A *colaboração*, por sua vez, envolve maior reciprocidade e equidade através do projeto, ao passo que a cooperação admite responsabilidades e papéis mais variados. A colaboração requer a tomada de decisão conjunta; já cooperação é normalmente iniciada por uma parte, cabendo às demais proporcionar a ajuda e os serviços necessários (HALL; OLDROY, apud FERREIRA, 2003).

O quadro abaixo resume a distinção entre colaboração e cooperação:

COLABORAÇÃO	COOPERAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Reciprocidade e equidade; - Tomada de decisão conjunta; - Metas comuns: maior esforço, recursos e compromisso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento por motivo externo; - Pouco poder de decisão e autonomia; - Responsabilidade e papéis variados; - Proporcionada por uma parte.

Na colaboração, cada indivíduo participa da maioria das decisões: escolher a meta, definir as estratégias, definir as tarefas, avaliar o resultado; e o faz consciente de que é algo realmente importante para ele, algo que tanto beneficia o grupo como um todo, quanto a ele diretamente (FERREIRA, 2003, p.82).

1.5. Pesquisas sobre trabalho colaborativo.

Ferreira (2003) trabalhando com um Grupo Colaborativo de Professores de Matemática fez um levantamento muito significativo sobre vários autores que abordam essa temática, situando as pesquisas sobre trabalho colaborativo no âmbito educacional. Sua preocupação primeira é com os professores de matemática e o ensino desse componente curricular, mas suas idéias acerca do trabalho colaborativo se enquadram em qualquer grupo, seja de professores de matemática ou não. Autores como Johnston e Kirschner (Colaboração escola-universidade), Raymond e Leinenbach (Pesquisa-Ação Colaborativa), Antúnez (Colaboração entre professores), Hargreaves (Riscos da colaboração), Wenger (Comunidades de prática), Wilson e Berne (participação em grupo de trabalho colaborativo), Cochran-Smith e Lytle (comunidades de aprendizagem), Bickel e Harttrup (análise de proposta de trabalho colaborativo), Sowder e Schappelle e Sowder et al. (desenvolvimento de projeto com a participação de pesquisadores e professores voluntários), foram alguns dos apontados e suas análises serão brevemente apresentadas.

1. *Johnston e Kirschner* (1996) destacam o aumento de referências na literatura acerca do potencial da colaboração escola-universidade. Contudo, para que essa colaboração efetivamente ocorra, os autores apontam a necessidade de alguns cuidados a serem tomados:

A colaboração não pode ser imposta, ela deve ser construída. Ela é construída dentro de relacionamentos nos quais os indivíduos sentem vontade de compartilhar suas diferenças e, ao contrário das formas típicas de autoridade atribuídas aos papéis e relacionamentos institucionais, busca por formas mais inclusivas de envolver múltiplas perspectivas e fala através das questões da confiança, mutualidade e equidade. Estabelecer relacionamentos leva tempo. Os projetos podem parecer ineficientes e sem foco, especialmente no começo, porque os aspectos relacionais devem ser considerados bem como as metas e procedimentos do projeto (JOHNSTON; KIRSCHNER apud FERREIRA, 2003, p.83).

A relação escola-universidade desenvolvida até então não apresentava características de colaboração. Assim, as universidades carregavam a maior responsabilidade, tomavam as principais decisões sobre conteúdos e exigências e as escolas cooperavam para proporcionar espaço para as experiências de

campo e o ensino de alunos. Contudo com um movimento de se reivindicar trabalhos mais colaborativos, a relação escola-universidade passa a se modificar, levando ambas a trabalharem juntas, tomando decisões compartilhadas, estabelecendo metas mútuas, conduzindo e avaliando programas conjuntamente.

A colaboração requer novos modos de trabalhar junto, menos tomada de decisão hierárquica e um relacionamento diferente entre ambas instituições (JOHNSTON; KIRSCHNER apud FERREIRA, 2003, p.83).

A ocorrência de mudanças e reformas são maiores se o apoio pessoal for construído em relacionamentos de confiança e metas compartilhadas, do que quando os indivíduos trabalham isoladamente. É justamente por isso que a colaboração pode se mostrar um rico contexto de aprendizagem profissional, tanto sobre si mesmo como profissional, quanto no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem ocorre quando trazemos diferentes perspectivas para a mesa e desafiamos um ao outro a pensar e a comparar experiências enquanto se trabalha em conjunto. Esse não é um trabalho fácil (JOHNSTON; KIRSCHNER apud FERREIRA, 2003, p.83).

Uma outra característica do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores é que ele tem a ação docente como centro, ou seja, o grupo se reúne para resolver problemas da prática docente, criar alternativas e alcançar metas compartilhadas. Cada ação exige deliberações e essas promovem a aprendizagem na medida em que o grupo luta para atingir metas compartilhadas e solucionar problemas que vão ocorrendo. Tratam-se de negociações, algumas vezes tentativas de convencimento, que levam à reelaboração de posições, conhecimentos, atitudes, etc. Esse processo pode conduzir à reorganização dos saberes e práticas individuais.

2. *Raymond e Leinenbach* (2000) destacam que a Pesquisa-Ação Colaborativa entre escola e universidade estimula a comunicação e o respeito entre os participantes, focaliza questões de interesse mútuo o que ajuda a construir uma ponte entre o pesquisador e o professor, proporciona oportunidades de crescimento para o professor, estimula a reforma na sala de aula, aumenta o

status profissional do ensino, melhora o ensino e aprendizagem, gera teoria e conhecimento.

Estudando os efeitos da Pesquisa-Ação Colaborativa as autoras destacam a necessidade de se rever políticas de produção de conhecimento, buscar o estabelecimento de relacionamentos e a quebra de barreiras de isolamento dentro do ensino e através das escolas e universidades.

... os professores envolvem-se na pesquisa buscando solucionar questões práticas, melhorar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos; os pesquisadores, por sua vez, buscam construir/criar conhecimento que leve à geração de teoria. Assim, estes estão mais preocupados com as questões do método que com a aplicação de seus resultados, enquanto, para os primeiros, a elaboração de estratégias que solucionem seus problemas cotidianos tem um peso maior (FERREIRA, 2003, p.85).

3. Antúnez (1999) defende a idéia da colaboração entre um grupo de professores de uma mesma escola, sendo tal prática mais eficiente e efetiva do que a ação individual ou a simples soma de ações individuais, além do fato da colaboração em equipe permitir analisar coletivamente problemas comuns com maiores e melhores critérios. Define a colaboração entre professores como um processo construído gradativamente.

... um grupo de pessoas trabalhando juntas [...] compartilham percepções, concordam com os procedimentos de trabalho, cooperam entre si, aceitam um compromisso, resolvem suas discordâncias em debates abertos (ANTÚNEZ apud FERREIRA, 2003, p.86).

Ferreira (2003) aponta ainda que este trabalho conjunto apresenta algumas condições: ser voluntário; ser estabelecido em termos de igualdade de condições independentemente de cargos hierárquicos ou situações administrativas; ser baseado na lealdade e na confiança recíprocas; implica em um determinado posicionamento ideológico (ausência de hierarquias, equidade, igualdade entre participantes, vontade de transformação) que supõe a realização em comum do plano do que se pretende alcançar ou desenvolver; concordar com uma metodologia de trabalho e discutir e avaliar em comum acordo o processo e os resultados.

Obstáculos para a constituição de um grupo dessa natureza também são apontados, como o isolamento no qual se encontram os professores; os hábitos, tradições e práticas existentes nas relações entre os pares e entre os professores e equipe diretiva; o comodismo gerado pela estabilidade do serviço público; a falta de disponibilidade de tempo, etc.

4. *Hargreaves* (1995, 1998, 2000 e 2001) estudando as culturas de trabalho existentes nas escolas aponta a colaboração como possuidora de riscos. Para ele o cuidado deve estar nas avaliações e julgamentos, sendo que nenhuma idéia ou conceito tem apenas uma única leitura possível. Chama a atenção para a questão do isolamento dos professores, que nem sempre é tão negativo como aparenta. Ele pode, ao mesmo tempo, vir a tornar-se um estado permanente de trabalho, a base de uma cultura ocupacional, um refúgio ou uma prisão; mas também pode representar um retiro, uma fase temporária do trabalho, objetivando refletir, retroceder, reorganizar.

Assim, uma leitura estreita do individualismo pode prejudicar o potencial criativo e inibir professores. A escola precisa observar melhor as escolhas e preferências de seus professores – se uma grande maioria prefere a solidão ou se apenas alguns, ou em alguns momentos – para, então, organizar-se, sem intolerância nem punindo a diferença, mas de forma flexível e coerente (FERREIRA, 2003, p.87).

Nesse processo a própria colaboração precisa ser analisada com cuidado. Hargreaves levanta questões tais como as virtudes da colaboração em situações nas quais existem grandes diferenças de valores e crenças entre os professores envolvidos, os direitos do indivíduo e a proteção da individualidade face às pressões do grupo, as ocasiões nas quais a colaboração pode assumir, examinando quem a constitui e a que interesse serve.

Acrescenta ainda que no dia-a-dia das escolas, a colaboração pode ocorrer de diferentes formas, a partir do tipo de interação que ocorrer entre os professores:

- *Colegibilidade artificial*: aos professores é delegada a responsabilidade coletiva e partilhada pela implementação de propostas, e pela prestação de contas a esse respeito, enquanto que alguns (diretores, coordenadores, governo...) atribuem a si próprios a responsabilidade pelo desenvolvimento e

imposição dos objetivos, através de regulamentos que incidem sobre o currículo e avaliação.

- *Cultura balcanizada*: Os professores trabalham em subgrupos. Normalmente esse tipo de colaboração trás mais desvantagens do que vantagens, devido a baixa permeabilidade (os subgrupos são isolados uns dos outros); a elevada permanência (os grupos tendem a manter-se longamente através do tempo); a identificação pessoal (no interior de seus subgrupos os professores reafirmam sua identidade e tornam-se singulares, enfraquecendo a empatia e colaboração com os colegas de outros subgrupos); a compleição política (as dinâmicas de poder existente passam a determinar a maneira como os professores se comportam enquanto comunidade escolar).

Em suma, enquanto as culturas de colaboração são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço, imprevisíveis, as culturas regidas pela colegibilidade artificial e pela balcanização são reguladas administrativamente, compulsórias, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço, e previsíveis na maioria dos casos (FERREIRA, 2003, p.89).

5. Wenger (1998) desenvolve o conceito de *comunidades de prática*, referindo-se a grupos que se formam de modo voluntário, movidos por uma meta comum, em que cada indivíduo se envolve de forma significativa e manifesta o desejo de pertencer ao grupo. O autor aponta três elementos essenciais no processo de constituição de uma *comunidade de prática*: o engajamento mútuo, a meta coletiva e uma dinâmica significativa compartilhada.

O trabalho de um grupo exige o engajamento em ações e a negociação de significados. É esse engajamento dos membros que define o grupo. O grupo avança apenas quando todos os participantes se mostram realmente envolvidos e compromissados entre si e com uma meta. Negociar uma meta coletiva dá origem a relações de responsabilidade mútua entre os envolvidos, pois esta ação tanto engendra quanto direciona a energia social (FERREIRA, 2003, p.90).

Um ponto crucial para o desenvolvimento do grupo é buscar manter o engajamento mútuo, a meta comum e o compartilhar de atividades (leitura, estudo, produção escrita e de atividades, etc.) que sejam significativas para o grupo. Nesse processo, a constante negociação de significados, a troca de

experiências profissionais e de vida ajudam a construir um novo rol de saberes para o grupo e uma história de vida e de aprendizagem coletiva. O autor salienta, entretanto, que esse tipo de trabalho leva tempo para se concretizar.

O desenvolvimento da prática leva tempo, mas o que define uma comunidade de prática em sua dimensão temporal não é apenas uma questão da quantidade mínima de tempo. Mais que isso, é uma questão de sustentar suficiente engajamento mútuo em perseguir um empreendimento ao mesmo tempo em que define alguma aprendizagem significativa. A partir desta perspectiva, as comunidades de prática podem ser pensadas como histórias de aprendizagem compartilhadas (WENGER, 1998, grifos do autor, apud FERREIRA, 2003, p.91).

6. *Wilson e Berne (1999)* defendem a idéia de que participar de um grupo de trabalho, colaborativamente, pode ampliar a compreensão do professor acerca de seu papel como co-construtor do currículo a partir de uma perspectiva mais crítica frente à teoria e à prática produzida por outros, bem como ao conhecimento construído localmente. Nessa perspectiva os saberes profissionais construídos durante a vida profissional podem ser desenvolvidos e/ou ampliados a partir da percepção da sala de aula e das escolas como foco de estudo e análise para o professor.
7. *Cochran-Smith e Lytle (1999)* têm como foco as comunidades de aprendizagem como fonte de desenvolvimento profissional do professor de Matemática, afirmando que o conhecimento necessário para ensinar é fruto das indagações sistemáticas sobre ensino, estudantes e aprendizagem, conteúdo, currículo, escolas e escolarização, sendo este conhecimento construído coletivamente dentro de comunidades locais e amplas.
8. *Bickel e Harttrup (1995)* realizando a análise de um projeto com o objetivo de responder a seguinte questão: como as comunidades profissionais de ensino e pesquisa podem trabalhar juntas para melhorar a prática?, afirmam ser possível aprender a partir da prática tão bem quanto sobre a prática. A partir da análise do desenvolvimento do projeto os autores apontam dificuldades enfrentadas: * atrair e manter o interesse e o envolvimento de pesquisadores e professores na colaboração por muito tempo, devido à significativa diferença existente entre as culturas da escola e da universidade; * necessidade de desenvolver formas significativas de liderança compartilhada.

No processo de construir grupos de trabalho colaborativo, um elemento crítico é o tempo. Assim, construir um relacionamento adequado e desenvolver as estratégias necessárias requer paciência e perseverança tanto por parte da escola como da universidade.

Os autores concluem afirmando que “empreendimentos colaborativos são complexos, tomam muitas e diferentes formas, podem ser nomeados de diferentes modos – redes, cooperativas, parcerias, colaborações, dentre outros – e podem envolver diferentes instituições e produzir relacionamentos mutuamente benéficos, quando elementos tais como equidade e esforços são bem direcionados e conduzidos (FERREIRA, 2003, p.95)”.

9. *Sowder e Schappelle (1995) e Sowder et al. (1998)* desenvolveram um projeto em que participaram pesquisadores e professores voluntários que sentiam a necessidade de aprofundar seus conhecimentos em Matemática. Para Ferreira (2003) esse estudo chama atenção pela organização dos encontros, o envolvimento dos pesquisadores e as atividades propostas.

A organização dos encontros tem como base a preocupação central que parece reunir os participantes – o desejo de aprofundar os conhecimentos matemáticos – e se desenvolve através de atividades orientadas pelos pesquisadores. Essas atividades envolviam estudo, leitura, testes, dentre outras. Ou seja, foge à idéia, passado por várias pesquisas, de que o grupo é um espaço pouco estruturado, sem metas bem definidas e objetivos claros de estudo. No caso em pauta, os participantes buscavam uma meta específica e se empenharam em alcançá-la de modo persistente e esforçado. Além disso, os pesquisadores demonstravam uma participação ativa. Não parece haver o receio de trazer contribuições da academia – textos, convidados – como algo que sugerisse que apenas esses conhecimentos fossem válidos. Também não existe o receio de assistir às aulas dos professores. Em outras palavras, pareceu-nos que o grupo tinha uma preocupação séria e que havia respeito, confiança e responsabilidade permeando a relação (p. 95).

Como foi possível perceber na apresentação das idéias dos vários autores expostos anteriormente, há vários entendimentos a cerca de Grupo de Trabalho

Colaborativo e Comunidades de Aprendizagem. Denominações² do tipo pesquisa-ação e pesquisa de acadêmicos e práticos também merecem ser discutidas.

Com relação aos estudos centrados nos conhecimentos acadêmicos e práticos, Mikukami et al (2002) destaca as idéias de Anderson e Herr (1999), que analisam as formas como as instituições reagem e respondem a processos alternativos de produção de conhecimento e as formas alternativas de se conhecer que parecem ameaçar sua legitimidade. Consideram não apenas a resistência dentro da comunidade acadêmica para legitimar a pesquisa de práticos, mas também a ameaça que a visão de profissionalismo baseada em avaliação rigorosa por práticos das escolas, representa para escolas públicas da forma como estão estruturadas atualmente. Discutem como pesquisas realizadas por práticos são avaliadas com critérios rigorosos de validade e exploram como as faculdades de educação estão respondendo à crise em relação à legitimidade de seu próprio modelo de produção e de disseminação de conhecimento.

Destacam, também, a questão da legitimação das pesquisas dos práticos como algo complexo nas universidades. Apontam que na realidade dos Estados Unidos, as próprias faculdades de educação são vistas pelas universidades, como sinônimo de falta de rigor intelectual. Entretanto, pelos práticos das escolas, essas mesmas faculdades são consideradas como muito teóricas e fora de alcance. Para que fossem aceitas nas pesquisas da universidade, as faculdades de educação precisaram adotar o modelo de racionalidade técnica e, assim, considerar a prática profissional como aplicação da ciência ou do conhecimento sistemático a problemas instrumentais da prática.

As duas dimensões da racionalidade técnica são consideradas como importantes, pois considerar a prática como instrumental ameaça domesticar a pesquisa do prático e melhorar a prática por meio da aplicação de pesquisa realizada por ‘pessoas de fora’ do âmbito da escola ameaça considerá-las como segunda categoria. Outro aspecto a se destacar com relação à pesquisa de práticos é o fato de muitos pesquisadores que realizam pesquisa qualitativa (com legitimidade no mundo acadêmico) apresentar sérias ressalvas a validade dessas pesquisas.

Mizukami et al. (2002) aponta ainda que os autores citam que muitos acadêmicos e alguns práticos das escolas alegam que os professores não têm tempo ou treinamento para realizar esse trabalho de pesquisa.

² É válido ressaltar que não há consenso na denominação dos diferentes tipos de pesquisa apresentados, mas há semelhanças conceituais com o tipo de pesquisa por nós desenvolvida.

Não se pode subestimar, no entanto, as condições objetivas de trabalho nas escolas e a falta de um sistema de incentivo para que os professores se engajem nesse tipo de pesquisa e a disseminem. Um dos pontos fortes desse tipo de pesquisa, no entanto, é seu elo com a reconceptualização do trabalho de práticos da escola como intimamente ligado à inquirição em processo e à reestruturação das escolas como um processo coletivo de profissionais orientados pela inquirição e pela aprendizagem organizacional. Essa reconceptualização deveria requerer que pensássemos faculdades de educação e as formas como atualmente pensamos sobre treinamento e produção de conhecimentos para práticos das escolas. Pode requerer, igualmente, que pensemos as escolas como centros de inquirição crítica nos quais professores pudessem produzir conhecimento ao intervirem em situações educacionais complexas e difíceis (ANDERSON; HERR apud MIZUKAMI et al., p.122, 2002).

A questão ética deve ser considerada na pesquisa de práticos, em que proteger os interesses das crianças, pais e colegas torna-se necessário ao se disseminar para fora da escola a pesquisa desenvolvida.

Discutindo-se sobre a validade das pesquisas de práticos, os autores colocam que:

Do lado da escola, muitos administradores e especialistas de desenvolvimento profissional vêem a pesquisa de práticos como uma nova bala de prata na reforma da escola, mas, ao mesmo tempo, querem controlar os tipos de questões postas. Acadêmicos tendem a se sentir confortáveis com as pesquisas de práticos como uma forma de conhecimento local que conduz a mudanças dentro do ambiente da própria prática, mas se sentem menos confortáveis quando é colocado como conhecimento público com exigências epistemológicas além do ambiente da prática. [...] Para muitos acadêmicos, a aceitação da pesquisa de práticos é dada apenas com a condição de que seja criada uma outra categoria de conhecimento para ela. Usualmente tal categoria é expressa como sendo alguma variação entre ‘conhecimento formal’ (criado em universidades) versus ‘conhecimento prático’ (criado em escolas) e uma separação da pesquisa em relação à prática define a pesquisa de práticos como ‘inquirição prática’, a qual é focalizada sobre a ‘melhoria da prática’ e usa sua própria definição para relegá-la a segundo plano em relação à pesquisa formal (ANDERSON; HERR apud MIZUKAMI et al., p.123, 2002).

Diante da situação posta considerando práticos e acadêmicos, defendem a idéia de possíveis alianças entre os que estão ‘dentro’ do processo de investigação (práticos) e aqueles que, ao empreenderem esse processo, o realizam com distanciamento tal que são considerados como ‘de fora’ (acadêmicos).

Segundo os autores existem duas formas de se proporcionar informações tanto aos práticos como aos acadêmicos. Uma delas seria combinar as vantagens de ambos, tanto os de dentro como os de fora, via pesquisa colaborativa unindo acadêmicos e práticos das escolas em equipes de pesquisa. Outra forma seria os práticos se engajarem em suas próprias pesquisas, uma vez que dessa forma eles tendem a ler mais e com maior interesse, pesquisas realizadas na e pela universidade. O contrário, nesse processo, também acontece, ou seja, o aumento de pesquisas de práticos poderá conduzir a um aumento das pesquisas de acadêmicos.

Esse movimento dos práticos, entretanto, coloca em discussão a questão do rigor científico dessas pesquisas. Segundo Mizukami et al. (2002) os autores discutem a possibilidade da pesquisa de práticos não ser julgada pelos mesmos critérios de validade das pesquisas positivistas e naturalistas. Para tanto seria necessário uma nova definição de rigor, a fim de não conduzir erroneamente e não marginalizar a pesquisa dos práticos.

Outro aspecto relacionado ao conhecimento produzido pelas pesquisas dos práticos diz respeito à ameaça que esse tipo de conhecimento pode representar para o *status quo* das escolas. A pesquisa de práticos tanto pode reproduzir normas, regras, habilidades e valores quanto desafiá-los.

Diante do exposto, os autores fazem as seguintes indagações com relação aos práticos e acadêmicos:

... os práticos estão lutando para ter maior impacto institucional, mas também maior poder epistemológico. Há uma questão que se mantém nos nossos dias e tem impacto em pesquisas colaborativas: os relatos das pesquisas dos práticos podem ser tomados tão seriamente quanto os relatos de pesquisadores acadêmicos? As pesquisas realizadas por práticos têm – e/ou pretendem ter – o mesmo estatuto epistemológico das pesquisas acadêmicas? (ANDERSON; HERR apud MIZUKAMI et al., p.126, 2002).

A pesquisa-ação configura-se como uma outra importante modalidade de investigação. Miranda e Resende (2006) focando a prática da pesquisa-ação, buscaram analisar esse tipo de pesquisa e suas condições e possibilidades de articular a reflexão e a ação no contexto da prática educativa.

Para as autoras o conceito de pesquisa-ação representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre teoria e prática.

Constitui-se como uma modalidade de pesquisa que se define pela incorporação da ação como sua dimensão constitutiva. Trata-se de uma pesquisa que

articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último (MIRANDA; RESENDE, 2006, p.511).

Do ponto de vista da atuação pedagógica do professor, as autoras chamam a atenção para a necessidade de estarmos atentos aos exageros do praticismo. Uma incorreta compreensão da pesquisa-ação pode gerar:

a falsa noção de que essa atuação deva orientar-se para a solução de problemas isolados na sala de aula ou escola. Ou seja, as idéias de ação, mudança, intervenção podem ficar condicionadas às exigências normativas e adaptativas da resolução de problemas imediatos: a boa pesquisa, a boa prática e a boa teoria seriam, assim, aquelas que presidiriam a efetiva solução dos problemas enfrentados individual ou coletivamente pelo professor. Não é preciso argumentar muito para demonstrar que efetivas soluções implicam muito mais que soluções pontuais e emergenciais, pois requerem mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a serem construídas coletivamente, são reivindicativas e raramente se orientam pela adaptação dos indivíduos ou grupos ao já instituído. [Outra implicação] seria responsabilizar os sujeitos (da ação, da pesquisa) pela mudança pretendida, quando se sabe que – sob as mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais já referidas – são limitadas as possibilidades da ação individual docente. Pode-se incorrer no voluntarismo messiânico da ação bem-sucedida ou, o que é mais provável, no insucesso frustrante da ação malograda. Ambos os enredos contrariam uma atuação política refletida, realista e efetivamente transformadora (MIRANDA; REZENDE, 2006, p.517).

Candau e Leite (2007) descrevem uma experiência vivenciada a partir da modalidade da pesquisa-ação. Desenvolvendo um curso de Didática para a licenciatura em Pedagogia que tinha como eixo articulador a perspectiva multi/intercultural, assumiram a perspectiva da pesquisa-ação como uma inspiração metodológica, em que os objetivos de transformação da realidade e de produção de conhecimentos, característicos dessa metodologia, nortearam o desenvolvimento da pesquisa desenvolvida por elas.

As autoras apontam que diversos são os entendimentos e as possibilidades de implementação desse tipo de investigação. Assim, na fase de construção do projeto da pesquisa acenaram com cuidado para essa modalidade de pesquisa.

Utilizando as idéias de René Barbier, alertam para a diversidade de práticas investigativas abrigadas sob o rótulo genérico de pesquisa-ação. Refletindo sobre a questão, primeiramente o autor citado define essa modalidade de pesquisa conforme proposta pelo Institut National de Recherche Pédagogique:

Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações (RENÉ BARBIER apud CANDAU; LEITE, 2007, p.734).

Diante do exposto, o autor apresentando sua própria visão, enfatiza a necessidade de “implicação” de todos os envolvidos, propondo, segundo Candau e Leite (2007), inclusive uma escrita coletiva dos resultados do trabalho e o compartilhamento dos cadernos de campo.

Na investigação realizada pelas autoras, entretanto, elas dizem não terem chegado a tanto, sendo justamente por isso, que afirmam que a perspectiva da pesquisa-ação foi assumida no trabalho desenvolvido como uma inspiração metodológica. De modo geral, a participação dos envolvidos configurou-se da seguinte maneira:

Nosso trabalho promoveu apenas de forma limitada o engajamento de uma parcela significativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa: as alunas da turma em que foi desenvolvido o curso de Didática aqui em discussão. Obviamente informadas a respeito da investigação em andamento, tiveram uma participação mais direta nos momentos de avaliação do curso, que foram promovidos ao longo do semestre letivo. Além disso, sua atuação cotidiana nas aulas também resultava em intervenção nos rumos da pesquisa, uma vez que, no decorrer do curso, a equipe da pesquisa se reuniu semanalmente para analisar e repensar o andamento do trabalho,

discutindo de forma sistemática, com base nos registros dos cadernos de campo das pesquisadoras, as questões suscitadas e os dados que emergiam da dinâmica desencadeada. Consideramos ainda que houve de fato “implicação” da equipe de pesquisa, na medida em que assumimos uma posição coletiva, desde a concepção do curso até o relatório final, respeitadas as particularidades pessoais e de trajetória acadêmico-profissional de cada participante (CANDAU; LEITE, 2007, p.734).

Para Franco (2005) a pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas.

Um ponto comum entre aqueles que optam por trabalhar com pesquisa-ação é a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. Entretanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação configuram-se diferentemente, determinando o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

A autora aponta três diferentes conceituações da pesquisa-ação, a partir da observação de trabalhos recentes realizados no Brasil considerando essa metodologia de pesquisa:

- Pesquisa-ação colaborativa:

... quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores [...] em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo (FRANCO, 2005, p.485).

- Pesquisa-ação crítica:

... se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade... (FRANCO, 2005, p.485).

- Pesquisa-ação estratégica:

Se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanha os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica... (FRANCO, 2005, p.486).

Como foi possível perceber a partir dos diferentes posicionamentos expostos até o momento, existem várias conceitualizações em torno da dinâmica envolvida na relação pesquisa/intervenção, teoria/prática.

Na presente investigação, adotamos como referência base os estudos de Grossman & Wineburg (2000) e Grossman et al. (2001), que sistematizaram a trajetória de um grupo em seu processo de construção de uma comunidade de professores.

Para tais autores, segundo Mizukami (2004), a comunidade tem que ser local, com o pressuposto da existência de interações face a face, de diálogo e de confiança como ingredientes centrais para a construção de coesão grupal. Essas comunidades não possuem como característica a facilidade ou rapidez em sua formação. Ao contrário, elas

exigem tempo para que as pessoas construam, juntas, uma história de forma a se constituir, de fato, uma “comunidade de memória” na qual a discussão pública se dê pelos seus membros ao recontarem as “narrativas constitutivas” do grupo (p.297).

Dessa forma, comunidade de professores é entendida como uma forma de comunidade profissional que considera os vários contextos nos quais o professor trabalha. Para que um agrupamento de professores se constitua uma comunidade profissional, o bem-estar dos alunos deve ser uma preocupação central.

Segundo Mizukami (2004) tratando sobre as idéias de Grossman & Wineburg, dois focos devem ser considerados em uma comunidade de professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida. Esses dois aspectos, um relacionado ao aluno e sua aprendizagem e o outro ao professor e seu processo de desenvolvimento, segundo as autoras não convivem harmoniosamente.

O desafio, ao se criar comunidade intelectual de professores no local de trabalho, é considerar as duas metas simultaneamente: manter um foco no aluno enquanto se cria uma estrutura para que professores se engajem como aprendizagens das disciplinas que lecionam (GROSSMAN; WINEBURG apud MIZUKAMI, 2004, p. 297).

Outro aspecto levantado com relação às comunidades de professores, refere-se à tendência de seus membros de “brincarem de comunidade” quando essa começa a tomar

forma, agindo como pertencentes à comunidade que partilha valores e crenças comuns. Trata-se, pois, de uma pseudocomunidade, que funciona na base da ilusão do consenso.

Como não há acompanhamento das interações face a face, os padrões de conversa são caracterizados por alto grau de generalidade, o que permite, a cada um dos membros, atribuir seus próprios significados às abstrações do grupo (MIZUKAMI, 2004, p. 298).

As dimensões individuais e coletivas da aprendizagem também foram consideradas pelas autoras que defendem que uma comunidade profissional de professores requer o engajamento de seus participantes em atividades intelectuais e sociais, objetivando novas formas de pensar e raciocinar coletivamente, assim como novas formas de interagir com as pessoas.

As autoras chamam atenção, ainda, para a existência de dois tipos de distribuição do conhecimento no desenvolvimento de comunidades de professores:

a) algumas pessoas sabem o que outras não sabem e o conhecimento coletivo ultrapassa o individual:

Embora isso possa parecer auto-evidente, professores passam a maior parte de sua vida trabalhando em situações nas quais operam como autoridade primária e seu conhecimento da matéria excede o de seus estudantes... Aprender a partir dos colegas requer tanto uma mudança na perspectiva quanto na habilidade de ouvir atentamente outros adultos, especialmente aqueles que lutam por formular pensamentos em respostas a conteúdos intelectualmente desafiadores... Com a ênfase no ensino dada ao fazer – e freqüentemente ao fazer rápido -, ouvir atentamente pensamentos de outros formulados precariamente é uma nova atitude para professores que pode parecer estranha e exótica (GROSSMAN; WINEBURG apud MIZUKAMI, 2004, p.298).

b) as diferentes maneiras de se conhecer:

Essas epistemologias distribuídas enriquecem a discussão, mas não necessariamente levam a sínteses mais elaboradas... Dentro de uma comunidade profissional, a aprendizagem coletiva do grupo é necessária, mas não suficiente. Na estrutura social atual da escolarização, os professores retornam para suas respectivas salas de aula individualmente, e não coletivamente... o coletivo deve servir como um treinamento básico para que as pessoas pensem de formas novas, aprendam a escutar e tentem outras formas de conhecer... (GROSSMAN; WINEBURG apud MIZUKAMI, 2004, p.299).

Trabalhos dessa natureza, entretanto, encontram limitações. A questão do tempo para que o grupo se constitua efetivamente colaborativo representa uma delas. No presente estudo, o tempo não nos pareceu suficiente e consideramos que apenas iniciamos o processo.

A proposta inicial da presente investigação compreendia a constituição de um grupo colaborativo de trabalho, enquanto espaço de crescimento mútuo e de desenvolvimento profissional, a partir da reflexão e avaliação colaborativa das práticas das professoras iniciantes. Foram realizados encontros semanais durante um ano letivo. Analisando o processo vivenciado percebemos que o grupo não atingiu as características reais de Grupo Colaborativo em sua essência. Defendemos a idéia do tempo como responsável pela não efetivação do grupo colaborativo. Como apontado por Grossman et al (2001) e também mencionado por outros autores que trabalham com a temática, como Wenger (1998) e Bicker e Harttrup (1995) o tempo representa um aspecto de impacto na constituição desses grupos. Talvez o período em que nos reunimos não tenha sido suficiente para configurá-lo definitivamente como um Grupo Colaborativo de Trabalho, demandando mais tempo para sua efetivação. Apesar disso, o grupo realizou um trabalho significativo e representou uma excelente proposta de programa de desenvolvimento profissional baseado na teorização da prática vivenciada pelas professoras iniciantes em seu dia-a-dia de sala de aula.

Assim, buscar compreender o pensamento e a prática do professor iniciante – seus saberes, crenças, hipóteses, conhecimentos, concepções – e colaborar com seu desenvolvimento profissional representou os elementos motivadores dessa investigação.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA

As discussões do grupo contribuíram muito para meu crescimento enquanto professora iniciante, uma vez que trataram de assuntos muito próximos a realidade que vivenciei no último ano letivo.

Por se tratar do primeiro ano em que dei aula, todas as dúvidas possíveis surgiram, principalmente como manter a disciplina em sala de aula, ou seja, como conduzir a sala sem ser autoritária e ao mesmo tempo conseguir respeito dos alunos.

Acredito que manter o respeito, as regras em sala de aula, para mim, tornou-se mais difícil do que ensinar a matéria propriamente dita, porque primeiramente é preciso manter uma certa “ordem” na sala para que seja possível ensinar algo. Então, a discussão sobre a indisciplina foi muito importante para mim enquanto professora iniciante.

Hoje tenho outro modo de ver e agir sobre um determinado acontecimento em sala de aula (Registro escrito - Professora 3).

2.1 – O percurso metodológico

2.1.1 – Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica, de natureza qualitativa, constituída a partir da perspectiva colaborativa, assumindo como estratégia a constituição de um grupo colaborativo de trabalho.

Partindo da questão de pesquisa: *Quais as contribuições de um grupo colaborativo de trabalho para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e para o enfrentamento e superação de dificuldades apresentadas por elas no desenvolvimento de suas práticas?*, esse trabalho tem como objetivo geral analisar como professoras iniciantes constroem a aprendizagem profissional da docência a partir da constituição de um grupo colaborativo de trabalho.

A estratégia adotada assume ao mesmo tempo, o caráter formativo e investigativo. O primeiro por impulsionar estratégias de desenvolvimento profissional, e o segundo, pela busca da compreensão desse tipo de processo.

Sendo assim, são especificamente objetivos da presente pesquisa:

- Identificar as dificuldades apresentadas pelas professoras iniciantes no desenvolvimento de suas práticas docentes;
- Analisar como as professoras iniciantes explicitam possíveis contribuições de um grupo, que se encontra na mesma fase da carreira, para suas aprendizagens profissionais;
- Analisar momentos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência explicitados no âmbito do grupo.

Os objetivos do grupo colaborativo de trabalho, como espaço de formação e aprendizagem profissional da docência são:

- Promover processos de desenvolvimento profissional docente, de professores em início de carreira, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio da constituição de um grupo colaborativo de trabalho.
- Possibilitar aos professores explorar e questionar seus próprios saberes e práticas, bem como aprender, colaborativamente, a partir dos saberes e práticas de outros professores.
- Avaliar a contribuição de um grupo colaborativo de trabalho para o enfrentamento e superação de dificuldades apresentadas no desenvolvimento de suas práticas docentes, assim como sobre processos de desenvolvimento profissional vivenciados.

2.1.2 – O Grupo Colaborativo de Trabalho

2.1.2.1 – A constituição do grupo

Esse tipo de trabalho necessita do envolvimento das pessoas que participarão do grupo, envolvimento esse que deve ser voluntário.

Como critério para seleção das professoras iniciantes foi utilizada a limitação de até cinco anos de experiência docente, seguindo as fases descritas por Huberman

(2000), ao analisar o ciclo de vida profissional de professores. Tal período engloba a primeira fase que seria a *Entrada na Profissão*.

Foram feitos convites a diferentes professoras de uma mesma rede de ensino, que atendiam o requisito estabelecido. Após onze convites, o grupo iniciou suas atividades com seis integrantes que se disponibilizaram a participar. Mesmo não se tratando de um curso, as professoras participantes da pesquisa receberam dois certificados emitidos pelo DME/CECH/PROEX/UFSCar.

No primeiro dia de encontro, que tinha como objetivo realizar uma apresentação das participantes, bem como da proposta de trabalho a ser iniciada, definindo conjuntamente o dia e o horário dos encontros, uma das professoras perguntou se não seria possível o grupo ter mais uma integrante, pois se tratava de uma professora que estava lecionando há aproximadamente dois meses, que estava querendo muito aprender e precisando de ajuda. Considerei o fato de grande relevância para a pesquisa por se tratar de uma pessoa que estava dando seus primeiros passos na carreira docente. O grupo totalizou, dessa forma, sete integrantes. Entretanto, para a apresentação dos dados, serão consideradas apenas as professoras que participaram durante praticamente todo o percurso do grupo, ou seja, quatro professoras. É válido ressaltar que será adotado o gênero feminino ao se referir as participantes do grupo, visto que eram todas mulheres.

2.1.2.2 – Os encontros

Foram realizados 35 encontros, de aproximadamente duas horas e meia cada, durante o período de junho de 2004 a junho de 2005, em espaço cedido pela Biblioteca Pública Municipal da cidade em que foi realizada a pesquisa. Optou-se por trabalhar durante o segundo semestre do ano de 2004 e primeiro de 2005, pela possibilidade de acompanhamento das professoras na virada de um ano letivo para o outro, envolvendo todas as particularidades desse período: dinâmica da cultura escolar nessa fase do ano, processo de atribuição de aulas, possível mudança de escola, turno, série e/ou ano de ciclo. Esses encontros foram gravados e transcritos.

A pauta dos encontros foi elaborada coletivamente pelo grupo, a partir das necessidades, dúvidas, dilemas, dificuldades, curiosidades e interesses apontados pelas participantes. Esse processo ocorreu da seguinte forma: No 1º encontro do grupo foi

realizada uma atividade individual (para ser entregue no encontro seguinte) em que as professoras teriam que fazer um levantamento de possíveis temas a serem abordados nos encontros do grupo, a partir dos dilemas, dificuldades, necessidades, curiosidades e interesses de cada uma. No encontro posterior (2º encontro) foram elencados os possíveis temas indicados por cada participante e escolhido aquele que seria o foco inicial.

Os temas indicados para reflexão no grupo foram: *indisciplina, dificuldades e ritmos diferentes de aprendizagem, inclusão, alfabetização, trabalho significativo para as crianças, fracasso escolar, falta de interesse e de atenção de alguns alunos, crianças hiperativas e atividades diferenciadas.*

Observando os temas levantados pela professoras percebe-se que centram-se basicamente nos alunos e não é feita nenhuma referência aos conteúdos específicos.

A partir das temáticas apontadas pelas participantes, coletivamente escolhemos uma para iniciarmos as atividades do grupo. Dentre os temas indicados o mais freqüente e que parecia mais incomodar as participantes relacionava-se à *indisciplina*, sendo esta, portanto, a primeira temática desenvolvida no grupo. O tema indisciplina acabou permeando muitos encontros e inter-relacionando-se com outros temas. Essa é outra característica das temáticas apresentadas pelas participantes, ou seja, elas são inter-relacionadas e permeiam todo processo ensino-aprendizagem.

A dinâmica dos encontros baseou-se em diferentes tipos de atividades que visavam oferecer subsídios para reflexão sobre a prática das participantes, a fim de que, colaborativamente, novos conhecimentos fossem construídos e outros reelaborados. As indicações das atividades desenvolvidas, bem como, a escolha dos materiais de apoio foram feitos pela pesquisadora. Com relação às atividades procurou-se utilizar as que viabilizassem discussões durante os encontros do grupo. Com relação aos materiais de apoio procurou-se utilizar aqueles que viessem ao encontro das necessidades manifestas pelas professoras participantes.

Essas atividades envolveram relatos de experiências, descrição de situações de ensino-aprendizagem e dos alunos, sugestões a partir do relato de outro professor, análise de casos de ensino, análise de situações cotidianas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante a realização dos encontros a pesquisadora realizava intervenções que pudessem possibilitar reflexões, elaboração e (re) elaboração de conceitos, debates e trocas de experiências entre as participantes. Paralelo ao desenvolvimento dos

encontros do grupo, realizou-se também, leituras de textos diversos sobre as temáticas discutidas, que pudessem fundamentar as intervenções.

Em anexo, encontra-se um quadro detalhado, que demonstra as atividades desenvolvidas durante o trabalho do grupo a cada encontro.

2.1.3 – Instrumentos de coleta

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas as narrativas dos encontros do grupo, bem como as atividades individuais, realizadas em forma de registros escritos, desenvolvidas pelas participantes.

2.1.3.1 – As narrativas

Os trinta e cinco encontros do grupo foram gravados e transcritos, totalizando 1104 páginas, com espaçamento simples e margens reduzidas.

A transcrição de cada encontro foi analisada, primeiro separadamente, fazendo o levantamento das temáticas surgidas a partir das discussões. Posteriormente foi feito o rastreamento das temáticas discutidas, tendo como foco a totalidade dos encontros, bem como cada professora participante, compondo assim a base dos dados analisados.

2.1.3.2 – As atividades individuais³

Durante os encontros, foram realizadas várias atividades individuais que funcionaram também como fonte de dados da pesquisa. Essas atividades, em sua maioria, foram utilizadas como elemento disparador das discussões durante a realização dos encontros, envolvendo as temáticas apontadas pelas professoras iniciantes. Houve, ainda, atividades que tinham como objetivo conhecer melhor as professoras participantes e seu processo de formação.

O uso dessas atividades como elemento disparador funcionava da seguinte forma:

³ Ver Anexo 1 – Atividades desenvolvidas nos encontros.

1. Solicitava-se que as professoras realizassem uma atividade, individualmente, sobre uma dada temática a ser discutida;
2. Com base nos dados da atividade desenvolvida preparava-se um quadro contendo as informações/colocações/apreciações/descrições/análises de cada participante;
3. Durante os encontros esses quadros eram utilizados como ponto de partida para as análises e discussões do grupo.

CAPÍTULO 3

AS PROFESSORAS INICIANTES

O meu ingresso na vida escolar se deu através de um teste onde eu desenhei um cavalinho. Acredito que não foi o esperado, pois a vaga na 1ª série foi para a outra menina [...] e eu voltei para a pré-escola: só completaria 7 anos em julho e por lei não estava, também, apta para a vaga. Sempre gostei de estudar e me lembro que desde o pré, me esforçava, fazia tudo em sala de aula e as tarefas, embora fossem poucos os recursos da escola e da nossa família. Hoje sei que ser alfabetizada só com a cartilha (Caminho Suave) fica muito limitado, pois as imagens na minha memória são apenas do livro citado. Não tinha biblioteca, não lembro de livros sendo contados pelos professores, nada. Foi assim nos primeiros anos de escolaridade, melhorando só a partir da 4ª série. Sempre fui muito tímida e reservada e passei a me soltar apenas no ginásio. Com o “amadurecimento” e o tempo que vai passando, tive que escolher um curso técnico (Contabilidade), pois precisava trabalhar. Não tive dificuldades, pois trabalhava em escritório e estudava na mesma área. Ao ingressar na faculdade, cursei 1 ano e meio de Administração de Empresas e parei. Fiquei um tempo (3/4 anos sem estudar) depois descobri a Educação, o que me realizou bastante. Cursei Pedagogia e trabalhava em escola, o que me incentivava ainda mais. Só na faculdade descobri o quanto é importante a leitura no processo escolar, pois tive muita dificuldade no rendimento de leituras de livros, textos, seminários, etc. Hoje não quero, não posso, não devo de forma alguma reproduzir o que ocorreu no meu processo de alfabetização. Tenho consciência e já consigo atuar de forma construtiva, participativa e independente. Mas acredito que ainda é necessário muita mudança e construção, pois ainda não atuo como eu gostaria. O restante, poucas lembranças que se fazem quase esquecidas (Descrição do processo de escolarização – Professora 1).

Como já tratado no Capítulo 2, para apresentação dos dados da investigação serão consideradas quatro professoras iniciantes. Essas professoras pertenciam a uma rede municipal de ensino⁴.

A seguir será feita uma caracterização das professoras iniciantes participantes do grupo. Os dados referentes a essa caracterização foram levantados por meio de questionário que continha questões abertas e fechadas, divididas em quatro blocos

⁴ Os dados apresentados possuem como data base o mês de junho de 2004, momento em que foram coletados.

(dados pessoais, prática pedagógica, histórico escolar e histórico ocupacional), totalizando quarenta questões. Por se tratar de um grupo reduzido de participantes e pela participação ativa de cada uma delas, julgou-se pertinente tratá-las, em alguns momentos, de forma individual, buscando possibilitar o maior número de informações possíveis sobre cada uma delas.

Visando conhecer melhor as professoras e o percurso percorrido por elas no processo de tornarem-se professoras, procurou-se também levantar dados sobre o início da profissão das participantes da pesquisa, que serão apresentados após a caracterização.

3.1 - Professora Iniciante 1 (P1)

Tem 34 anos. cursou o Ensino Fundamental em instituição pública, no período diurno e em ensino regular. Fez curso profissionalizante de Ensino Médio (Técnico em Contabilidade), em instituição particular, no período noturno. Durante os anos de 1993 e 1995, cursou Pedagogia em uma faculdade particular do município, no período noturno.

Afirmou ter participado de cursos, sendo o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), oferecido pela Secretaria de Educação do Município, o último curso realizado. Tem a pretensão de fazer outros cursos, embora ainda não saiba sobre qual assunto.

Seu primeiro emprego foi aos dezessete anos como auxiliar de escritório em uma Concessionária de Veículos. Trabalhou também como Auxiliar de Biblioteca em dois lugares diferentes: durante quatro anos em uma escola particular que atendia do maternal ao Ensino Médio e durante um ano na mesma Faculdade em que realizou seu curso superior.

Sua experiência com a docência iniciou-se em uma escola particular de educação infantil, como professora auxiliar. Lá ficou por dois anos e meio. No Ensino Fundamental, tem um ano e quatro meses de experiência docente, esses vivenciados na Rede Municipal de Ensino e em uma única escola, sendo a mesma em que se encontra no momento.

Em 2003, ano de início do seu trabalho como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, lecionou Educação Física⁵ para o 1º e o 2º ciclo⁶. Em 2004,

⁵ Até o ano de 2003, a rede de ensino desse município contava com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental como responsáveis pelas aulas de Educação Física. O mesmo ocorrendo com a

trabalhou com a Turma de Progressão II⁷, referente ao 2º ciclo, desenvolvendo as disciplinas de Sócio-História e Língua Portuguesa⁸.

Em sua sala de aula havia treze alunos que segundo ela possuíam um forte histórico de fracasso escolar.

Afirmou ler jornais com frequência e ter horário disponível para preparar aulas, sendo que os três principais elementos que considerava ao planejar suas aulas são o tempo necessário para o desenvolvimento da aula; as condições e necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos e o planejamento.

Para selecionar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, P1 pesquisa em livros didáticos, troca idéias e sugestões com colegas de trabalho e recebe orientação da Assistente Educacional Pedagógica⁹.

Questionada sobre os motivos que a levaram a escolher ser professora diz que é porque gosta de ajudar as pessoas, principalmente, em sua formação. Quanto as suas expectativas em relação à *profissão – professor* destaca a questão de ter condições de trabalho, como apoio pedagógico, da direção, etc.

P1 não mudaria de profissão se tivesse oportunidade, almejando futuramente trabalhar com formação de professores:

Porque ainda preciso aprender muito, ter mais segurança para depois trabalhar com formação de professores (Questionário de caracterização).

Indagada sobre quais seriam suas dificuldades, dilemas, incertezas enquanto professora iniciante pelas quais já passou ou vêm passando, destaca:

disciplina de Artes. Em 2004, as aulas de Educação Física, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foram assumidas por especialistas, o mesmo não acontecendo com a disciplina de Artes.

⁶ A escola em que esta professora leciona segue o regime de organização baseado em três ciclos, sendo: 1º ciclo (6, 7 e 8 anos); 2º ciclo (9, 10 e 11 anos) e 3º ciclo (12, 13 e 14 anos). Essa organização não corresponde diretamente ao Ensino Fundamental de nove anos atualmente em vigência nas escolas.

⁷ Turma de Progressão: tipo de organização curricular da escola de nove anos adotada no município (que não refere-se a escola de nove anos que temos hoje), divididos em três ciclos, compreende ao final do Ciclo I a Turma de Progressão II (TP II) e ao final do Ciclo II a Turma de Progressão III (TP III). A finalidade dessas salas é corrigir a distorção idade/ano de Ciclo, atendendo alunos com dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma classe em que os alunos ficam matriculados em sua turma de origem e frequentam a TP. Assim que tiverem condições retornam para essa sala de origem ou para o ano de Ciclo correspondente a sua idade. Não havendo condições, ao final do ano letivo, são encaminhados para a TP III. Em 2005 essa classe deixou de existir.

⁸ A professora divide área com outro professor que trabalha as disciplinas de Matemática e Ciências.

⁹ Assistente Educacional Pedagógica (AEP) – cargo criado na última gestão. Há um AEP por unidade escolar, tendo seu trabalho diretamente ligado aos alunos e ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, desenvolve atividades junto aos professores, mas no sentido de acompanhar os alunos.

Dificuldades: qual a melhor atividade, como avançar no processo de alfabetização, como explicar claramente algum conteúdo específico, etc.

Dilemas: como lidar com a indisciplina.

Incertezas: se vou e/ou estou colaborando para o progresso do processo de aprendizagem dos alunos; como é a minha atuação durante a aula, etc.

Dúvidas: com relação aos registros (Questionário de caracterização).

A origem de tais dificuldades, dúvidas, dilemas e/ou incertezas está relacionada, segundo P1 à falta de estudo e a experiência que não tem. Acredita que o tipo de turma com que trabalha necessitaria de cursos de especialização diversos:

Especialmente por se tratar de um grupo de progressão acredito que seria necessário especializações como educação especial, psicologia, fonoaudiologia, alfabetização, entre outras (Questionário de caracterização).

Diante da experiência docente que vem desenvolvendo avalia sua formação inicial como limitada, sendo necessário o estudo contínuo.

Indagada sobre a quem P1 recorre quando precisa de orientação pedagógica, responde que quem a orienta é a Assistente Educacional Pedagógica da unidade e que sempre que precisa é a ela que recorre.

Quanto às expectativas em relação ao Grupo Colaborativo de Trabalho destaca a possibilidade de acrescentar algo mais aos seus conhecimentos e colaborar com a troca de experiências.

3.2 - Professora Iniciante 2 (P2)

Tem 31 anos. Cursou o Ensino Fundamental e Médio (não sendo Habilitação Específica para o Magistério) em instituição pública, no período diurno e em ensino regular. Durante os anos de 1994 e 1998, cursou História em uma faculdade particular do Município, no período noturno. De 1999 a 2002, cursou Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, em Universidade Pública e em período noturno.

Seu primeiro emprego foi aos vinte e três anos como atendente da Telesp Celular.

No momento da coleta dos dados, fazia apenas dois meses que P2 estava lecionando. Era sua primeira experiência docente e assim estava dando seus primeiros passos na profissão. Dessa forma, afirmou que na ocasião só estava participando desse momento de formação, mas que no próximo semestre pretendia iniciar o curso de Psicopedagogia.

Em 2004 trabalhava com uma 3ª série, desenvolvendo todos os componentes curriculares e em sua turma havia vinte e três alunos.

Afirmou ler jornais com frequência, ter biblioteca pessoal e horário disponível para preparar aulas, sendo que os três principais elementos que considera ao planejar suas aulas são o planejamento escolar (conteúdo a ser trabalhado), os objetivos a serem atingidos e as dificuldades da sala.

Quanto à seleção das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, P2 diz que na escola em que trabalha as atividades são escolhidas conjuntamente por todas as professoras das 3^{as} séries, mas que isso não impede que outras atividades sejam desenvolvidas como, por exemplo, atividades extras (trabalhos em grupo, produção de cartazes), que não foram separadas pelas professoras. Salienta que em sua sala muitas atividades são desenvolvidas com o intuito de alcançar melhores resultados na aprendizagem, sempre respeitando o ritmo dos alunos.

Questionada sobre os motivos que a levaram a escolher ser professora diz que a escolha foi por acaso e que no início seu interesse era pela área de biológicas, mas que acabou seguindo outros rumos que a impulsionaram a fazer o curso de Pedagogia:

A escolha aconteceu por acaso, quando adolescente e as vésperas do vestibular a minha primeira opção era a área de biológicas. 1º Odonto e 2º Fisioterapia, mas não consegui entrar. Como garantia tinha prestado Estudos Sociais na [...] e consegui passar. Logo depois houve uma separação no curso de História e Geografia e optei por História. Com o passar do tempo fui gostando do curso e quis aprofundar meus conhecimentos pedagógicos, foi quando prestei Pedagogia [...]. Lá tive a oportunidade de saber o que significava mesmo o magistério ou a docência e foi onde me encontrei (Questionário de caracterização).

Para P2 as expectativas em relação à *profissão – professor* são de que o professor seja reconhecido por seu trabalho e pela sociedade. Diz não tratar-se de questão financeira, mas de ser reconhecido pelo trabalho que desenvolve e a

importância que este tem na vida de um aluno. Suas expectativas também residem na oportunidade de sempre estar se atualizando, estudando e trocando experiências como está ocorrendo nos encontros do Grupo Colaborativo de Trabalho.

Indagada se mudaria de profissão se tivesse oportunidade diz que não, porque não se vê trabalhando em outra área e porque quer continuar seus estudos sobre Violência Escolar.¹⁰

Sobre quais seriam suas dificuldades, dilemas, incertezas enquanto professora iniciante pelas quais já passou ou vêm passando, destaca a indisciplina; alunos que conversam e andam pela sala o tempo todo; alunos agressivos que estão sempre brigando ou se agredindo fisicamente; alunos com problemas de alfabetização e alunos que acabam a atividade rapidamente e que não querem realizar outra atividade.

Em sua opinião, a origem de tais dificuldades, dúvidas, dilemas e/ou incertezas estaria no fato de sua turma ter passado por outros professores até que ela assumisse as aulas, ficando assim, sem referência:

Em um primeiro momento penso que as crianças não assimilaram a minha imagem enquanto professora da sala, uma vez que, antes de assumir a sala, a classe tinha duas professoras¹¹ sem contar o professor de Artes, de Educação Física e Informática. Então, acredito que não havia um ponto de referência para os alunos, pois cada dia eles tinham um professor, o que gerou essa indisciplina e desrespeito entre eles e para com a professora (Questionário de caracterização).

Diante da experiência docente que vem desenvolvendo avalia sua formação inicial como tendo sido de excelente qualidade, pois durante sua formação foi alertado, estudado e debatido que o professor iniciante enfrenta vários problemas e dificuldades como as que vêm enfrentando. Acrescenta que sua formação foi construída de forma crítica e não algo imposto, que os conteúdos eram debatidos e comparados com a realidade e com a prática.

Indagada sobre a quem P2 recorre quando precisa de orientação pedagógica, responde que devido ao pouco tempo que leciona, as vezes que precisou de ajuda pedagógica recorreu à coordenadora.

¹⁰ Embora tenha afirmado que não mudaria de profissão, posteriormente, na virada do ano letivo, muda de opinião, tornando-se justamente esse seu maior dilema. Essa questão será trabalhada mais adiante.

¹¹ Em caráter de substituição, duas professoras do período contrário se revezavam na condução das aulas.

Quanto às expectativas em relação ao Grupo Colaborativo de Trabalho afirma serem as melhores possíveis:

As expectativas são as melhores possíveis, pois estarei aprendendo com os demais colegas, assim como compartilhando problemas, incertezas, dúvidas, opiniões, experiências que poderão contribuir para minha vida profissional (Questionário de caracterização).

3.3 - Professora Iniciante 3 (P3)

Tem 27 anos. Cursou o Ensino Fundamental em instituição pública, sendo ensino regular e não especificou o período. Fez curso profissionalizante de Ensino Médio (Técnico em Secretariado), em instituição pública, sem se referir ao período do dia em que o curso foi realizado. Durante os anos de 1999 e 2002, cursou Pedagogia em uma Universidade pública, no período noturno.

Questionada sobre a participação em cursos, indicou o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Salienta que gostaria de fazer Psicopedagogia e que está pensando em fazer Mestrado, estudando algo relacionado ao ensino da matemática nas séries iniciais, mas que por enquanto isso é só um pensamento.

Seu primeiro emprego foi aos dezenove anos, no comércio, trabalhando como balconista.

Leciona há um ano e quatro meses no Ensino Fundamental, sendo essa sua única experiência docente.

Em 2003, seu ano de início como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, semelhante à P1 e na mesma escola que ela, lecionou Educação Física para o 1º e o 2º ciclo. Em 2004, trabalhou com os primeiros e segundos anos do segundo ciclo (3ª e 4ª séries), lecionando Matemática¹². Tem aproximadamente vinte alunos por sala, sendo um total de três classes.

Afirma que atualmente tem horário disponível para preparar aulas e que atualiza-se constantemente em relação ao conteúdo de sua série/ano de ciclo/disciplina.

¹² Na escola em que trabalha as aulas são divididas por área.

Os três principais elementos que considera ao planejar suas aulas envolvem estar sempre olhando o planejamento para ver se o tema a ser desenvolvido está de acordo com o que foi planejado anteriormente; o tempo em que a atividade será dada e se o aluno têm condições de realizar/desenvolver o tema abordado.

Para selecionar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, P3 verifica se a atividade está de acordo com o nível de aprendizado de cada aluno ou se deve fazer algumas adaptações; se a atividade apresenta algum desafio ao aluno e se a atividade é real/concreta para o aluno.

Questionada sobre os motivos que a levaram a escolher ser professora diz que na verdade não escolheu, mas que é a profissão de sua vida:

Na verdade, não escolhi. Quando comecei a prestar vestibular queria fazer Psicologia. Como tentei dois anos e não passei, resolvi fazer Pedagogia porque todos os anos tinha a disciplina de Psicologia que fazia parte do currículo. Fiz o curso ainda na incerteza: Será que seria uma profissional realizada?

Só pude ter certeza quando realmente me deparei com a situação. Hoje sempre falo aos meus familiares que eu nasci para lecionar, sinto prazer e, ensinar algo aos alunos, em estar em contato com esses alunos todos os dias, de ouvir suas histórias.... (Questionário de caracterização).

Quanto as suas expectativas com relação à *profissão – professor*, diz que espera que o trabalho do professor um dia seja valorizado não só financeiramente, mas que houvesse um reconhecimento da importância do professor, não só por parte de governantes, mas de toda a sociedade, a começar pela direção das escolas que muitas vezes esquecem que um dia também estiveram em sala de aula e dos problemas enfrentados pelo professor.

P3 não mudaria de profissão mesmo com todos os problemas do cotidiano escolar. Diz sentir-se realizada na profissão que escolheu e que mesmo que um dia faça mestrado e doutorado gostaria de continuar trabalhando com crianças e não com adultos.

Indagada sobre quais seriam suas dificuldades, dilemas, incertezas enquanto professora iniciante pelas quais já passou ou vem passando, P3 diz que:

As dúvidas, incertezas são muitas, como por exemplo, o que ensinar, como ensinar. A pergunta: “será que estou fazendo e agindo de maneira correta?”, sempre vem a tona.

No ano em que comecei a dar aula, a minha dificuldade era até mesmo falar com o grupo de alunos. Hoje, esse problema já foi sanado e claro outros já surgiram.

O que mais me incomoda hoje, são as seguintes questões: uso do livro didático: é bom ou não? É viável usá-lo ou não?; indisciplina: como agir? (Questionário de caracterização).

A origem de tais dificuldades, dúvidas, dilemas e/ou incertezas estaria na inexperiência e embora tenha achado que o curso de formação que fez não foi muito bom, acredita que só no dia-a-dia é que aprenderá a lidar com certos dilemas e incertezas.

Avaliando sua formação inicial diante da experiência docente que vem desenvolvendo, diz que achou que o curso de Pedagogia fosse prepará-la para o dia-a-dia de uma sala de aula. Porém, viu que o curso dá uma formação enquanto pesquisador e que conhecimentos que ela deveria ter enquanto professora não foram trabalhados:

... Para se ter uma idéia quando deparei com uma sala de aula, não sabia classificar um aluno em silábico, pré-silábico etc., aliás nem sabia que existia essas classificações. Dessa forma, achei que o curso foi bom para formar o pesquisador e não o professor. (Questionário de caracterização).

Indagada sobre a quem P3 recorre quando precisa de orientação pedagógica, responde que sempre que precisa pede ajuda a Assistente Educacional Pedagógica ou a coordenação.

Quanto às expectativas em relação ao Grupo Colaborativo de Trabalho diz esperar que ele possa contribuir para sua prática docente e que muitas das dúvidas do grupo possam ser sanadas. Afirmou, também, que acha que a troca de experiências e as novas amizades serão de grande importância enquanto educadores.

3.4 - Professora Iniciante 4 (P4)

Tem 23 anos. Coursou o Ensino Fundamental em instituição pública, no período diurno e em ensino regular. Fez CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). No ano de 2001 iniciou o curso de Pedagogia em uma Universidade pública, no período diurno e ao começar a dar aulas na Prefeitura transferiu-se para o noturno. Concluiu seu curso no final do ano de 2004.

Quanto à participação em cursos diz ter realizado os oferecidos pela Universidade, que seriam minicursos oferecidos durante uma semana, promovidos pelo curso de Pedagogia. Sobre outros cursos que gostaria de realizar, destaca cursos sobre linguagem de sinais e crianças hiperativas.

Seu primeiro emprego foi aos dezenove anos como recreacionista, na Educação Infantil. Não considera esse emprego como experiência docente, pois diz que sua experiência na educação Infantil, limitou-se à recreação.

No Ensino Fundamental leciona há um ano e quatro meses. Em 2003, ano em que começou a dar aulas, trabalhou com uma 2ª série e em 2004 trabalhou com uma 3ª série, tendo trinta e um alunos.

P4, ao contrário das anteriores, precisou mudar de escola do ano de 2003 para 2004. Isso aconteceu porque sendo a penúltima colocada na lista de professores não conseguiu permanecer na escola em que havia iniciado como professora.

Afirma ler jornais com frequência; ter biblioteca pessoal (acrescenta que são poucos livros); comprar livros especializados; ler livros que analisam o fenômeno educacional e/ou problemas de ensino; fazer regularmente pesquisa bibliográfica; ter horário disponível para preparar aulas; estudar temas educacionais e se atualizar constantemente em relação ao conteúdo de sua série/ano de ciclo/disciplina. Ao contrário das demais professoras, apontou todos os itens que compunham a referida questão no questionário de caracterização.

Ao falar sobre os três principais elementos que considera ao planejar suas aulas P4 destaca:

A contribuição dos conteúdos para o desenvolvimento intelectual; A participação por meio de erros/acertos contribuindo para a formação e construção do conhecimento; Procuro selecionar atividades/conteúdos de utilização na vida prática (Questionário de caracterização).

Ao selecionar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula salienta que procura trabalhar com situações em que os alunos possam explorar, investigar, refletir. Atividades em que as crianças tenham a oportunidade de compreender o conteúdo.

Questionada sobre por que escolheu ser professora diz que:

A escolha por esta profissão foi tentar fazer diferença para a educação, contribuir para um melhor ensino e poder aprender com o outro (Questionário de caracterização).

As suas expectativas com relação à *profissão – professor* são de oferecer um bom ensino e realmente fazer diferença para a educação e saber que contribuiu para o desenvolvimento de um indivíduo ou vários indivíduos.

P4 não mudaria de profissão se tivesse oportunidade, pois para ela, diante das dificuldades da profissão ainda é possível acreditar em mudanças e esse é o seu desafio para o presente/futuro.

Indagada sobre quais seriam suas dificuldades, dilemas, incertezas enquanto professora iniciante pelas quais já passou ou vêm passando, diz que muitas vezes se questiona se a sua prática atende às necessidades das crianças, no sentido de atender seus interesses, ultrapassando os conteúdos acadêmicos, para a formação global. Tal fato encontra relação na percepção que às vezes diz ter de que os alunos estão desmotivados por consequência de um trabalho que ela chama de “sem sentido” e pouco desafiador.

Para P4 a formação inicial recebida foi limitada, enfocando a teoria em detrimento da prática e a *formação ideal* de um professor ao invés de buscar a consonância com a realidade educacional:

A formação inicial recebida foi “limitada”, no sentido de explorar teorias e investigar pouco as práticas, com as dificuldades, dúvidas, incertezas dos profissionais docentes.

Enfatizou-se o ideal para a formação dos alunos (futuros docentes), deixando de lado a realidade em que se encontra a educação (Questionário de caracterização).

Questionada sobre como age quando precisa de orientação pedagógica diz que já buscou orientação com colegas de trabalho, em livros e com professores com formação específica como em matemática e em português, professores esses da Universidade.

Com relação às expectativas quanto ao trabalho a ser desenvolvido no Grupo Colaborativo diz que socializar conhecimentos, trocar práticas e discutir possíveis mudanças contribuirão e, já estão contribuindo, para sua prática e formação.

3.5 Outros aspectos

Vários são os fatores que podem interferir na forma de atuação do professor. Das quatro professoras iniciantes, três afirmaram que os conteúdos das disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura; a prática de ensino; os estágios que fizeram enquanto estudantes e os procedimentos de professores que consideravam ótimos quando estavam na Faculdade/Universidade tiveram/têm importância nas suas formas de atuação. Os procedimentos de seus professores, considerados como ótimos, enquanto freqüentavam escolas de Ensino Fundamental e Médio e os comportamentos de seus colegas de trabalho antigos e atuais foram considerados como positivos em relação as suas formas de atuação por todas as professoras.

Uma das professoras, entretanto, destacou que com relação à prática de ensino e os estágios que fez enquanto estudante e os comportamentos de seus colegas de trabalho antigos e atuais não podem ser considerados em sua totalidade. Por isso a professora afirmou, ao mesmo tempo, que tais fatores foram e não foram importantes na sua forma de atuação, considerando que alguns professores dos estágios levaram a reflexão do que é ser professor e trouxeram contribuições, outros não. A mesma coisa se refere à influência dos colegas de trabalho.

Como professora da rede municipal de ensino elas têm cinco horas semanais de Trabalho Pedagógico (HTP). Segundo elas, estes horários estão divididos entre momentos coletivos, por série/ano de ciclo e horários livres. Todas as professoras citaram a ocorrência de pelo menos um momento coletivo. Somente uma não apontou a ocorrência do HTP por série/ano de ciclo. Nas demais escolas ele acontece, mesmo que esporadicamente. Os momentos livres correspondem aqueles em que não há nenhuma atividade dirigida e as professoras ficam livres para realizarem as atividades que julgarem necessárias.

Com relação às atividades realizadas nas horas de trabalho pedagógico (HTP), as indicações foram:

1. *Leitura de textos especializados/vídeos*: três professoras apontaram que essas atividades são indicadas pelo professor-coordenador e uma professora afirmou que são indicadas pelos próprios professores;
2. *Discussão com os pares*: duas professoras indicaram que os assuntos dizem respeito aos problemas do dia-a-dia da escola e outras duas apontaram o planejamento conjunto como foco das discussões;
3. *Trabalho individual*: As quatro professoras destacaram que realizam correção de provas/trabalhos; três indicaram a preparação de aula, uma apontou a realização de atendimento aos pais e uma outra destacou a organização dos materiais a serem utilizados, os armários, etc.

Com relação à frequência com que determinados assuntos são tratados nas reuniões pedagógicas da escola, as professoras foram *unânicas* em afirmar que poucas vezes os conteúdos curriculares específicos das séries iniciais são abordados nas reuniões. Para a *maioria*, questões burocráticas; avaliação do rendimento dos alunos; outras questões referentes aos alunos; cotidiano de sala de aula; dificuldades pedagógicas dos professores e estudos teóricos, vídeos, projetos, etc. são poucas vezes abordados.

Ainda com relação às reuniões pedagógicas a maioria indicou que melhoram o entrosamento da equipe diretiva de professores entre si. Com relação ao desempenho do professor em sala de aula; o entrosamento da equipe diretiva de professores com a equipe de direção; o desenvolvimento do aluno e o relacionamento professor-aluno, a metade das professoras afirmou que as reuniões contribuem para a melhora desses aspectos e a outra metade afirmou que não. Com relação ao fato das reuniões pedagógicas auxiliarem o professor iniciante no desenvolvimento de sua prática docente, apenas duas professoras se posicionaram, sendo uma afirmando que sim e outra afirmando que não.

3.6 – Início da Profissão

As professoras iniciantes foram convidadas a descrever o início de sua profissão. Cada descrição, embora retrate uma experiência particular, apresenta tanto pontos comuns, que podem ser identificados como elementos característicos do início da carreira docente, como pontos diferenciados, específicos da cultura escolar de cada unidade e das características pessoais de cada professora.

A **Professora Iniciante 1** atribui um importante significado à escola, ao considerá-la como o local onde se realizaria tanto profissionalmente como pessoalmente, fazendo alusão, ainda, a complexidade desse processo, ao considerar o caminho longo, de muitas aprendizagens e de grandes desafios, aspectos esses de essencial importância ao se considerar a aprendizagem da docência como um processo contínuo e de aprendizagens intensas.

Iniciou suas atividades como professora das séries iniciais do ensino fundamental no ano de 2003 e afirma ter sido um choque por não ter ocorrido um preparo prévio e nem uma “atenção” maior por parte da direção e da coordenação da escola.

Quando iniciei o exercício na função de professora I dentro da rede, foi um choque pois chegamos à escola no primeiro dia de aula do ano letivo 2003 sem nada, sabendo apenas que daria aulas de Educação Física para os I e II ciclos.

Ao me apresentar para a diretora ela me disse que a coordenadora me passaria as informações necessárias e só. Até conseguir a atenção da coordenadora foi complicado também, pois o que consegui só foi o horário das aulas/turmas (Professora Iniciante 1 – relato escrito).

No caso da Professora Iniciante 1 os elementos que parecem ter desencadeado o que ela denominou de choque foi primeiramente o fato de, ao iniciarem suas atividades docentes, muitas vezes, o fazerem exatamente no primeiro dia de seus contratos de trabalho, não havendo um processo de formação específico para esses professores, que possa aproximá-los da dinâmica da escola, dos pares e das informações necessárias para um início mais tranquilo e, quem sabe, menos angustiante. Outro fator está ligado à figura do diretor de escola, que tendo sua função envolta em diferentes aspectos

burocráticos e pedagógicos acontecendo concomitantemente, acaba, na maioria das vezes, voltando toda a sua atenção para os aspectos burocráticos em detrimento dos pedagógicos, ficando esses restritos ao coordenador pedagógico que, por sua vez, às vezes, também fica preso a questões burocráticas que acabam interferindo em seu trabalho, como elaboração do horário das aulas, por exemplo.

Diante desse cenário, cabe a professora iniciante, criar meios de “sobrevivência” no interior da escola, como destacado por P1:

Percebi então que nós tínhamos que nos virar por conta mesmo e achar o nosso espaço dentro da escola (relato escrito).

A citação acima revela um tipo de aprendizagem realizado pela professora iniciante dentre as muitas que ainda vivenciará em seu processo de aprender a ensinar e a se tornar professor.

Aprender a ensinar e a se tornar professor é um processo contínuo construído ao longo de toda a vida, começando, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada; englobando, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um ao longo da vida pessoal e escolar e, posteriormente, sofrendo influências diversificadas oriundas de processos de formação que são consolidados e revalidados na prática docente (MONTALVÃO & MIZUKAMI, 2002).

O professor experiente ou o professor que já pertence à escola, mesmo que não tenha muitos anos de docência, representa uma figura importante no início da profissão, enquanto parceiro responsável por socializar o professor iniciante no cotidiano da escola, informando sobre horários, localização de materiais e espaços, trocando experiências, etc.

Esse “apoio” de um professor da escola é destacado por P1:

O que em contra-partida nos ajudou muito é que uma colega de trabalho, também professora, foi nos orientando, falando onde estavam os materiais, com quem conversar para determinados assuntos e dúvidas, etc. (relato escrito).

Outro aspecto que pode compor a rede de apoio tão necessária ao professor em início de carreira é a união a outro professor iniciante, pois esse também pode apresentar dificuldades/dúvidas/dilemas/incertezas/anseios semelhantes. Tal união pode

funcionar tanto como apoio, como também representar importantes momentos de trocas; trocas essas que também fazem parte do processo de aprendizagem da docência e conseqüente desenvolvimento profissional.

P1 e P3 começaram a dar aulas no mesmo dia, na mesma escola e o mesmo componente curricular (Educação Física). O que diferenciava entre as duas era o horário de trabalho, sendo uma pela manhã e a outra a tarde. Dessa forma, as duas se uniram, segundo P1, para vencerem as dúvidas, as falhas, os acertos e o espaço que ficava entre professores, coordenadores e diretores.

Apesar de destacar o apoio de uma professora da escola, P1 sinaliza um certo distanciamento entre o professor iniciante e os demais professores da escola e salienta que procura agir diferente com os professores que iniciam na profissão, fazendo o que não fizeram por ela.

Hoje, se chega um colega professor (a) novo (a) na escola eu procuro fazer o que não me fizeram, converso, pergunto no que eu posso ajudar, pois nós sabemos o quanto é difícil o primeiro dia em uma escola nova (relato escrito).

P1 encerra a descrição do início de sua profissão afirmando que acredita que o início poderia ser muito diferente.

A **Professora Iniciante 2** é única das professoras do grupo, que começou a dar aulas quando o ano letivo já havia iniciado, em meados do mês de abril, sendo que sua turma de alunos já havia passado por vários professores.

Assim, ao contrário das demais, P2 não pode escolher a vaga que estava assumindo. Como era a próxima na listagem de aprovados do concurso, assumiu a vaga existente naquele momento.

Diante desse fato inicia dizendo que foi comunicada pelo Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura, no dia 06 de abril de 2004 sobre a existência de uma vaga para Professor I. Após demonstrar interesse pela vaga foi encaminhada para a Secretaria da Educação e informada sobre o local e a série que iria lecionar. Ficou decidido, então, que iniciaria no dia 15 de abril de 2004, mas que poderia comparecer a escola antes dessa data para se apresentar à diretora e conhecer a escola.

Ao contrário do que descreveu P1, P2 apresenta um início aparentemente menos conturbado. Talvez isso se deva ao fato de ter entrado em contato com a escola antes do

primeiro dia de trabalho, tendo a oportunidade de conhecer, previamente, a diretora e a equipe escolar, as instalações físicas, seus alunos e a professora que estava substituindo a turma em que iria trabalhar. Esse contato foi possível devido ao andamento do ano letivo, ou seja, toda a escola estava funcionando normalmente antes de P2 assumir suas aulas.

No dia 12 de Abril, fui até a escola e fui apresentada a diretora, a coordenadora e a toda equipe da escola. A diretora, por sua vez, me apresentou todas as instalações físicas da escola, aos meus futuros alunos e a uma das professoras que estava substituindo a sala (Professora Iniciante 2 – relato escrito).

Por meio da citação acima, se observa ainda, outro aspecto que diferencia as descrições das Professoras Iniciais 1 e 2, que é a postura apresentada pela diretora da escola de cada uma. No primeiro caso, a diretora apenas a conduziu à coordenadora e, no segundo, aparentemente, demonstrou uma atenção maior, embora não tenha sido feita nenhuma referência que relacione a postura da diretora aos aspectos pedagógicos.

Outro fator que pode ter contribuído com o início da carreira docente de P2 foi a possibilidade de entrar em contato com a professora que estava substituindo em sua futura turma.

Neste mesmo dia, esta professora me passou algumas informações importantes como: conteúdos de Estudos Sociais e Língua Portuguesa que estavam sendo desenvolvidos na sala, sendo que Matemática e Ciências estavam sendo desenvolvidos por outra professora. Me informou das principais dificuldades dos alunos como: falta de interesse, dificuldades em leitura, interpretação e produção de textos. E me apresentou alunos com problemas de alfabetização e comportamento. A professora também se prontificou a estar me ajudando com materiais e com atividades a serem desenvolvidas na sala, uma vez, que ela também leciona em uma outra 3ª série na mesma unidade escolar no período da manhã (Professora Iniciante 2 – relato escrito).

Dois aspectos merecem ser destacados diante dessa citação:

1º) *Positivo*: a união entre a professora iniciante e a professora da escola é importante na composição da rede de apoio necessária ao professor em início de carreira, socializando-a na dinâmica da escola, como também foi destacada na descrição de P1.

2º) *Negativo*: Corre-se o risco de se difundir a rotulação dos alunos, enfocando as principais dificuldades dos mesmos, apresentando alunos com problemas de alfabetização e comportamento. De um ano para o outro essa questão sempre ocorre. Quando a listagem dos alunos de cada classe é divulgada, o mais rápido possível começam a surgir comentários do tipo: “Esse aluno é terrível! Esse aluno não sabe nada! Cuidado com esse aluno! Esse aluno... vixe!” Isso ocorre, também, quando um professor novo chega à escola e todos logo tratam de informá-lo sobre as “pérolas” da escola, predicativo muitas vezes ouvido na sala dos professores.

Outro aspecto destacado, que difere do início da profissão descrito por P1 é a boa receptividade por parte dos demais professores da escola.

No dia 15 de Abril de 2004, fui para o meu primeiro dia de trabalho como professora. Chegando à escola fui muito bem recebida pelas demais professoras da unidade, inclusive por algumas amigas de faculdade que também lecionam no Fui apresentada a outra professora que estava substituindo a sala e descobri que já a conhecia, pois eu havia feito estágio na sala dela, quando cursava a faculdade. Ficamos felizes por nos reencontrarmos. Esta colega me emprestou vários livros de várias disciplinas e todo o material que ela havia desenvolvido com a sala (Professora Iniciante 2 – relato escrito).

P2 descreve as atividades desenvolvidas no primeiro dia de aula, destacando a ansiedade de ambos os lados: professora em início de carreira (primeiro dia de aula efetivamente como professora de uma sala) e alunos (após, aproximadamente dois meses sem professora fixa, finalmente chega àquela que irá ficar até o final do ano).

Além da descrição do início de sua profissão como professora, contou também um pouco sobre o transcorrer dos dias, quando a ansiedade diminuiu de ambas as partes, tanto da professora quanto dos alunos e a indisciplina começou a se destacar:

Com o passar dos dias, os alunos foram se soltando, alguns até demais, passaram a conversar mais com a professora e a participar da aula. Aqueles alunos apontados pelas professoras (com problemas de comportamento) começaram a aparecer e em alguns momentos até me desrespeitando, assim como seus colegas.

Hoje, a sala apresenta vários problemas de comportamento, mas tem-se pensado em várias soluções para estes problemas, como exemplo, outras formas de apresentar o conteúdo à sala, ou seja, com uma maior

participação dos alunos, visando assim, ou melhor, com o objetivo de amenizar o problema da falta de comportamento, que tem prejudicado a aprendizagem dos alunos (relato escrito).

Pensar em resolver os problemas de indisciplina procurando diversificar a metodologia de ensino utilizada, buscando envolver mais os alunos, representa uma estratégia interessante e evidencia uma preocupação em refletir sobre o próprio trabalho em busca de soluções, postura essa, importante a todo professor que procura desenvolver uma prática reflexiva. Além disso, não depositar sobre o aluno a culpa pelos problemas de indisciplina, buscando a causa para esses problemas, que pode ser oriunda de diversos fatores, inclusive da metodologia utilizada, gerando uma aula desinteressante e desestimulante, demonstra um comprometimento com o processo ensino-aprendizagem.

A **Professora Iniciante 3** começa sua descrição dizendo que como todos que iniciam em uma profissão, ela teve muito medo e insegurança.

Sobre a escolha da vaga, diz que quando foi chamada para a atribuição de aulas não tinha muita escolha. Eram apenas duas opções, uma delas na zona rural da cidade. Dessa forma, escolheu a escola que ficava na cidade por ser mais fácil o transporte, mas faz ressalvas sobre o bairro e sobre a insegurança e o medo presentes em uma professora iniciante.

O bairro sempre teve fama de ser muito violento. Dessa forma, quando peguei as aulas tive medo; era tudo o que eu não queria. Portanto, se já não bastasse a insegurança, o medo de uma professora iniciante, tinha o medo da violência que poderia me deparar (relato escrito).

O medo e a insegurança são sentimentos normalmente presentes no início da profissão. Pode estar relacionado aos alunos, ao ato de ensinar, a escola, aos pais, aos demais professores e até mesmo a fatores extra-escolares como o bairro, por exemplo.

P3 iniciou suas atividades como professora na mesma escola em que P1. Como ela, descreve seu primeiro contato com a diretora:

Quando cheguei à escola fiquei totalmente perdida. Me apresentei e então a diretora me apresentou a vice-diretora, sem me dizer que função ela ocupava, apenas

me apresentou pelo nome. Conheci também a coordenadora pedagógica que ficou incumbida de mostrar a escola, enquanto estrutura e quais as metas que a escola almejava, ou seja, a proposta pedagógica da escola, o que acabou não acontecendo (relato escrito).

A forma como os novos professores são recepcionados nas escolas, muitas vezes acaba gerando uma maior insegurança. A figura do diretor de escola sempre aparece com destaque nesse início de profissão como foi possível perceber nas descrições até então apresentadas.

Com relação ao primeiro dia de aula, P3 destaca que apenas leu os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, disciplina pela qual seria responsável até o final do ano.

Destaca também o apoio que teve de uma professora da escola e também da P1, que lecionava a mesma disciplina, mas em horário oposto.

Não posso negar que recebi ajuda de duas colegas de trabalho, a (...), professora de Educação Física do ano anterior que me passou alguns livros, enfim, algumas dicas, e a P1 que foi minha parceira por todo o ano, já que ela também havia pego as aulas de Educação Física do período da manhã. Era até engraçado, porque eu chegava às 12h (horário de HTP) e já ia procurar a P1 que já estava à minha espera. Às vezes planejávamos as atividades da semana ou do mês, outras, contávamos nossas mágoas. Ela foi minha companheira em todos os sentidos (relato escrito).

Esse fato também foi destacado pela P1 em sua descrição e como dito anteriormente, tem um impacto importante sobre o professor iniciante, ao fortalecer uma “rede de apoio” essencial ao professor em início de carreira, que o fortaleça nesse momento cheio de altos e baixos, como destacado na citação acima, quando P3 menciona que planejava aulas com a P1 e também compartilhava mágoas e companheirismo.

A socialização de um professor iniciante e o conseqüente adentramento na cultura escolar é um processo difícil, cabendo ao professor criar meios e estratégias de sobrevivência nesse contexto.

Da direção nunca escutávamos uma palavra, no sentido precisa “melhorar ali”, “deixe isso como está”; era muito angustiante para uma professora iniciante.

Tive que ir pegando as coisas com o tempo, ou seja, como a escola funcionava, com quem deveria falar em determinadas situações, termos utilizados no dia-a-dia do cotidiano escolar (relato escrito).

Sobre sua relação com os alunos, P3 destaca que:

Com relação aos alunos, não me imaginava falando para várias crianças, pois sempre fui muito tímida, mas não tive grandes dificuldades nesse sentido. A dificuldade maior era com relação a disciplina, a ajustar cada brincadeira à faixa etária correspondente, principalmente por não ser formada em Educação Física (relato escrito).

A partir de 2004 a disciplina de Educação Física passou a ser conduzida por um professor especialista. Mas até 2003, ano em que P3 começou a dar aulas, essa disciplina era conduzida por um professor sem formação específica. Entretanto, embora exista a disciplina de Metodologia de Educação Física nos cursos de formação inicial, os professores das séries iniciais, na grande maioria dos casos não estão preparados para assumir tal função. Desconhecem informações importantes como noções de anatomia; exercícios recomendados para cada faixa etária; como evitar lesões físicas; técnicas e regras esportivas, etc., ou seja, desconhecem seu conteúdo específico. A responsabilidade diante de uma disciplina como essa é muito grande, pois um aluno pode se lesionar se medidas preventivas não forem tomadas.

A condução do componente curricular Educação física por um professor das séries iniciais acaba, normalmente, ficando restrita ao jogo de futebol para os meninos e a pular corda para as meninas. Quando o professor tenta fazer algo diferente, os jogos de recreação entram em ação. Assim, não é uma questão de falta de compromisso para com a aula/disciplina, mas é um problema de despreparo para desenvolvê-la adequadamente.

P3 encerra destacando a relação ente suas aprendizagens e os alunos:

Confesso que aprendi e continuo aprendendo com os alunos; a cada dia uma nova lição e isso é muito bom (relato escrito).

Reconhecer que o professor aprende com os alunos é uma postura importante que o todo professor deve ter, assumindo não ser ele o detentor do saber, mas apenas uma das partes numa relação horizontal.

A **Professora Iniciante 4** inicia seu relato destacando que o início de sua profissão foi marcado por grandes desafios.

Esse período para a grande maioria dos professores é marcado por momentos intensos. É uma fase em que muitos desafios são postos ao professor iniciante, seja pela complexidade e imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula; pelo distanciamento entre o aluno “ideal”, muitas vezes concebido a priori ainda enquanto estão nos cursos de formação e o aluno “real” encontrado no interior das unidades escolares, nos bancos escolares; pela fragmentação do trabalho; pela dificuldade com o manejo de sala de aula e o ensino; pela escassez de material didático, etc.

P4 destaca que um desses desafios foi assumir uma sala numerosa, sem um preparo prévio:

Um deles, foi assumir uma sala de 2ª série, numerosa, dias antes de ser contratada. Não houve tempo para preparações, conhecer os colegas, a escola, os próprios alunos, etc. (relato escrito).

A questão do despreparo do professor iniciante ao assumir suas aulas, como já apontado anteriormente, também é destacado por P4.

Mais uma vez é reforçada a necessidade se estabelecer uma forma de “recepção” de novos professores que contemple o acolhimento desse novo integrante da equipe escolar, procurando minimizar o impacto provocado pelo fato de assumir as aulas em um dia e no outro começar a lecionar.

É claro que a dinâmica real do dia-a-dia da escola, o professor só vai se apropriar com o tempo, mas um direcionamento que não deixe essa entrada no campo de trabalho tão solitária, faz-se necessário.

Na falta de um apoio da equipe escolar, P4 destaca a troca de conhecimento com os alunos, atribuindo a esses o ensino da rotina da escola e a segurança que precisava.

Percebi, logo no primeiro dia, a importância dos alunos na troca de conhecimentos com o professor, pois eles me ensinaram a rotina da escola, falaram dos professores anteriores, etc; me passaram segurança (relato escrito).

Percebe-se por meio dessas colocações uma estratégia de sobrevivência utilizada pela professora no sentido de que, desconhecendo o como agir, busca nos próprios alunos respostas para suas dificuldades.

Apesar de ter boas expectativas com relação aos alunos e ao seu trabalho, a ansiedade aparece diante das dificuldades tanto dos alunos quanto da própria professora em superá-las.

Tinha boas expectativas acerca dos alunos e do meu trabalho, a ansiedade surge diante das dificuldades dos alunos e minha em superá-las, assim como, a indisciplina então presente (relato escrito).

Enunciar a ansiedade como fator presente frente as dificuldades dos alunos e, principalmente, a dificuldade do professor em superá-las, constitui parte do amadurecimento profissional em que o professor assume que o aluno tem dificuldades e que ele próprio tem dificuldades em agir sobre as mesmas. O próximo passo a partir dessa constatação seria buscar meios de estabelecer estratégias capazes de levar a superação das dificuldades apresentadas.

Como outras professoras citaram anteriormente, P4 destaca o apoio de colegas experientes:

Precisei da ajuda dos colegas mais experientes, seus conselhos, estratégias, etc..., acho que “incomodei” bastante (relato escrito).

P4 destaca que os desafios apontados, bem como outros, contribuíram para sua permanência na profissão:

Estes desafios e outros passados contribuíram para minha permanência na profissão, mesmo sabendo das dificuldades em conseguir que todos aprendam e das limitações enfrentadas (relato escrito).

Conseguir com que todos aprendam é o desejo da maioria dos professores e com essas não poderia ser diferente. Isso ficou muito evidente no transcorrer dos encontros como poderá ser percebido, mais adiante, ao se tratar sobre a preocupação em desenvolver atividades diferenciadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como as limitações que cada uma das professoras enfrenta ao trabalhar com os diferentes ritmos de aprendizagem.

Considerar os desafios enfrentados como contribuição para a permanência na profissão, evidencia, que apesar de todas as dificuldades inerentes ao seu início, para alguns professores os obstáculos acabam se tornando impulsionadores do processo de desenvolvimento profissional da docência.

CAPÍTULO 4

O GRUPO COLABORATIVO DE TRABALHO:

PARTE I

O trabalho desenvolvido pelo Grupo Colaborativo iniciou-se no dia dois de junho de dois mil e quatro e encerrou-se no dia vinte e um de junho de dois mil e cinco.

O transcorrer dos encontros, trinta e cinco em seu total, possibilitou ao mesmo tempo desenvolver processos de formação continuada e entender um pouco o que ocorre no dia-a-dia de um professor iniciante, aliando pesquisa e intervenção, objetivos traçados a priori pela pesquisadora.

Ao iniciar os trabalhos com o Grupo, foi esclarecido às professoras os critérios utilizados para a seleção das participantes, destacado que o grupo seria baseado na parceria e na troca de experiências, que funcionaria como um contexto por meio do qual seriam criadas oportunidades para cada professora explorar e questionar seus próprios saberes e práticas, bem como aprender a partir dos saberes e práticas das outras professoras. Foi destacado, ainda, que se tratava de um novo tipo de proposta de formação continuada de professores e que a idéia de participação voluntária era fundamental. Foi salientado que todos, inclusive a pesquisadora, estávamos no mesmo patamar e que aprenderíamos e ensinaríamos ao mesmo tempo.

Embora fossem oferecidos a cada participante dois certificados¹³, o objetivo não era desenvolver um curso, mas sim utilizarmos aquele espaço como um momento de troca baseado na prática docente, do qual todos seriam responsáveis.

¹³ Emitidos pelo DME/CECH/PROEX/UFSCar.

Seria o momento, portanto, de expor dilemas, levantar hipóteses, buscar caminhos, realizando um trabalho de colaboração às vezes tão difícil de acontecer no interior das unidades escolares.

Como forma de esclarecimento foi explicado que o que diferencia um Grupo Colaborativo, do trabalho de um grupo qualquer é a reunião voluntária de pessoas em torno de objetivos comuns, apoiando-se mutuamente e tomando decisões compartilhadas. Um espaço de crescimento mútuo e de desenvolvimento profissional, a partir da reflexão e avaliação colaborativa de suas próprias práticas.

Assim a determinação da pauta dos encontros representou uma decisão conjunta e foi elaborada a partir das prioridades manifestas pelas participantes, envolvendo dilemas, dificuldades, necessidades, curiosidades e interesses¹⁴.

Os focos de análise de dados surgiram a partir das temáticas discutidas pelo grupo durante a realização dos encontros, sendo eles Indisciplina; Fracasso Escolar: alunos com dificuldade de aprendizagem; Alfabetização e Matemática.

Os encontros foram gravados e transcritos e após leitura cuidadosa, foi realizado o levantamento dos dados a partir de cada foco de análise, considerando cada encontro e cada professora separadamente. Esses dados foram organizados em quadros correspondendo aos quatro focos estabelecidos.

Por questões meramente didáticas e sem nenhuma atribuição de valor, os dados serão apresentados em dois blocos, compreendendo dois capítulos diferentes. No presente capítulo, serão abordados os dados referentes à indisciplina e fracasso escolar e, no próximo capítulo, será apresentado os dados referentes à alfabetização e matemática.

4.1 Indisciplina

Quando as professoras iniciantes realizaram o levantamento das prioridades, dúvidas, questionamentos, curiosidades que possuíam e que gostariam de discutir durante o desenvolvimento dos encontros, a indisciplina representou a maior indicação,

¹⁴ O levantamento dos temas a serem desenvolvidos no Grupo Colaborativo foi feito de forma individual a partir de atividade escrita. Ver Capítulo 2 – A pesquisa.

configurando-se como um aspecto de grande impacto sobre o início da atividade docente.

Para a apresentação dos dados serão considerados os seguintes eixos norteadores: como as professoras iniciantes caracterizam a indisciplina; exemplos de situações de indisciplina vivenciados pelas professoras; medidas tomadas pelas professoras iniciantes mediante situações de indisciplina; causas para os problemas de indisciplina; relação conteúdo/atividade com problemas de indisciplina e indícios de contribuição do grupo para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes.

4.1.1. Como as professoras iniciantes caracterizam a indisciplina

Para a introdução das discussões relacionadas à temática indisciplina foi desenvolvida uma atividade individual¹⁵ que, posteriormente, funcionou como disparadora para discussões do grupo.

A indisciplina no âmbito escolar foi caracterizada pelas professoras iniciantes como comportamentos inadequados, desrespeito às regras, falta de colaboração do aluno ou mesmo falta de limites.

De modo geral, todas concebem a indisciplina de forma similar, ou seja, como algo que o aluno deixa de fazer e/ou algo que fazem inapropriadamente dentro do ambiente escolar.

Entendo por indisciplina comportamentos, atitudes, ações e reações realizadas pelos alunos inadequadas dentro do contexto, processo ou ambiente escolar (Relato Escrito – Professora 1).

Indisciplina é o ato de não atender ou respeitar as normas ou regras de determinado ambiente (Relato Escrito – Professora 2).

¹⁵ Na atividade em questão as professoras tinham que responder o que entendiam por indisciplina e descrever situações envolvendo eventos de indisciplina. Esses dados foram organizados em um quadro que funcionou como elemento disparador das discussões. Maiores informações sobre as atividades desenvolvidas ver Anexo 1.

Entendo por indisciplina o fato de uma pessoa não colaborar em nenhum sentido para um ambiente de aprendizagem; não ser responsável pelo seu material, não ter o mínimo de consciência e domínio sobre seus atos, não conseguindo discernir o certo do errado; não mostrar-se interessado em nenhuma atividade, mesmo quando usamos formas concretas para apresentá-la. Não tem parâmetros, referência (Relato Escrito – Professora 3).

Indisciplina - se refere a falta de limites: conversas, brigas, discussões em horas impróprias que interferem no rendimento da sala e na concretização de objetivos (Relato Escrito – Professora 4).

A forma como as professoras participantes da pesquisa caracterizam a indisciplina é marcada principalmente pela especificação de comportamentos que, em suas falas, determinam e demonstram ações indisciplinadas. Os diferentes comportamentos mencionados, de modo geral, encontram-se no quadro abaixo:

Quadro 1

Comportamentos de indisciplina

• Falta de atenção (P1 ¹⁶);
• Brincadeiras (P1);
• Furtar material da escola, da professora e colegas (P2);
• Conversas paralelas (P1, P3, P4);
• Brigas entre os alunos (P1, P3, P4);
• O aluno se recusar a fazer as atividades mesmo antes de o professor apresentar o que deve ser feito ou mesmo diante de outras opções dadas pelo professor (P3, P4);
• Não fazer tarefa (P3);
• Não cuidar do material didático (P3);
• Não respeitar professor e colegas (P3);
• Respostas mal educadas (P4);
• Uso de “palavrões” (P4);
• Trazer objetos alheios à sala de aula, o que gera interrupções no momento de se resolver os problemas acarretados (P4).

Na citação abaixo é possível observar um exemplo de relato sobre eventos de indisciplina em que são destacados comportamentos característicos:

¹⁶ P1 – A letra P significa Professora Iniciante e o número indica a professora em questão, sendo que elas foram numeradas como 1, 2, 3 e 4.

Bem, nas classes em que leciono, os casos mais freqüentes envolvendo indisciplina são:

- *conversa paralela o tempo todo.*
- *briga entre os colegas (os alunos se esmurram, se chutam, puxam cabelos, se beliscam, se ofendem verbalmente).*
- *brincadeiras (acham que a sala de aula é a continuação das brincadeiras realizadas em casa, no recreio). Essas variam; muitas vezes brincam com o seu próprio brinquedo, sozinhos; como por exemplo, bolinhas de gude, pião que são trazidos para a escola. Outras vezes brincam com os colegas de pega-pega dentro da sala de aula.*
- *Outra coisa muito comum é se recusar a fazer algo antes mesmo do professor apresentar o que deve ser feito.*
- *Outro aspecto importante a ser lembrado é o fato de esconderem o material do colega, fazendo este chorar. Só contam onde colocaram quando os ameaço dizendo que vou contar para a diretora da escola.*
- *Não fazem tarefa e não cuidam do material didático; não trazem lápis, borracha, etc.*
- *Não respeitam professor e colegas.*
- *Quando trocam de sala (na escola em que trabalho, temos salas-ambientes), gritam o tempo todo pelos corredores atrapalhando outras aulas.*
- *Na fila para a merenda se empurram o tempo todo, não deixando que ninguém tome a sua frente, até parece que a comida vai acabar (Relato Escrito – Professora 3).*

Após as discussões do grupo sobre o que entendiam por indisciplina, as professoras realizaram uma atividade de reelaboração do conceito que possuíam. Assim, a partir das discussões do grupo deveriam sinalizar o que havia mudado, o que havia permanecido e/ou o que havia sido acrescentado na sua forma de entender o que era a indisciplina.

Acrescentou a sugestão de que o investimento na afetividade é uma forma de controlar ou amenizar a indisciplina. O cuidado e o equilíbrio da autoridade X autoritarismo é de grande importância também (Relato escrito – Professora 1).

Após a discussão com o grupo de estudo, meu entendimento por indisciplina se ampliou. Continua sendo uma quebra de normas ou regras do ambiente escolar, mas esta quebra ou não cumprimento das regras e das normas, são geradas por vários fatores e muitas vezes são geradas pela própria situação criada ou imposta pelo professor.

Com a discussão pode-se perceber que há vários tipos de indisciplina e várias situações que podem gerá-las e o mais importante, que existe também vários outros tipos ou formas de trabalhar que podem amenizar o problema e que se pode ter

esperança de que algo poderá ser melhorado ou mudado (Relato escrito – Professora 2).

O conceito de indisciplina permaneceu como uma forma de desrespeito às regras, porém, a discussão de hoje me fez entender o porquê muitas vezes ela acontece, como por exemplo, alguns fatores que geram a indisciplina.

Nossa discussão foi muito interessante, uma vez que contribuiu para a nossa prática pedagógica, assim como lidar com alguns tipos de indisciplina e os aspectos envolvidos, que vão muito além do desrespeito às regras (Relato escrito – Professora 3).

Após as discussões, foi possível identificar a indisciplina presente em várias situações da sala de aula, situações semelhantes às apresentadas no grupo.

Permaneceu, neste sentido, a idéia de ser a indisciplina algo que foge às regras estabelecidas pelos alunos, mas levou-me a reflexão sobre o papel do professor como possível “gerador” de indisciplina e se diante delas sabemos realmente como resolvê-las (Relato escrito – Professora 4).

Nos relatos acima é possível observar, que de modo geral, as professoras destacaram como *acréscimo* ou *ampliação* em sua forma de pensar a indisciplina, a questão da afetividade como forma de controle; a necessidade de cuidado com a relação autoridade X autoritarismo e a responsabilidade que o professor pode ter, as vezes, como gerador de tais acontecimentos. A consideração da indisciplina como uma forma de desrespeito às regras estabelecidas pelos alunos ou próprias ao ambiente escolar, assim como, a existência de vários tipos de indisciplina, situações geradoras da mesma e formas de se trabalhar que possam amenizar o problema, foram os destaques feitos com relação ao o que *permaneceu* na forma de conceber a indisciplina após as discussões do grupo. Foi apontado, também, o *entendimento* sobre porque muitas vezes ocorre a indisciplina e alguns fatores geradores da mesma. A *contribuição* da discussão realizada também foi lembrada, relacionando-a a prática pedagógica e em como lidar com alguns tipos de indisciplina e aspectos envolvidos que vão além do desrespeito às regras. Foi apontada, ainda, a *identificação* de situações de indisciplina comuns entre a sala de aula das professoras e as apresentadas no grupo.

4.1.2. Exemplos de situações de indisciplina vivenciados pelas professoras

O início da profissão docente, como apontado nas referências teóricas, normalmente é caracterizado por altos e baixos, por situações conflituosas, por medos, inseguranças, entre outros sentimentos. Nesse processo as situações de indisciplina representam, na maioria das vezes, importante fonte de estresse e desgaste para o professor em início de carreira.

Durante os encontros, várias situações de indisciplina foram descritas pelas professoras, tanto quando eram convidadas a fazê-lo como quando o faziam espontaneamente.

Em uma das atividades que posteriormente foi utilizada como disparadora das discussões do grupo relacionadas a essa temática, as professoras descreveram uma situação de indisciplina ocorrida, apontaram as estratégias utilizadas por elas diante de tal situação, as conseqüências/resultados obtidos, destacaram como se sentiram diante do ocorrido, o que aprenderam, o que deu certo e o que deu errado.

A título de exemplo, será apresentada a situação descrita pela Professora 2 e os encaminhamentos realizados a partir da atividade proposta:

Quadro 2

Descrição de situação de indisciplina

SITUAÇÃO DE INDISCIPLINA OCORRIDA
<i>No dia 24 de junho, alguns alunos não estavam prestando atenção na aula, queriam brincar e falar o tempo todo. Neste dia um dos alunos não parava em sua carteira, andava pela sala e atrapalhava seus colegas. Em alguns momentos escondia material escolar de seus amigos e os ameaçava. A professora pediu que ele se sentasse e prestasse atenção na aula. Mas, nada resolveu. Aos poucos ele e alguns colegas afastaram as carteiras do fundo da sala. E lá começaram a virar estrelinha e a jogar capoeira. Essa situação é quase que vivida diariamente na sala. A professora pediu que parassem e que prestassem atenção na aula e que eles poderiam se machucar e machucar os amigos que vieram à escola para aprender e não para brincar de circo.</i>
ESTRATÉGIA UTILIZADA PELO PROFESSOR
<i>Várias vezes a professora pediu que os alunos sentassem e que prestassem atenção na aula. Mas, por várias vezes os alunos ignoraram a professora. A professora propôs uma discussão sobre as brincadeiras e a quebra das regras da sala, ou seja, que na sala de aula há regras que devem ser respeitadas e que há horário para estudar, para ouvir, para prestar atenção e até para brincar. Várias crianças participaram do debate e a maioria era contrária ao comportamento dos amigos que estavam jogando capoeira e virando estrelinhas. Estes, por sua vez, alegaram que adoravam brincar e não estudar e que não tinham medo algum de ir para a diretoria e que gostariam de ir até a sala da diretora.</i>

<p><i>Durante a discussão, um dos alunos não parava em sua carteira e se exibia fazendo estrelinhas.</i></p> <p><i>A sala se revoltou e pediu que a professora o mandasse para a diretoria.</i></p> <p><i>A professora disse que iria tomar algumas providências, mas não disse quais. Na hora do recreio expôs o problema para a diretora e esta pediu para conversar com os alunos que estavam atrapalhando a aula.</i></p>
<p>CONSEQUÊNCIAS / RESULTADOS</p>
<p><i>Os alunos foram “pegos” de surpresa, pois não acreditavam que a professora fosse realmente falar com a diretora.</i></p> <p><i>Ficaram quietos, calados e alguns com a aparência de medo.</i></p> <p><i>Após a conversa com a diretora, alguns melhoram o comportamento, principalmente aqueles que nunca tiveram problema e que quando chegaram em casa com o alerta os pais se assustaram. Um dos pais procurou a professora e disse que era a primeira vez que estavam tendo reclamação de seu filho.</i></p> <p><i>Outros chegaram à sala dizendo que iam se matricular na capoeira. No dia seguinte, estes alunos exibiam o alerta assinado por seus pais e se sentiam orgulhosos por não serem punidos pelos mesmos. Isso fez com que fosse “reforçado” seus comportamentos.</i></p>
<p>COMO VOCÊ SE SENTIU?</p>
<p><i>Após este fato me senti muito triste, principalmente em relação aos alunos que se sentiram orgulhosos e que, portanto, tiveram seus comportamentos reforçados por seus pais, ou seja, estes não procuraram à direção e nem a professora para saber que tipo de problema estava acontecendo com seus filhos.</i></p> <p><i>Mas, ao mesmo tempo me senti “vitoriosa”, ou seja, ter despertado o interesse ou a preocupação de uma mãe em relação a seu filho ou ao comportamento deste. A mãe se demonstrou muito preocupada, pois até então, nunca havia sido chamada à escola para falar sobre o comportamento de seu filho. Assustada e preocupada propôs estar conversando com seu filho e vindo mais vezes a escola para saber da vida escolar do mesmo. Afirmou que não pôde comparecer as reuniões de pais (anteriores) devido a problemas pessoais. Mas, que a partir de agora estaria atenta.</i></p>
<p>O QUE VOCÊ APRENDEU COM ESSA SITUAÇÃO? O QUE DEU CERTO E O QUE DEU ERRADO?</p>
<p><i>Aprendi que se deve pensar muito antes de se tomar uma decisão e que se deve pensar em várias saídas ou soluções para um problema, ou adequá-lo a realidade vivida.</i></p> <p><i>Diante deste fato ocorrido, percebo que a atitude tomada reforçou o comportamento de alguns alunos, principalmente daqueles que não receberam nenhuma punição dos pais, ou seja, que não foram chamados atenção pelos pais, ou da própria atitude dos pais de não terem mostrado aos alunos o quanto estão errados.</i></p> <p><i>O ponto positivo foi ter despertado o interesse de uma mãe pelo comportamento e pela vida escolar de seu filho.</i></p>

A situação apresentada demonstra um descontrole geral sobre a sala de aula. Dificuldade com o manejo de sala representa, a nosso ver, uma das dificuldades mais gritantes vivenciadas pelas professoras no início de suas atividades docentes. A necessidade de controlar os alunos, nesse momento, passa a ser prioritário, mais do que o próprio desenvolvimento do conteúdo.

No caso em questão, a atitude da professora foi em primeiro lugar colocar a situação em discussão. Tal atitude representa um aspecto positivo, pois possibilita o desenvolvimento do senso-crítico. A questão que se coloca, entretanto, é a forma de condução desse debate. A professora não foi muito específica nesse aspecto. Outra questão é que alunos que estão manifestando comportamentos da natureza dos expostos, dificilmente irão parar, sentar e discutir as regras da sala de aula calmamente.

Encaminhar os alunos indisciplinados para a diretoria representa uma prática muito recorrente no interior das unidades escolares. Contudo, com base em nossa vivência como professora e ex-diretora de escola, observamos que os efeitos de tal estratégia não são, em sua maioria, positivos, ou seja, não refletem no comportamento posterior em sala de aula. Uma justificativa para tanto é o fato de o diretor representar uma figura externa e não participar do dia-a-dia da sala. Trata-se, pois, de transferência de autoridade.¹⁷

A professora destacou ainda o efeito negativo que a estratégia de “mandar para a diretoria” teve sobre os alunos indisciplinados, relacionando tal fato, também, ao posicionamento dos pais frente ao acontecido.

Todas as situações descritas nessa atividade individual foram analisadas pelas participantes do grupo. Abaixo, segue as análises que foram feitas a partir da situação descrita pela Professora 2 e utilizada no momento como exemplo:

Acredito que a colega conseguiu atenuar a situação em sala de aula, mas em relação aos alunos que se sentiram orgulhosos por nada ter acontecido com eles, em uma próxima ocorrência poderia se tentar uma convocação dos pais a se apresentarem na escola para tomarem ciência do que está acontecendo com seus filhos. É difícil, mas é necessário unir forças e esgotar todas as possibilidades (Relato escrito – Professora 1).

Estratégia utilizada diante da situação:

- conversa / debate sobre as regras ou quebra das mesmas, como a estratégia já utilizada, acrescentaria uma conversa sobre a rotina das aulas, a proposta para aquele determinado dia, o que faremos, que aulas teremos, etc..., para que no final da aula, o trabalho possa ser dirigido pelas crianças.

O objetivo seria fazer com que os alunos participassem da proposta e percebam que determinados comportamentos estariam “fora” (Relato escrito – Professora 4).

¹⁷ Posteriormente as estratégias utilizadas pelas professoras serão abordadas no item “Medidas tomadas pelas professoras iniciantes mediante situações de indisciplina”.

Após a análise que as professoras fizeram da situação apresentada, a Professora 2 descreveu seus sentimentos em relação à mesma:

Após as análises e sugestões das colegas do grupo, percebo que todas chegaram à conclusão de que o melhor caminho para se tomar uma atitude é o diálogo, ou seja, colocar o assunto ou o problema em debate com os alunos. Deixar claro a estes que há regras que devem ser seguidas e construídas (regras) com a participação dos mesmos.

Notei também que todas nós (grupo) chegamos à conclusão de que a participação do pai na vida escolar de seu filho é importantíssima, pois estes devem estar cientes dos avanços e dos problemas de seus filhos, seja ele de aprendizagem ou de comportamento.

Com isso, noto que as sugestões levantadas por minhas colegas se aproximaram da atitude tomada por mim diante da situação relatada. Fico feliz por eu não ter tomado nenhuma decisão drástica, mas sim ter optado pelo diálogo e reflexão com os alunos. Embora tenha pedido auxílio da diretora neste momento, acredito que não tenha sido “em vão”, pois através dos alertas expedidos por ela, uma das mães compareceu a escola e agradeceu por ter sido avisada sobre os problemas de seu filho (Relato escrito).

Na discussão realizada pelo grupo durante os encontros, várias colocações foram feitas com relação à situação apresentada. Quanto ao posicionamento dos pais foi discutida a questão dos bilhetes enviados pela escola, seja pela professora ou pela diretora, chegarem até os pais e, ainda, sobre o “poder” dos pais sobre fatos ocorridos dentro da sala de aula. Tentou-se nessa discussão alertar para o fato de que às vezes os pais não comparecem, quando chamados, por realmente não ficarem sabendo do acontecido.

Pesquisadora – Bom... P2, você quer falar..., colocar alguma coisa sobre a sua situação antes delas falarem? Oh, a sua foi dia 24 de junho, daí para frente, surgiu mais alguma coisa com relação às “estrelinhas” ou...

Professora 2 – Não, depois desse episódio que eles foram para diretoria, eu percebi que apesar de alguns, dois ou três, chegarem mostrando o alerta que os pais nem ‘tchum’ para eles...

Pesquisadora – Mas às vezes os pais nem viram.

Professora 2 – É.

Professora 1 – É, falsificaram...

Pesquisadora – Nós não sabemos se eles mostraram ou não.

Professora 2 – Esse que é o problema.

Pesquisadora – Porque às vezes nós ficamos pensando: ‘Ah, o pai não está nem aí, ele não vem aqui...’

Professora 1 – E às vezes o pai não está nem sabendo.

Pesquisadora – O pai nem está sabendo. Está achando que o filho dele está um “santo” lá na escola. [...] E nem entregou. Às vezes tem criança que não entrega mesmo o bilhete.

Professora 2 – Exatamente. Não, eu já pensei nisso também.

Pesquisadora – E outra coisa: até que ponto nós podemos afirmar que todo pai consegue resolver o problema de indisciplina que acontece dentro da classe?

Professora 1 – É.

Pesquisadora – Não é? (Transcrição do 7º encontro – 22/07/2004).

Acreditamos que a presença da família na escola é muito importante, mas acreditamos também, que eles não devem ser chamados à escola somente com o intuito de receberem notícias ruins sobre seus filhos. Talvez isso represente, inclusive, fator de afastamento dos pais do ambiente escolar.

Em nossa experiência como diretora de escola, inúmeras vezes vivenciamos situações em que os pais eram chamados e não compareciam. Muitas dessas vezes, eles nem sequer ficavam sabendo das “convocações”. As estratégias que mais surtiram efeito foram o envio de correspondência via correio e o telefone. Tais sugestões foram passadas as professoras e com isso houve alguns relatos no sentido de resultados positivos com o uso do telefonema.

O uso do diálogo como estratégia de ação também foi discutido durante os encontros:

Professora 4 – Então, do dela eu achei legal quando você colocou que conversou, fez um debate sobre as regra tal. Eu acho que faria assim, a mesma coisa, que eu sempre... Eu gosto muito de conversar com eles, embora as vezes eu ache que entra por um ouvido, sai pelo outro, mas enfim.

Várias vozes – risos.

Professora 4 – Só que aí eu coloquei assim, uma coisa que eu acho que dá certo. É aquilo né, eu estava... até coloquei, que as vezes a gente pensa e não sabe se dá certo, porque fala: “Ah, no momento tal...” Mais assim, deles... assim, no começo da aula tal, saberem a rotina daquele dia, por exemplo. Aí, hoje vai ter aula de português e matemática, por exemplo, e deixa no finalzinho da aula pra eles escolherem, eles dirigirem a atividade deles assim. Igual você falou que tem jogo da memória, tem jogo de não sei o que. Então, eles estarem conscientes assim: “Oh, a gente vai ter que fazer português, matemática e no finalzinho vocês tem o... meia hora, quinze minutos pra... Não estrelinha

esse tipo de coisa, mas enfim, alguma atividade que vocês vão escolher”. Só que pra isso tem que cumprir a rotina já estabelecida. Aí você explicaria tal. Eu acho que dá certo. [...] Eles gostam assim de saber mesmo. Eles chegam a falar: “Ah, hoje tem educação física? Hoje tem...?” Então, se eles sabem já no começo, oh tem isso, isso, isso, sabe? Acho que dá uma ajuda. Mais isso de conversar é o que eu mais uso mesmo. Também assim, qualquer coisa que acontece, coloco em discussão: “O que que vocês acham? Aconteceu isso” (Transcrição do 7º encontro – 22/07/2004).

A Professora 2 falando sobre a situação que ela própria relatou faz referência ao fato de estar ocorrendo uma descaracterização da escola, salientando a necessidade da existência de regras:

Professora 2 – Sabe o que eu acho? Acho que é um processo de descaracterização da escola. Professor... Não é que eu seja a favor do professor autoritário, mas eu acho que as escolas têm que ter normas e regras que devem ser cumpridas tanto pelos alunos, quanto pelos professores, pela equipe que trabalha lá e isso tem que ser conhecido pela comunidade, porque hoje ninguém respeita mais o professor. O aluno sabe que ele não repete mais, ele vai lá porque ele é obrigado a ir, você entendeu?

Professora 4 – Mais é mesmo, essa questão de... Eu lembro na minha época de escola, não podia assim, sei lá, se batesse o sinal e não fosse para fila, tinha... Acontecia alguma coisa. Se não fosse de uniforme, tinha... Então assim, nós tínhamos noção disso. Sabia que...

Professora 2 – Essa questão do uniforme eu acho que tem que ter mesmo, porque você está mostrando o aluno da unidade...

Professora 1 – Para ver se não entra gente diferente, todas essas coisas, né?

Professora 2 – Eu acho que descaracterizou a escola, por isso que nós estamos encontrando tanto problema, sabe? Desrespeito do professor... Não é só com o professor. Hoje eles não estão respeitando mais nem o diretor de escola. Se abusar o diretor apanha no portão (Transcrição do 7º encontro – 22/07/2004).

O mesmo procedimento utilizado com a situação descrita pela Professora 2 e utilizada aqui como exemplo, também foi adotado com as demais professoras, ou seja, a partir de uma atividade disparadora foram dados vários encaminhamentos¹⁸ no sentido

¹⁸ Encaminhamentos: a) Atividade disparadora: descrição de situação de indisciplina ocorrida, estratégia utilizada, conseqüências/resultados, sentimentos, o que aprendeu e o que deu certo; b) Análise da situação apresentada e desdobramentos, por cada participante, colocando-se na posição do outro, apresentando como agiria diante da situação e apontando sugestões de estratégias; c) Discussão no grupo; d) Reflexão a partir das sugestões das colegas do grupo e das discussões realizadas.

de trabalhar a temática junto às professoras a partir do relato de suas próprias práticas, objetivando vivenciar processos de teorização da prática, viabilizando a elaboração e reelaboração de conceitos colaborativamente, trocas e reflexão sobre estratégias utilizadas.

O quadro a seguir aponta, de modo geral, diferentes situações apresentadas pelas professoras, que na opinião das mesmas, representam eventos de indisciplina.

Quadro 3

Situações envolvendo eventos de indisciplina

- Crianças que não param na carteira e falam o tempo todo, atrapalhando a sala. Correm, pulam e sobem nas carteiras. Gritam, imitam bichos, cantam paródias, geralmente com conteúdo pornográfico. (P2)
- Brigas entre os alunos. (P2)
- Construção das regras de convivência em sala de aula. Entretanto, ao mesmo tempo em que construíam as regras, alguns alunos manifestavam os mesmos comportamentos que diziam que não poderia haver. (P2)
- Desrespeito com a professora e com os colegas de classe quando a professora pede ao aluno para copiar a lição, para ver o caderno ou para ver a tarefa. (P2)
- A professora estava passando conteúdo na lousa e o texto era longo. O aluno diante da situação diz: “Também essa b.... não acaba mais”. (P2)
- A professora estava dando matéria nova (Tipos de Frase) e enquanto isso alguns alunos ficavam brincando no fundo da sala de aula, virando “estrelinha”. (P2)
- Os alunos estavam fazendo prova e mesmo assim ficavam fazendo bagunça e levantando do lugar o tempo todo. (P2)
- Esconder material do colega. (P3)
- Na fila para a merenda os alunos se empurram o tempo todo. (P3)
- Na troca de sala ambiente os alunos gritam nos corredores atrapalhando as outras salas. (P3)
- Durante o momento da leitura, discussão sobre bolinha de gude. (P4)
- Aluno se recusar a fazer suas atividades e ficar atrapalhando os outros. (P4)
- A professora estava sem voz e os alunos ficavam atrapalhando. (P4)
- Enquanto os alunos assistiam a um filme, um aluno resolve, escondido, mexer com todos, tumultuando a turma. (P4)

Abaixo, um exemplo de registro escrito¹⁹ sobre situações envolvendo indisciplina e um exemplo de discussão no grupo com relação à temática:

I – Na hora da leitura, os alunos se concentram para a compreensão da história, dois alunos interrompem o silêncio na decisão de quem fica com a bolinha de gude encontrada na

¹⁹ Esse registro escrito refere-se a uma atividade individual, utilizada posteriormente como disparadora para as discussões do grupo. Essa atividade versava sobre a descrição de eventos de indisciplina que ocorriam nas salas de aula das professoras iniciantes, de modo mais geral.

entrada; levantam de suas carteiras e parecem disputar quem fala mais alto. Neste intervalo, já se passaram minutos em que a sala está envolvida com a discussão interferindo no momento de leitura.

II – O aluno se recusa a fazer suas atividades, mas não aceita a alternativa de escolher outra, “prefere” atrapalhar os que estão realizando. Por isso, levanta constantemente, conversa, bate, fecha cadernos, etc.

III – Ao assistir a um filme, todos estão envolvidos, principalmente por terem a “tarefa” de identificar diferentes grupos de animais. O aluno por nunca estar envolvido com a sala de aula, resolve dar tapinhas nos amigos e passar por despercebido; com isso, as crianças ficam reclamando, outros ficam dando risadas, outros querem ouvir, etc. não há trabalho.

As situações mais comuns são:

- muitas conversas*
- brigas/discussões*
- respostas mal educadas*
- uso de “palavrões” (Relato escrito – Professora 4).*

Assim, eu percebo que eles têm muita energia. Muita energia. Eles adoram subir nas carteiras, andar em cima da carteira... Quando eu vi hoje estavam em cima do balcão. Eu falei: “O que vocês estão fazendo aí?” “Aí professora eu vim ligar o ventilador”. Eu falei: “Mentira, você está longe do ventilador”. Eu falei assim: “Você não pode subir. Você não está na sua casa...” Eu falei: “E outra coisa, se você cair daí e quebrar uma perna, quem...” Vão falar assim: “A professora não estava olhando essa sala. O que que essa professora estava fazendo?” Então, assim, sabe? Mais eles adoram. Eu falei: “Quem acabou de pintar, pode guardar o material que daqui a pouco nós vamos...” A gente ia para o parquinho, porque foi mudado o horário do intervalo, então a professora de informática foi embora e eu já tinha pro... Eu tinha planejado uma coisa deu tudo errado. Cheguei na escola aconteceu um monte de coisa, a professora de informática foi embora, aí eu fiquei... não tinha levado outro material, aí o intervalo lá é das três e cinco às três e vinte e cinco. Mudou, mudou foi para as três e meia até dez para as quatro. Então aí eu fiquei sem ter o que fazer. Eles não queriam mais fazer nada, nem pintar, nem desenhar, nem fazer mais nada. Eu falei: “Eu vou levar meia hora lá no parquinho”. Levei. Levei eles lá. Aí antes de levá-los, o que que eles fizeram? Pegaram carteira, fizeram uma fileira de fora a fora. Assim, eles arrancaram todas as cadeiras. Aí ficou aquela passarela. Uns queriam passar por cima! Eu falei: “O que que é isso?!” Eu falei: “Vocês vão se machucar. Quem mandou fazer isso?” Aí eles não se contentaram foram passando por baixo. Aí, olha, é complicado, viu? Muito complicado (Transcrição do 6º encontro – 06/07/2004).

O diálogo abaixo evidencia uma situação vivenciada diante de eventos de indisciplina, destacando como tais acontecimentos interferem no processo de ensino e aprendizagem e na prática do professor:

Professora 4 – Essa primeira situação é a que eu mais... Tanto é que a minha... Esse trabalhinho eu nem lembrava que eu tinha colocado. Aqui foi realmente isso, questão de bolinha de gude, figurinha etc. e tal. É isso o que mais me atrapalha, porque enquanto eu estou lá explicando ou fazendo alguma... Sempre que nós estamos fazendo alguma coisa, tem a interrupção por isso. Assim: “Aí, professora está com isso..., pegou minha figurinha...” Aí até você resolver isso, você perde todo o fio. Então essa realidade é o que eu vivo hoje. As outras duas situações é a que eu estava dizendo do ano passado, que foi muito difícil trabalhar, assim, eles se recusavam o tempo todo a fazer a atividade, mas eles não recusavam e eu falava então você vai ler um livrinho, você vai fazer isso... Não.

Professora 3 – Não fazia nada.

Professora 4 – Simplesmente não fazia e via o amigo fazer e ia lá cutucava...

Professora 3 – Atrapalhava ainda.

Professora 4 – Sabe, foi muito difícil. Isso aqui, graças a Deus, hoje eu já não tenho mais, mas essa primeira situação de briga porque aí, “porque pegou, porque aí escondeu, eu que ganhei”, é assim constantemente. Constantemente e isso assim, você está lá explicando empolgada falando, de repente você tem que parar para resolver questão de bolinha de gude tal. Então, assim, eu até coloquei como que eu faço, né? Eu estou pegando e não devolvo. Então, assim, às vezes eu fico: Aí, será que é o certo?, né? Eu falo: “Não vou devolver”. E fica lá. Passou. Então eles... Assim, está tendo resultado? Alguns. Então eles... Assim, eu ouço barulhinho eu já... “Tem alguém com bolinha aí?” Aí já ficam assim, eles já guardam, tal.

Professora 1 – Não mexem mais.

Professora 4 – Mais é o que mais assim... Eu acho que isso daí é um tipo de indisciplina, porque a sala toda acaba se envolvendo com a briga. “Ai foi ele.” Não sei... Aí levanta, já vai... Então aí já perde aquilo que a gente está dando.

Professora 1 – Já tumultua tudo (Transcrição do 6º encontro – 06/07/2004).

Solicitar que as professoras refletissem sobre como se sentiram ao ler o relato de indisciplina feito pelas colegas do grupo, foi uma atividade de fechamento de encontro

utilizada²⁰ nas discussões sobre indisciplina. O ponto comum nessa reflexão foi o destaque dado ao fato de que todas possuíam problemas de indisciplina em suas salas de aulas, não sendo, portanto, uma dificuldade individual. Outros aspectos também foram apontados como: relacionar a faixa etária aos problemas de indisciplina em sala de aula; considerar os problemas de indisciplina enfrentados como consequência da inexperiência; considerar a contribuição dos encontros para a reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a possibilidade de colocar os problemas em discussão e surgirem propostas de trabalho alternativo.

Após o relato dos colegas, percebi que a maioria enfrenta os mesmos problemas de indisciplina que os ocorridos em minha sala, principalmente no que diz respeito aos alunos que falam, desafiam e andam o tempo todo pela sala.

É uma situação crítica e triste, mas não é exclusiva, ou seja, só enfrentada por mim. Fico contente de poder estar colocando os meus problemas (enfrentados em sala de aula) em discussão e que através desta, pode surgir soluções ou sugestões de trabalho alternativo (Relato escrito – Professora 2).

Confesso que me senti aliviada, pois achei que os tipos de indisciplina que ocorrem nas classes em que leciono, só ocorriam comigo. Talvez esses tipos de comportamento sejam típicos da faixa etária de 9 e 10 anos; sem contar os outros aspectos envolvidos. Porém, ouvindo os relatos e as atitudes com relação à indisciplina, vejo que ainda tenho muito a aprender, pois, a maior parte dos acontecimentos de indisciplina de minhas salas têm origem na minha inexperiência enquanto docente. Esses encontros têm contribuído muito para a reflexão da minha prática pedagógica (Relato escrito – Professora 3).

4.1.3. Medidas tomadas pelas professoras iniciantes mediante situações de indisciplina

Várias medidas visando à superação das situações de indisciplina foram descritas pelas professoras. O tipo de medida tomada modificou-se ao longo do desenvolvimento dos encontros do grupo. No início estavam mais relacionadas à figura da diretora da escola, em que os eventos de indisciplina quase sempre terminavam na

²⁰ Atividade de fechamento: prática adotada no término de alguns encontros com o intuito de impulsionar processos reflexivos sobre a prática individual de cada participante tendo como referência a prática do outro.

sala da direção. Posteriormente, esse tipo de medida deixou um pouco de ser usado. A justificativa das professoras era de que tal procedimento não surtia efeito na sala de aula, uma vez que nenhuma atitude mais drástica era tomada e nada acontecia com o aluno, chegando, às vezes, até a piorar a situação.

O quadro a seguir apresenta exemplos de estratégias utilizadas pelas professoras diante de situações envolvendo eventos de indisciplina. Várias dessas medidas foram apontadas como estratégia de superação dos problemas ocasionados pelos comportamentos indisciplinados já apresentados anteriormente.

Quadro 4
Medidas Tomadas

- Dar uma atividade atrás da outra. (P1)
- Parar tudo, conversar, explicar, levar a uma reflexão coletiva/tentar ser mais flexível, realizando uma discussão com os alunos sobre o acontecido/tentar conversar. (P1, P2)
- Solicitar que os alunos sentem em suas carteiras. (P2)
- Chamar a atenção. (P2)
- Diante de uma situação constrangedora, a professora não sabia o que falar ou fazer. Então apenas disse que iria comunicar o acontecido ao pai. (P2)
- Separar os alunos que estavam brigando para não se ferirem. (P2)
- Retirar os objetos alheios à sala de aula que são trazidos de casa/Pegar a bolinha de gude e não devolver. (P2, P4)
- Em uma situação de prova, mandar os alunos que já terminaram para a sala de outra professora. (P2)
- Premiar, elogiar/elogiar os melhores alunos/recompensa. (P2, P3)
- Encaminhar para a diretoria/ameaçar contar para a diretora/ameaçar mandar para a diretoria/comunicar a direção. (P2, P3)
- Ameaçar escrever bilhete para os pais/mandar bilhete. (P2, P3))
- Construir regras de convivência no início do ano/na construção das regras solicitar aos alunos que digam o que realmente irão cumprir/lembrá-los sobre as regras. (P2, P4)
- Ameaçar/gritar e ameaçar. (P2, P4)
- Marcar na lousa. (P2, P4)
- Estabelecer o respeito em sala de aula. (P3)
- A própria professora resolver a situação, sem ameaçar que vai chamar ou levar para a diretoria. (P3)
- Explicar para os pais na reunião, porque os alunos não podem levar objetos para a sala de aula. (P4)

As medidas adotadas pelas professoras tiveram conseqüências e acarretaram em sucessos e em insucessos.

A seguir serão apresentados alguns exemplos que demonstram essas relações:

Exemplo 1 (Professora 1 - extraído de relato escrito)

Situação: Falta de atenção, conversas paralelas, agressão com palavras ou físicas entre os colegas, brincadeiras.

Medida tomada: Parar tudo, conversar, explicar, levar a uma reflexão coletiva.

Insucesso: Embora tome tal atitude, ainda não percebe mudanças.

Exemplo 2 (Professora 2 - extraído de relato escrito)

Situação: Crianças que não param na carteira e falam o tempo todo, atrapalhando a sala. Correm, pulam e sobem nas carteiras. Gritam, imitam bichos, cantam paródias, geralmente com conteúdo pornográfico.

Medida tomada: Solicitar que sentem nas carteiras.

Insucesso: Os alunos ignoram, fazem que não ouvem, desafiam a professora: “Pode chamar a diretora”, “Eu quero ir para a diretoria”.

Exemplo 3 (Professora 2 - extraído de relato escrito)

Situação: Desrespeito com a professora e colegas da sala quando a mesma pede ao aluno para copiar, ver o caderno ou a tarefa.

Medida tomada: Ameaçar de escrever bilhete para os pais.

Insucesso: As falas mais comuns: “Pode escrever, eu não tenho medo”. “A minha mãe não fala nada”. “Eu não vou fazer”. “Não estou com vontade de escrever e nem copiar”.

Exemplo 4 (Professora 2 – extraído das transcrições do 4º encontro – 22/06/2004)

Situação: Desenvolvimento do processo de construção das regras da sala de aula. Ao mesmo tempo em que construía as regras, manifestavam os mesmos comportamentos que apontavam como os que não poderiam ocorrer.

Medida tomada: Lembrá-los sobre as regras.

Insucesso: Os alunos diziam: “Ah, é verdade”, mas daí a pouco começavam tudo novamente.

Exemplo 5 (Extraído de relato escrito – Professora 3)

Situação: Esconder material do colega, fazendo-o chorar.

Medida tomada: Ameaçar contar para a diretora.

Sucesso: Os alunos contam aonde esconderam o material.

Exemplo 6 (Professora 4 – extraído das transcrições do 6º encontro – 06/07/2004)

Situação: Alunos com bolinha de gude na sala de aula.

Medida tomada: Retirar e não devolver.

Sucesso: Está tendo resultados, pois quando houve barulho de bolinha, a professora questiona e as crianças guardam.

Como foi possível perceber por meio dos exemplos, a Professora 2 era quem mais relatava a vivência de situações de indisciplina em sua sala de aula. O insucesso também era mais indicado por ela. Uma razão plausível para que tais acontecimentos ocorressem com maior frequência em sua sala de aula pode ser atribuído ao fato dessa professora estar vivenciando seu primeiro ano de docência, lidando com situações inesperadas, enquanto que as demais se encontravam em seu segundo ano como professoras efetivamente, já carregando consigo um repertório de conhecimentos produzidos a partir da prática diária de sala de aula do ano anterior, em que conhecimentos oriundos do curso de formação e da vivência como alunos foram colocados “em xeque” e, assim, reelaborados e ampliados.

Às vezes, as medidas tomadas pelas professoras não eram a que elas consideravam como sendo as mais corretas, mas diante de determinadas situações era como elas conseguiam manter a disciplina e continuar a aula. Era o caso, por exemplo, da estratégia de ameaçar:

Professora 4 – O ano passado... Era bem assim. Era troca. Muita troca. Assim, “Ah, não vou fazer”. “Ah, não vai fazer? Você quem sabe. A caneta está aqui. Não vai fazer, vai bilhete”. Sabe, assim, era sempre assim. Sabe, aquela coisa de... Ah, fazer o que. Era o único jeito que andava. [...] Mas foi o ano todo com troca. O ano todo. “Ah, está bom então, você não quer fazer?” Aí tinha hora que virava assim: “Então está oh, agora é tal hora.

Se eu passar e daqui a meia hora não estiver pronto, minha caneta está aqui, oh”.

Professora 2 – É, é por aí. Funciona comigo, ele assim, é assim também.

Professora 4 – Ficava assim, bem...

Várias vozes – Sempre ameaçando.

Professora 4 – Sempre ameaçando.

Professora 1 – Sempre com ameaça, né?

Professora 4 – É, é complicado, você pensar. Às vezes destrói tudo que eu pensava.

Professora 1 – É, então.

Professora 4 – Eu nunca me imaginava...

Professora 2 – Vai contra tudo que...

Professora 1 – Psicologia, Didática... Tudo vai para o chão.

Professora 4 – Vai.

Professora 2 – Eu nunca me via, assim, falando para o aluno “senta” e hoje eu me pego toda hora “senta”, “senta (...)”, “senta (...)”, “senta ...” (Transcrição do 4º encontro – 22/06/2004).

A estratégia de mandar para a diretoria, muito mencionada, principalmente pela Professora 2, não parecia surtir o efeito esperado:

Professora 2 – É. Eles vão assim... abrindo a sala, né?, Essas carteiras vão se juntando, apesar de eu falar, eu não quero trabalho em dupla, só em trabalhos específicos, né?, que eu os deixo trabalhar em dupla. E as carteiras vão indo aos poucos, quando eu vejo tem um buraco na sala, no meio da sala, assim, no fundo e aí eles começam a virar estrelinha e jogar capoeira. Tem dois alunos... E aí assim, eu estava dando uma matéria nova – Tipos de frases – eu estava explicando para eles e eles começaram a brincar lá no fundo da sala, aí eu chamei a atenção uma vez, até coloquei aqui (refere-se atividade individual), uma vez, duas vezes... Aí eu tentei assim, vou ser mais flexível, vou abrir uma discussão com eles: por que eles estão fazendo aquilo, vamos falar sobre as regras da sala, que na escola tem horário para estudar, para brincar, para ouvir, prestar atenção, mas eles não queriam saber de... de nada. Aí eu falei assim: “Olha, eu vou levar vocês então para conversar com a Diretora!”. Aí um deles que é o (...), que é o mais indisciplinado, falou assim: “Eu quero ir! Eu quero conversar com ela! Então sabe, eu tentei ser o mais flexível possível, mas não adiantou, até que eu perdi a paciência, peguei ele, assim, não peguei ele, né? Esperei o intervalo, eles irem para o recreio, aí conversei com... Sentei, conversei com a diretora. Aí ela falou: “Não, trás para eu conversar com eles”. Aí foram os três pra lá. Eu expus a situação que cada um... E eles assim, o (...), os outros chegaram com receio na sala, com medo, tanto é que até o final da aula eles não conversaram mais, prestaram atenção na aula, mas o (...), ele mostrava o ‘alerta’

dele pra todos e falava assim pra mim, com motivo de orgulho sabe: “Olha, eu fui lá! Estou levando pra casa!” Aí ele falou assim pra mim se eu podia dar um bilhete pra ele ir participar de algum curso de capoeira. Então assim... Nossa! Ele tirou uma na minha cara ainda, né? Eu não sabia nem o que fazia. Eu falei assim: “Você acabou de conversar com a diretora, está levando um comunicado para casa, fica brincando ainda!” Ele dava risada, sabe, não sei.

Pesquisadora – Dá para ver que para ele não adianta levar para diretoria.

Professora 2 – Não e hoje foi novamente. Eu estava corrigindo, novamente, só que hoje a classe... Até a coordenadora passou pelo corredor e estranhou porque a minha sala é um barulho, assim infernal, eles falam o tempo todo e eu tinha trabalhado sobre o bairro na primeira parte da aula e estava nos exercícios. Então eu ia corrigindo um por um aqueles que iam terminando e a sala estava em silêncio e eu estava corrigindo um caderno, quando eu olhei na porta e vi a coordenadora. Ela falou assim: “Professora 2, o (...) está no corredor chorando!” Um aluno meu saiu da sala, sem autorização, porque o (...) tinha batido nele e eu não vi. O (...) foi até a carteira dele deu um murro nas costas dele e o (...) saiu para pedir socorro para alguém. Ele não veio pedir para mim e a coordenadora nessa hora coincidiu que ela estava passando. Ela falou: “Eu não me conformo. A sua sala quieta...” Ela falou assim: “E você não viu ele sair?” Eu falei: “Ele saiu sem autorização e eu nem vi o (...) bater nele”. Ele foi lá na carteira, deu um murro nas costas e tirou o fôlego do menino. E ele foi no... Aí a coordenadora, pegou-o e levou-o para a diretora. E sabe e ele chegou dando risada, foi pela segunda vez pra lá. Sabe, não tem o que fazer com ele. Eu não sei o que que eu faço com ele (Transcrição do 5º encontro – 29/06/2004).

Auto questionar-se quanto à estratégia adotada também é apontado nas discussões do grupo. Frente à dada situação, em que os alunos trazem bolinhas de gude para a sala de aula e a professora resolve retirá-las e guardá-las com o intuito de conseguir prosseguir a aula, a professora manifesta-se da seguinte forma:

Professora 4 – Sabe, foi muito difícil. Isso aqui, graças a Deus, hoje eu já não tenho mais, mas essa primeira situação de briga porque ‘aí porque pegou, porque aí escondeu, eu que ganhei’, é assim constantemente. Constantemente e isso assim, você está lá explicando empolgada e falando, de repente você tem que parar para resolver questão de bolinha de gude tal. Então, assim, eu até coloquei como que eu faço, né? Eu estou pegando e não devolvo. Então, assim, às vezes eu fico: Aí, será que é o certo? Eu falo: “Não vou devolver”. E fica lá. Passou. Então eles... Assim, está tendo resultado? Alguns. Então eles... Assim, eu ouço

barulhinho eu já... Tem alguém com bolinha aí. Aí já ficam assim, eles já guardam, tal.

Professora 1 – Não mexem mais.

Professora 4 – Mais é o que mais assim... Eu acho que isso daí é um tipo de indisciplina, porque a sala toda acaba se envolvendo com a briga. ‘Aí foi ele.’ Não sei... Aí levanta, já vai... Então aí já perde aquilo que nós estamos dando (Transcrição do 6º encontro – 06/07/2004).

Diante das dificuldades relacionadas a indisciplina, a Professora 1, que no decorrer das discussões relatou poucas situações vivenciadas nesse sentido, atendo-se mais a participar das discussões propostas pelas demais professoras, apontou a responsabilidade que os alunos também têm com relação a superação dos problemas de indisciplina, destacando que o aluno também precisa fazer a sua parte nesse processo.

... Acredito que por mais que o professor busque alternativas tentando contornar a indisciplina é preciso que o aluno também faça a sua parte. Enquanto isso não ocorrer a indisciplina se fará presente (Relato escrito – Professora 1).

Pesquisadora – “Acredito que por mais que o professor busque alternativas tentando contornar a indisciplina é preciso que o aluno também faça a sua parte”. O que vocês acham sobre isso?

Professora 1 – É o que eu vivencio na minha sala. Por mais que eu faça, tente, que eu busque alternativas, que faça desse ou daquele jeito, se eles não fizerem um pouco da parte deles, não dá (Transcrição do 4º encontro – 22/06/2004).

4.1.4. Causas para os problemas de indisciplina

Em alguns momentos foram apontadas causas para os problemas de indisciplina enfrentados. De modo geral, essas causas envolvem os dois sujeitos do processo ensino e aprendizagem, ou seja, o professor e o aluno:

- O desenvolvimento de aulas cansativas, desinteressantes e complicadas:

... Acredito também que ela pode ser gerada pela falta de melhor desempenho do professor: aulas cansativas, sem interesse ou complicadas colaboram para que ela aconteça (Relato escrito – Professora 1).

- A atividade de correção de exercícios²¹:

Pesquisadora – Pois é. É... Esse finalzinho aqui da P1: “Acredito também que ela pode ser gerada pela falta de melhor desempenho do professor”. Foi o que a P4 tinha citado: Aulas cansativas, sem interesse ou complicadas colaboram para que ela aconteça. Vocês já conseguiram perceber que tipo de aula que eles ficam mais indisciplinados, mais incontroláveis? Que tipo de atividade? Ou já perceberam e não dão mais esse tipo de atividade?

Professora 2 – Na correção de exercícios. Nos exercícios, porque eles não prestam atenção. Você passa olhando o caderno, se eles fizeram a tarefa ou não, a atividade que foi, sabe, depois do conteúdo trabalhado e aí começa lá no fundo: um conversa, outro conversa. Aí você pede para o aluno... Por exemplo, matemática. Hoje eu corriji matemática. Conta de vezes. Vai um, vai dois, vai bem. Aí começa cansar. Só que eu tenho que corrigir todas as questões.

Pesquisadora – Você faz a correção na lousa?

Professora 2 – Eu faço a correção na lousa. Um por um. Aí, só que é assim, eu não mando cinco, seis de uma vez. São três no máximo. Aí quando eu percebo... Vai assim, sem caderno. Eu ponho lá a continha. Aí eu vejo o que está faltando. Nisso eu dou tabuada. Tem dificuldade na soma ou na subtração e aí eu vejo..., Eu vou tirando a dúvida de cada um, pergunto para a sala: “Ajuda os colegas”, coisa e tal. Só que eles pegam pouco. Aí vou olhar o caderno, nem copiar da lousa eles conseguem. Não conseguem não, eles não têm coragem. Então hoje eu fiquei o dia todo corrigindo matemática, português... E cansam e quando copiam, copiam errado. Que nem lá, tinha a, b, c, d. A menina começou a corrigir a na b, ela trocou tudo. Falei “Meu Deus do céu, nem copiar da lousa vocês conseguem!” (Transcrição do 4º encontro – 22/06/2004).

²¹ Ao indicar a atividade de correção de exercícios como prática geradora de indisciplina, possibilitou-se que momentos de trocas fossem vivenciados entre as professoras:

P7 deu sugestões de como realizava a correção dos exercícios em sua sala de aula. Antes fazia a correção da mesma forma que a P2 e também enfrentava problemas de indisciplina. Diante desse fato, passou a realizar a correção de um modo diferente, o que caracterizou-se como positivo, não enfrentando mais os mesmos problemas. Passou, então, a mandar a lição de casa em folhas. Ao iniciar a aula, recolhia as folhas e passava exercícios na lousa. Enquanto os alunos realizavam as atividades ela ia chamando de um em um, em sua mesa, corrigindo junto com o aluno. Com isso afirmou evitar a indisciplina e conseguir ver exatamente a dificuldade de cada um (Diário da pesquisadora – 4º encontro – 22/06/2004).

Embora o diário da pesquisadora não componha parte dos instrumentos de coleta de dados, nem a Professora Iniciante 7 esteja sendo considerada na análise dos mesmos, optou-se por apresentar tais informações, mesmo que em nota de rodapé, por considerá-las importantes na visualização das contribuições do grupo para o processo de *aprender a ensinar*.

- Trabalho em grupo:

Professora 2 – Mas sabe que eu já percebi que na minha sala, nas atividades em grupo, sai briga. Eles não sabem dividir o material, eles não sabem...

Pesquisadora – É a falta de hábito.

Professora 2 – Nossa, é demais!

Pesquisadora – Porque se você desde o comecinho...

Professora 1 – É a longo prazo.

Professora 2 – Nossa, na produção de cartazes, assim... Eles acabam rasgando a cartolina...

Pesquisadora – Cada um quer para si.

Professora 2 – No... no... nossa! Não, não. Eu não vou conseguir. E puxa para cá e puxa para lá, quando eu vi, meu Deus do céu, ficou amassada. Brigam por lápis, por canetinha... Brigam porque não quer que faça aquele desenho, quer que desenhe outra coisa... É complicadíssimo... (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).

- Influência do comportamento dos colegas que não são “punidos” pela indisciplina:

Professora 2 – Mais que nem a mãe do (...). Ela falou assim, que até então ela só tinha elogios, que foi a primeira vez que ela recebeu um alerta em sua casa e que ela não pode comparecer as reuniões porque... Problemas pessoais e coisa e tal. Ela falou assim que estava dando todo apoio a mim, que era para eu escrever bilhete que ela iria olhar o caderno dele e aí ela se assustou com a situação. Aí eu falei para ela que ele está vendo que os outros estão fazendo e não estão sendo punidos. Então ele está entrando na conversa dos outros. O (...) está toda hora lá na carteira do (...), o ... Que são os que dão mais trabalho. Então quer dizer, os outros estão servindo de mau exemplo para aqueles que fazem as coisas, né? (Transcrição do 5º encontro – 29/06/2004).

- Diferentes ritmos de aprendizagem:

Nossa, é muito complicado assim, eu acho que... Ainda que assim, na minha sala não tem tanto o que elas estão falando. Mas também é uma turma assim... É muito diferente o ritmo deles, assim sabe, eu fico me desdobrando, aí aqueles que estão mais a frente não colaboram com os que estão demorando e aquela falação... Assim, é uma indisciplina, mas é diferente até. Às vezes a minha preocupação é assim, é questão do aprender. Eu não sei assim, tem uns com umas dificuldades tão grandes, eu não sei, sabe? Tudo bem, não pode reprovar tal, mas poxa vida, eu estou fazendo, mas parece que é tão pouco também o que eu faço. Não

dá para recuperar, entendeu? Assim, você vai trabalhando aos poucos, mas parece que oh, o ano que vem vão para quarta e aí? Vai um monte de problema (Professora 4 - Transcrição do 13º encontro – 09/09/2004).

4.1.5. Relação conteúdo/atividade com problemas de indisciplina

A aula de informática foi apontada como um momento em que a indisciplina deixa de acontecer pelo fato dos alunos gostarem dessa atividade. Em contrapartida, as aulas de matemática, estudos sociais e ciências foram destacadas como momentos em que a indisciplina ocorre, mesmo sendo a matemática um componente curricular de agrado dos alunos. Outro fato a se destacar é a tentativa de mudança na forma de trabalhar estudos sociais, como apontado por uma professora, buscando torná-la menos cansativa.

Pesquisadora – Vocês já conseguiram perceber alguma relação entre os problemas de indisciplina que eles apresentam e o tipo de conteúdo que está sendo trabalhado ou o tipo de atividade desenvolvida?

Professora 2 – Ah, eu acho assim. Eles gostam... A minha sala gosta bastante de matemática e mesmo na aula de ma... Que eles participam... Que nem agora vai ter o campeonato de tabuada lá, na escola. Hoje eu cheguei, a coordenadora passou pra gente, no HTP coletivo. Coletivo não, das 3^{as} séries. E ela falou... Aí eu cheguei na sala e falei pra eles, comuniquei a eles, nê? E falei: “Olha, nas férias vocês vão estudar, porque vai sair o campeão, o vice-campeão, vão ganhar presentes...” Então eles ficaram todos animados. Então assim, na aula de matemática tem bastante participação. É a aula que eles mais gostam e... Mais mesmo assim tem problema de indisciplina. O (...), o (...), o (...), o ..., mesmo assim. Eles vão lá, fazem a continha na... Eles adoram ir a lousa fazer a continha. Só que virou as costas... Pronto, estão bagunçando. Então assim, não consigo, é assim... Por exemplo, estudos sociais está cansativo? Já tentei mudar de várias formas, mas...

[...]

Professora 3 – Tem informática lá?

Professora 2 – Temos.

Professora 3 – E eles ficam quietos?

Professora 2 – Sim, adoram.

Professora 3 – Porque os meus alunos que tem problema de indisciplina, na aula de informática é uma benção.

Professora 2 – Adoram (Transcrição do 5º encontro – 29/06/2004).

Pesquisadora – E o problema é que se são eventos de indisciplina que ocorrem de vez em quando, ele atrapalha o aluno, atrapalha a sala, mas são momentos estanques. Agora, o problema é que...

Professora 2 – São muitos momentos.

Pesquisadora – Está numa situação tão assim, que o conteúdo não anda, o processo ensino-aprendizagem fica muito prejudicado, porque você passa mais tempo chamando atenção do que explorando o que tem que ser trabalhado...

Professora 2 – É, porque, que nem quando eu trabalho ciências, estudos sociais que tem que... Exige certa atenção da criança, é na base do berro, porque eu odeio falar para a parede. Eu quero que todos ouçam o que eu estou falando. Então se eu vejo que alguns estão dispersando eu chamo a atenção: “Fulano presta atenção. O que que eu acabei de falar?” Ele fica lá: “Ah?!” Sabe? Aí, mais é incrível. Então aí atrapalha mesmo. É o que você está falando (Transcrição do 6º encontro – 06/07/2004).

4.1.6. Indícios de contribuição do grupo para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes

A Professora 2, durante as discussões de um encontro, apontou o fato de passar a considerar uma estratégia que até então não havia pensado: colocar os alunos que apresentam problemas de indisciplina como ajudantes do dia²², a fim de, atribuindo responsabilidade aos mesmos, impulsionar mudanças de comportamento. Tal fato pode ser considerado como um indício por representar algo que nunca havia pensado, sendo tal reflexão impulsionada pelos debates do grupo, representando aumento no “leque de opções” de estratégias a serem utilizadas pelas professoras.

Professora 2 – Sabe uma coisa que me veio agora na cabeça, que eu não tentei ainda? É ser o ajudante do dia. [...] Não, eu tenho mais eu nunca coloquei eles. [...] Então eu vou tentar. Quem sabe....

[...]

Pesquisadora – Porque assim, você atribui responsabilidades para ele. Às vezes pode ser uma forma de...

Professora 2 – É, entregar uma folhinha, apagar a lousa, se tiver que fazer alguma coisa... [...] Porque o meu único medo é assim, ele ameaçar os amigos. Então eu tenho medo dele agredir não só

²² Prática muito adotada pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, em que um ou mais alunos são escolhidos para ajudarem em tarefas simples durante um dia de aula.

verbalmente, mas fisicamente os outros alunos. [...] E não gosto daquela coisa de marcar. Marcar menino, marcar menina... Só que tem hora que eles me encham tanto que eu falo: “Está bom vai”. Apesar de nem olhar para lousa, eles ficam lá marcando. E outro dia ele foi para lousa. Eu falei: “Eu vou deixar.” Só que ele começou assim: “Ele é meu mano. Não marco ele. Esse aqui...” (risos)

Várias vozes – risos.

Professora 2 – “Eu não marco ele. Ele é da minha gangue. Não marco ele”. (risos) Então, sabe? Eu falei: “Meu Deus do céu!”

Pesquisadora – Talvez para ele as atividades de ajudante do dia funcionariam mais...

Professora 2 – É, então, eu vou tentar. Que veio agora, sabe assim, com essas conversas me veio isso na cabeça. [grifo nosso] Que eu nunca... Assim de... Eu nunca o coloquei de receio, porque assim eu não sigo a lista da chamada. Eu falo que vai ser o mais bonzinho, aquele mais dedicado...

Pesquisadora – Só que aí você já não vai poder usar esses argumentos.

Professora 2 – É. Vou ter que parar esses argumentos e aí: “(...) hoje você vai me ajudar”.

Pesquisadora – Aí coloca para ele a questão da responsabilidade que ele está tendo com aquilo.

Professora 2 – Certo. Eu vou tentar. Vamos ver se vai ter resultado, né? Porque, olha, eu não sei mais o que eu faço com o (...) (Transcrição do 5º encontro – 29/06/2004).

A Professora 3 destacou que muitas vezes não consegue conter a classe, mas que depois das discussões no grupo tem tentado agir de maneira diferente e julga estar dando resultado. Chama atenção, ainda, para uma aprendizagem que teve com relação à questão da ameaça e a estratégia de encaminhar o aluno para a diretoria representar uma transferência de autoridade e não surtir efeito em sala de aula.

Professora 3 – Aí, são esses comportamentos mesmo. Muitas vezes eu não consigo conter a sala. Agora, depois das nossas discussões aqui, eu tenho tentado, embora eu não tenha feito a atividade individual ainda, não relatei nada, mas eu tenho tentado agir de outra maneira. Ao invés de... Porque antes a gente se irritava, começava a gritar, esse tipo de coisa, né? Então eu estou tentando conversar mais com o aluno mesmo, diretamente com ele, sozinho. As vezes eu chamo, né? Tentar cativar ele com outras coisas, né? Não chamando a atenção dele, gritando, né? Eu tento mostrar que se ele agisse de uma outra determinada maneira, de uma maneira diferente da que ele está agindo, que ele poderia acompanhar a classe, né? As vezes eu estou vendo... Vejo também... Percebi que pode ser que eles não estejam interessados justamente porque não estão aprendendo,

não estão conseguindo acompanhar, né? Então, assim, eu estou vendo um pouco com outros olhos. Eu estou tentando. Vamos ver.

Pesquisadora – E você acha que está... Está sendo legal?

Professora 3 – Eu acho que está dando resultado.

Pesquisadora – Quando eu comecei a dar aulas eu também percebi isso, que quanto mais eu me agitava, mais a sala se agitava junto.

Vozes – É.

Professora 1 – É reflexo, né?

Pesquisadora – Quanto mais nervosa você ficar e der uma de doída lá, mais a sala se agitará junto.

Professora 3 – É, é.

Pesquisadora – Ao invés de diminuir, parece que se nós subirmos na cadeira e começarmos a gritar, eles vão parar, mas é exatamente o contrário. Eles gritam junto (risos). Mais eles se agitavam mesmo. E aí essa relação de que talvez eles estejam assim porque está difícil deles aprenderem ou qualquer outra coisa, também pode acarretar em problemas de indisciplina.

Vozes – É.

Pesquisadora – Alguns desses problemas acontecem também na sala da P2 e acho que em outras também. Principalmente essa história de pegar material, esconder...

Professora 3 – Uma coisa que também conversamos aqui e é interessante é estabelecer mesmo o respeito em sala de aula. Acho que também, o que eu acabei aprendendo é que não adianta muito ameaçar: “Eu vou chamar a diretora, eu vou levar...” Nós mesmos temos que acabar estabelecendo. O que a P2 estava falando a semana passada, que ela... Que acabou indo um aluninho dela lá para a diretoria porque a coordenadora viu, né? Que ela também está achando melhor não chamar.

Professora 1 – A gente transfere a autoridade para o outro, né? Nós temos que saber administrá-la dentro de sala.

Pesquisadora – Nem sempre o outro vai estar ali. E quando o outro não estiver?

Professora 1 – Nós temos que ser a autoridade ali do ambiente da sala. Se nós transferirmos... (Transcrição do 6º encontro – 06/07/2004).

Sentir mais segurança e tentar utilizar novas estratégias de ação com relação ao manejo de sala e também com relação à forma de ensinar as operações matemáticas, evidenciando processos de reflexão sobre as situações vivenciadas, como durante as férias, por exemplo, também é destacado pela Professora 3:

Pesquisadora – Bom, vamos ver aqui. Situação da P3... Eu fiquei contente de ver a sua descrição aqui, P3, principalmente quando você falou aqui que você se sentiu mais segura.

Professora 3 – É eu me sinto mais segura agora, depois dos debates aqui. Eu acho que me ajudou bastante. A postura

também. Aquilo que nós estávamos falando, do professor não chegar já mostrando... (risos) Eu cheguei mais firme, pelo menos esse semestre. Eu sei que não vou mudar muita coisa agora, mas já consegui alguma...

Pesquisadora – E as tentativas que você fez... Mudou de lugar as crianças...

Professora 3 – Ah, mudei é... Fiz um mapa da classe. Já levei pra casa isso, durante as férias né, aí mudei todos eles de lugar. Tentei dar uma misturada, porque geralmente ficava mais menina de um lado e ...

Professora 2 – É.

Pesquisadora – E menino do outro.

Professora 3 - E menino do outro. Então agora eu misturei todos e eles não reclamaram não. Eu achei que fosse ter uma resistência, mas eles não reclamaram não. Agora, de vez em quando eles vão lá, porque eles esquecem, eles vão lá procurar: “Ah... Deixa eu ver o mapa”.

Pesquisadora – Eles mudam de sala, né?

Professora 3 – É eles mudam de sala. Acho que por causa do outro professor...

Pesquisadora – Mudam de lugar.

Professora 3 – É... Então eles vão lá olhar. E eles não estão assim trocando, mesmo sendo... Porque as fileiras... As carteiras estão enfileiradas né, não estão em dupla nada. Estão individuais assim. Mas eles estão trocando experiência, um ajuda o outro: “Ah, porque que você errou aqui?” “Ai, porque que eu errei?” Eu estou achando que está dando mais resultado essa troca e, também, o jeito de ensinar, porque eles saíram [de férias] eu estava batendo nas quatro operações, mas a principal... Estava pegando mesmo era mais a divisão né. Então agora eu peguei desse outro jeito, falei: “Ah, deve ter alguma coisa errada! Não é possível. Vou tentar mudar. Tem que aprender meu Deus!” Aí, tentei desse jeito. Agora eles tão pegando... Eles já formam grupinhos né. Esse dia que eu fiquei quase louca, que eu falei que eu tinha que dar apoio para dezesseis, eles começaram, eles mesmo já: “Ah não, então vamos formar um grupinho”. Aí ficaram de cinco em cinco. Eu fui atendendo, eles foram se ajudando... Está melhorando. Se Deus quiser... (risos)

Pesquisadora – Que bom!

Professora 3 - Eu chego lá.

Pesquisadora – Você retomou as regras com eles também, fez cartazes...

Professora 3 – É, é. Porque eu não tinha feito cartaz. No começo do ano eu... Fiz... Construí as regras com eles, na verdade eles que construíram. Coloquei na lousa, só ficou no caderno e eu fiquei meio assim de fazer o cartaz, porque eu divido sala com a outra... A outra moça da manhã né e já tinha numerais, já tinha formas geométricas, eu falei: “Nossa, daqui a pouco vai ficar uma poluição visual isso aqui né!”. Mas agora nós tiramos umas coisas lá que achamos que não fazia muita diferença e eu acabei

colocando o cartaz e aí no começo da aula, no primeiro dia [depois das férias] eu já reli com eles de novo, lembrei, combinei com eles também de me ajudarem na hora que o colega estiver né... Estiver desrespeitando alguma regra tal... Então tem dado mais resultado.

Pesquisadora – Então esse semestre está melhor.

Professora 3 – Está melhor. Vamos ver né? (risos) (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).

Realizamos o último encontro antes das férias do meio do ano no dia 06/07/2004. Era então o nosso 6º encontro. Naquele momento estávamos trabalhando a temática Indisciplina. As professoras relatavam muitos problemas nesse sentido e muitas trocas de experiências, sugestões de estratégias, análise de eventos de indisciplina foram realizadas. Vieram as férias e quando retornamos pudemos perceber um certo entusiasmo e a busca de estratégias que pudessem minimizar os problemas que vinham vivenciando.

Percebemos que as discussões sobre indisciplina feitas no grupo suscitaram importantes momentos de reflexão. De modo geral, todas as professoras aparentaram ter refletido durante as férias, tomando várias atitudes ao retornar às aulas. Isso pode ser considerado como um ponto positivo do nosso trabalho.

A Professora 2, durante os encontros do grupo, havia afirmado que a correção de exercícios representava um momento de indisciplina em sua sala²³. Com o decorrer dos encontros e as discussões realizadas, a professora afirmou ter mudado suas estratégias e que não vem mais enfrentando tais problemas na hora da correção.

Professora 2 – Então, assim, comoveu mais os alunos. Eles participam mais, não tem tanta bagunça mais na hora da correção, porque eu tenho pegado muito no pé deles e foi o que melhorou. Sabe mais eu passei por isso também. Assim, nas primeiras semanas, nos primeiros meses foi muito difícil. Eu estava tendo muita indisciplina na correção, mas depois daquela conversa que nós tivemos aqui, sabe?

Professora 1 – Ai, aquele dia eu faltei! Eu tive a reunião. Você não gravou? (risos)

Pesquisadora – Gravei. Depois eu dou para você ler.

Professora 1 – Então tá. (risos)

Professora 2 – Então e assim, sabe, eu acabei... A Professora 4 que falou, sabe, que trocou essas idéias e isso valeu na minha sala, valeu mesmo! Então eu faço assim, corrijo aos poucos... (Transcrição do 10º encontro – 10/08/2004).

²³ Ver item 4 - Causas para os problemas de indisciplina.

Outras aprendizagens impulsionadas pelo grupo, segundo as professoras, envolvem a discussão das regras com os alunos, a utilização do diálogo como forma de solução dos problemas vivenciados na sala e não encaminhar mais os alunos para a diretoria. Uma professora aponta, ainda, que sua sala está melhorando a partir do que tem vivenciado nas discussões do grupo.

Professora 2 -... Então eles estão aprendendo certas coisas que eles não tinham o hábito, sabe. Então, mais foi tudo na base da conversa. Outra coisa que eu aprendi aqui é aquela discussão das regras com eles, sabe?

Professora 1 – Isso. É um contrato.

Professora 2 – Antes... Por exemplo, que nem hoje teve uma briga na sala e os dois são amigos. Eu não sei o que aconteceu, um derrubou a carteira do outro e a cadeira veio em cima da cabeça dele e ele falou que a cabeça estava machucado e eles começaram se pegar na sala. Aí eu parei, conversei com eles. Falei: “Gente, vocês são amigos. Vocês vão pedir desculpas... Por que vocês brigaram?” Aí a sala: “Aí, pa pa pa... porque não sei o quê...” Aí eles começaram aquela algazarra. Aí eles explicaram. Eu falei: “Olha, pedi desculpas um para o outro porque vocês são amigos...” Eles acabaram se abraçando. Eu achei tão bonito aquilo. Abraçaram-se... Então é tudo na base da conversa, porque que nem aquela... Teve um dia que eu fui para a diretoria e acabei levando um, gente, sabe? Aquilo ficou muito na minha cabeça.

Professora 1 – Não é legal.

[...]

Professora 2 – Isso. Sabe, aquilo foi um, mas eu acho que teve um outro caso também. Assim, eu percebi que não adianta levar tudo para a direção. [...] Não adianta. O problema... O negócio é você resolver ali.

Professora 1 – Ali. Nós com os alunos ali.

Professora 2 – Sabe? Colocar as regras de novo com eles, “Olha, o que nós fizemos? O que está acontecendo de errado?” Conversar com eles. Foi... Assim, a minha sala está melhorando a partir do momento que nós discutimos isso aqui.

Professora 1 – Eu penso dessa forma também. Tem que resolver ali, nós e os alunos.

Professora 2 – Porque sabe o que aconteceu...

Pesquisadora – Porque no dia-a-dia quem está ali são vocês.

Professora 1 – É então.

Professora 2 – Sabe o que aconteceu? Esse negócio de ir para a diretoria eles perceberam que não tem retorno depois, que ninguém vai cobrar deles.

Professora 1 – Isso, então é o que aconteceu lá, na fala da vice-diretora, que aquele dia seria o último. Então é como se tivesse queimado a última... A autoridade máxima. Voltou a acontecer novamente a mesma situação. Havia-se dito que seria

convocação, que iria chamar o Conselho, que iria chamar a..., né! Então, assim, acabaram os recursos (Transcrição do 10º encontro – 10/08/2004).

Para finalizar a apresentação dos dados relativos à temática indisciplina destacaremos as colocações das Professoras 1 e 2 que apresentam, a nosso ver, indícios de desenvolvimento profissional e do processo de aprender a ensinar:

Professora 2 – Da negociação, do diálogo. Já não falo mais da direção toda hora, como eu falava: “Vou levar lá pra diretora. Vou chamar a diretora. Vou chamar a coordenadora...”. Tanto é que eles até esqueceram um pouco dela, sabe? Hoje a diretora apareceu de surpresa, mas para dar um recado na sala e eles ficaram: “Aí, professora, que medo!” “Não precisa ter medo. Vocês estão fazendo alguma coisa de errado?” Ela chegou ainda em uma hora que eles estavam falando muitas coisas. Eles ficaram todos assustados, né. Mais... Eu já não tenho mais esse hábito, porque eu vi que não adianta.

Professora 1 – Não adianta é.

Professora 2 – Não adianta, porque aí... Que nem aqueles que foram com o alerta, que talvez, que nem foi levantado aqui pelo grupo, às vezes nem mostraram para os pais, voltaram falando: “Ééé, olha aqui!”

Professora 1 – Não aconteceu nada.

Professora 2 – Você entendeu? “Não aconteceu nada comigo!” Aquele dia eu fiquei, assim, super frustrada. Então eu falei: “Ah, não, agora vai ser tudo na base da conversa”. E tem dado muito resultado na minha sala e assim, é o que eu tenho feito, mais não que... Que nem eu iniciante... Tinha acabado de... Não tinha, sabe?...

Professora 1 – Idem.

Professora 2 – Não tinha experiência nenhuma.

Pesquisadora – Tem muita coisa que você vai aprendendo com o dia-a-dia.

Professora 1 – Exatamente, eu também, muita coisa, nossa!

Professora 2 – Hoje eu já não... Que nem na primeira semana eu colocava o (...) para fora, porque eu achava que atrapalhava muito. Hoje eu não faço mais isso. Eu não ponho mais nenhum aluno para fora. Eu cheguei a por o (...), o ... E, assim, deixava a porta aberta e estava vendo ele ali, porque umas vezes eu coloquei o (...) e ele é bem mais esperto, ele sumia. Ele sumia. Ele ia lá para o pátio e eu tinha que ir buscar (Transcrição do 10º encontro – 10/08/2004).

4.2. Fracasso escolar: alunos com dificuldade de aprendizagem

Ao realizar o levantamento das prioridades, dúvidas, questionamentos, curiosidades que possuíam e que gostariam de discutir durante o desenvolvimento dos encontros, as professoras iniciantes apontaram o fracasso escolar como uma das temáticas possíveis de serem trabalhadas.

Devido aos encaminhamentos que as professoras deram as discussões referentes à temática em questão, praticamente todo trabalho sobre fracasso escolar girou em torno dos alunos com dificuldades de aprendizagem e o trabalho desenvolvido com eles. Em geral, esses alunos apresentavam problemas de alfabetização, sendo considerados por suas professoras como exemplos de fracasso escolar. Por não haver mais repetência e evasão, características antes predominantes nas situações de fracasso, os alunos que não aprendem passaram a representar o fracasso nas salas de aula.

Para a apresentação dos dados serão considerados os seguintes eixos norteadores: como as professoras caracterizam o fracasso escolar, quais causas e efeitos apontam; estratégias de superação a serem utilizadas; limites e responsabilidades do professor diante do fracasso escolar; como concebem a questão dos rótulos e análises sobre os próprios alunos, refletindo sobre os aspectos bom e mau aluno e sucesso escolar.

As discussões referentes ao fracasso escolar, tiveram como fio condutor uma atividade realizada a priori, com o intuito de fazer um levantamento sobre o que as professoras pensavam a respeito de diferentes aspectos relacionados à temática. Essa atividade, posteriormente, foi se fundindo a outras atividades complementares, funcionando como elementos disparadores das discussões do grupo²⁴.

4.2.1. Como as professoras iniciantes caracterizam o fracasso escolar, quais causas e efeitos apontam

O fracasso escolar foi caracterizado pelas professoras iniciantes como uma situação vivenciada *pelo aluno*, na qual ele não consegue avançar no processo ensino e aprendizagem, não apresenta uma aprendizagem satisfatória, não consegue atingir o

²⁴ Maiores informações ver em anexo – Atividades desenvolvidas nos encontros.

nível de aprendizagem esperada para a idade e encontra dificuldades. Não foi colocado em nenhum momento, entretanto, o fracasso do processo ensino aprendizagem, ou seja, o fracasso da escola como instituição formadora. Apenas a Professora 4 aponta rapidamente, algo que possa relacionar, de certa forma, a figura do professor ao fracasso do aluno.

Fracasso escolar é um estado bastante comprometido vivenciado pelo aluno por não conseguir avançar no processo de ensino-aprendizagem (Relato escrito – Professora 1).

O fracasso escolar pode ser definido como o não “sucesso do aluno” na escola, ou seja, sua aprendizagem não é satisfatória, podendo em alguns casos ocorrer nem a alfabetização do educando (Relato escrito – Professora 2).

Um aluno classificado como um fracasso escolar, é aquele que não conseguiu atingir o nível de aprendizagem esperado para a sua idade, ou seja, é um aluno que não obteve sucesso no processo de aprendizagem; houve uma distorção no desenvolvimento idade/série (Relato escrito – Professora 3).

O fracasso escolar ocorre quando determinado aluno encontra “barreiras” no processo ensino-aprendizagem, ou seja, ou ele encontra dificuldades e estas não são trabalhadas, ou mesmo quando não há oportunidades para que este aluno tenha acesso às informações ou mesmo se desenvolva globalmente (formação crítica, criativa, etc.) (Relato escrito – Professora 4).

A Professora Iniciante 1 apontou ter muita dificuldade na conceitualização do tema, pois segundo ela, não se trata apenas de uma questão cognitiva, mas também psicológica e de saúde física:

Professora 1 – Nós vivemos isso, mas não tem como colocar no papel.

Pesquisadora – É mais difícil definir.

Professora 1 e Professora 2 – É.

Professora 1 – Não sabe se é...

Professora 3 – O problema é escrever, não é?

Professora 1 – Porque acho que envolve um monte de coisa, né? Por isso.

Pesquisadora – Antigamente até ficava mais fácil, porque tinha reprovação... Era mais marcado por reprovação, evasão, agora é mais mascarado.

Professora 1 – *É, ficava... Eu usei essa palavra 'estado', mas não era isso que eu queria colocar. Eu não achava a palavra. [...] Não é um 'estado'. É... Envolve tanta coisa, não só a parte de aprendizagem, a cognitiva, mas também a psicológica... Tudo. Acho que até a saúde física do aluno também influencia... Ai é...!*

Pesquisadora – *risos.*

Professora 3 – *É muito mais coisa, né? (Transcrição do 11º encontro – 17/08/2004).*

Falando sobre as diferenças entre as características do fracasso escolar antigamente e hoje, envolvendo os aspectos reprovação e evasão, a Professora 3 faz suas colocações a respeito do assunto e demonstra uma concepção patologizada do fracasso escolar, relacionando-o a problemas de saúde.

Professora 3 – *Hoje, acho que eles não abandonam tanto porque na verdade não repetem, porque se fosse assim, o (...), o ... Você não conhece né, mas o (...) mesmo é um caso de fracasso escolar, porque ele tem um problema na vista né. Problema sério. Tem acho que toxoplasmose.*

Professora 1 – *É, sim, totalmente ...*

Professora 3 – *Só que ele agora está usando desse problema para não fazer nada. Aliás, agora não né. Acho que desde sempre.*

Professora 1 – *Do mesmo jeito P3? Do mesmo jeito?*

Professora 3 – *Do mesmo jeito.*

Professora 1 – *Nossa!*

Professora 3 – *E agora está difícil de reverter, porque ele não faz nada. Eu não estava trabalhando diferenciado com ele, eu estava só colocando, às vezes, o traçado com caneta, alguma coisa no caderno dele, mas eu vi que não estava resolvendo. Lembra né, que nós não trabalhávamos diferenciado.*

Professora 1 – *Não. Acompanhando...*

Professora 3 – *Agora eu estou voltando tudo de novo com ele, as quatro operações que ele não sabe nada. Não sabe. Nem adição ele não sabe mais.*

Pesquisadora – *Conforme o tempo vai passando e a classe vai caminhando fica mais difícil.*

Professora 3 – *E aí eu estou trabalhando com material dourado, só que aí vem a ... Sei lá, ele começa a olhar a escrita do lápis, ele começa a montar edifício com o material dourado... Tudo, menos fazer. Eu não sei o que eu faço com ele.*

Pesquisadora – *Ele distrai com qualquer coisa.*

Professora 3 – *Com tudo. Aí ele fica olhando a escrita do lápis... Eu falo: "Eu não sei como que pode". Eu não falo, mas fico pensando, né. Meu Deus do céu! Como que pode ir à*

escola para ficar sem fazer nada? Porque são as cinco aulas. É uma escritinha e ... Como que consegue (Transcrição do 11º encontro – 17/08/2004).

Além de conceituarem o fracasso escolar, as professoras também apontaram causas e efeitos do mesmo.

Como *causas* para o fracasso escolar, as professoras iniciantes apontaram:

- Físicas (dificuldades com alimentação; medicamentos; problema físico);
- Psicológicas (traumas; medos; insegurança; problema mental; distúrbio psicológico);
- Sociais (fatores sociais e externos);
- Educacionais (professores: discriminar, rotular e se mostrar indiferente; não especializados; falta de recursos educacionais; dificuldades não trabalhadas; não acesso à escola no tempo adequado; uma escola que não atenda as necessidades reais dos alunos).

São diversas: Físicas: dificuldades durante o período de gestação, infância e pré-adolescência com alimentação, medicamentos, etc. Psicológicas: como traumas, medos, insegurança, etc. Educacionais: professores não especializados, falta de recursos educacionais, etc. (Relato escrito - Professora 1).

Estudos realizados na área da Educação indicam várias causas para o fracasso escolar. Algumas explicações são de origem sociológica, na qual fatores sociais e externos explicam o fracasso escolar dos alunos, como por exemplo, aqueles que vivem na periferia, que os pais trabalham o dia todo e não podem educar seus filhos (educação moral), alunos que passam fome e que só vão para escola para comer, etc.

Explicações de origem físicas ou psíquicas – O aluno neste caso tem algum problema físico, mental ou um distúrbio psicológico que de alguma forma atrapalha ou impede sua aprendizagem.

Existem ainda estudos que afirmam que o professor pode gerar o fracasso escolar, ou seja, a partir do momento que discrimina, rotula ou que se mostre indiferente a certos problemas dos alunos, pode de alguma maneira interferir na sua aprendizagem e conseqüentemente, gerar o fracasso escolar (Relato escrito - Professora 2)

Os casos mais freqüentes de fracasso escolar estão envolvidos a um conjunto de fatores de ordem social que vão

desde a vida do aluno dentro da família até o seu convívio na escola.

Não podemos negar que se meu aluno presenciou alguma briga em casa ou algo está lhe preocupando, ele não estará apto a assistir uma aula como um outro aluno que vive num ambiente mais sossegado, em que a família se interessa por ele. Esse aluno não poderá dedicar-se interinamente a aprendizagem, sua atenção está voltada para outras coisas (Relato escrito - Professora 3).

São várias as causas do fracasso escolar:

- dificuldades não trabalhadas;*
 - não acesso à escola no tempo adequado;*
 - uma escola que não atenda as necessidades reais dos alunos*
- (Relato escrito - Professora 4).*

Algumas causas apontadas merecem ser discutidas. Atribuir o fracasso escolar a algo externo a sala de aula e ao professor e presente no aluno ou no meio em que vive, foram algumas indicações feitas. Tal procedimento retira a responsabilidade do professor da ocorrência do fracasso escolar. As professoras 1 e 2 procuraram dar diferentes explicações para o fenômeno, dentre elas a que se refere ao professor. A professora 3 não fez referência nenhuma a figura do professor, considerando como causa apenas o lado social. A professora 4, entretanto, não se ateve a esses aspectos, centrando sua análise somente no âmbito da escola como um todo e sua responsabilidade.

Durante discussões do grupo, a Professora 1 afirmou acreditar que outros aspectos além dos físicos, psicológicos e educacionais já citados, podem desencadear o fracasso escolar. A professora, aparentemente, insinua acreditar que o fato da mãe de dois de seus alunos ter passado fome na gestação e quando as crianças nasceram ter enfrentado muita dificuldade, influenciou o baixo rendimento dos filhos na escola. Outras situações como ausência do pai e ciúmes de irmãos mais novos também são lembradas.

Professora 1 – Esse etc aqui é porque eu acredito que tenha mais situações além de físicas, psicológicas e educacionais. Acho que ainda tem mais situações que desencadeiam o fracasso escolar, porque pelo o que a mãe... Eu estou, assim, pegando como exemplo esses dois alunos meus, o (...) e a (...), que a mãe, a própria mãe na entrevista com a AEP falou que passou muita fome na gestação, depois que as crianças nasceram também, muita dificuldade, então nós vemos... Você acredita que a (...) vai fazer onze anos em dezembro?

Professora 3 – E ela é pequenininha, não é? É aquela que foi na classe da (...)?

Professora 1 – Isso. Onze anos. Nós vemos que eles não são nem fisicamente bem desenvolvidos pela idade.

Professora 3 – Não, não são.

Professora 1 – Em comparação as outras crianças, né? A mãe é forte tudo assim, então nós vemos que até ...

Pesquisadora – O que também não significa nada. Vocês assistiram uma reportagem do Globo Repórter que moradores de favela, em que as mulheres eram gordas, não é que elas eram bem de saúde. Aquilo era fruto da má alimentação. Da falta de alimentação.

Várias vozes – É.

Professora 1 – De alguma outra...

Pesquisadora – Já pensou você ser gorda por falta de alimentação? Estranho, não é?

Professora 1 – Acho que desregula algum hormônio, alguma coisa. Então, aí ela me contou também que o pai, desempregado há muito tempo, conseguiu um emprego em São Paulo e esse (...), de uns tempos para cá, esse menino mudou que agora, sabe, parou. E ela estava me falando, que ele está sentindo muita falta do pai e ele tem um irmãozinho que não é tão pequeno assim. Tem três anos e ele quer tomar a mamadeira do irmãozinho. Então, acho que tudo isso na cabeça dele... Está bastante complicado esse aluno e tudo que eu vou tentar ele fala que não sabe, que não vai fazer... Em uma outra discussão nossa, de um livrinho que eu li, ele falou que ele ia na escola só para comer... Então é difícil remover, como seu aluno também. Parece que eles estão assim... Vestiram aquela situação e não querem mudar (Transcrição do 11º encontro – 17/08/2004).

Para a Professora 2 a falta de estimulação e os problemas familiares interferem na vida escolar.

Acho que falta o estímulo. Estimular essa criança de alguma forma, porque eu vejo com os meus lá... O (...) é um caso tão complicado, que ele também, a mãe e o pai brigaram e se separaram. A família da mãe é de outra cidade. Então ela pegou os filhos e levou tudo embora. O último dia de aula do (...) foi sete de julho, que foi o último dia de aula antes das férias (Transcrição do 11º encontro – 17/08/2004).

Com relação aos efeitos do fracasso escolar, as professoras destacaram: o comprometimento da aprendizagem; passar a considerar o aluno como incapaz de aprender; a baixa auto-estima; a insegurança; o desinteresse e a indisciplina.

O aluno não vivencia progresso no seu desempenho escolar: a aprendizagem é totalmente comprometida (Relato escrito – Professora 1)

Acredito que a conseqüência mais visível do fracasso escolar é a baixa auto-estima. O aluno passa a não acreditar em seu potencial; achando que ele não é capaz de realizar nenhuma atividade proposta, sentindo-se inferiorizado com relação aos demais (Relato escrito – Professora 3).

As conseqüências do fracasso escolar resultam: baixa auto-estima; insegurança; desinteresse; indisciplina (Relato escrito – Professora 4).

Os efeitos do fracasso escolar destacados pela Professora 4 resumem o ciclo vicioso que pode ser instalado nesse processo, ou seja, o aluno com histórico de fracasso escolar desenvolve baixa auto-estima e, assim, insegurança. O desinteresse pelas atividades propostas manifesta-se e, conseqüentemente, a possibilidade de ocorrência de indisciplina predomina.

Visando proporcionar momentos de reflexão, elaboração e (re) elaboração de conceitos foi desenvolvida uma atividade de fechamento²⁵ das discussões sobre o que cada professora entendia por fracasso escolar, suas causas e efeitos²⁶.

Concluo, a partir dessa 1ª troca de idéias sobre fracasso escolar, que o estímulo, a valorização e o incentivo constante direcionado aos alunos com dificuldades de aprendizagem é um recurso muito importante e deverá ser bastante utilizado em sala de aula, ajudando, prevenindo e até mesmo revertendo quadros de fracasso escolar (Relato escrito - Professora 1).

Após a discussão sobre fracasso escolar, percebo que a maioria das colegas também possui, em suas classes, problemas relacionados ao fracasso escolar de alunos. Alguns de ordem psicológica, outros de ordem sociológica e outros até como resultado de um rótulo colocado anteriormente (no aluno). Diante do debate percebemos que precisamos investigar as causas e tentar superá-las de alguma forma, seja preparando atividades extra-curriculares, motivando estes alunos e elogiando-os. A minha sala, ou melhor, os alunos que apresentavam ou apresentam

²⁵ Intitulada: Reflexões sobre o encontro de hoje.

²⁶ A Professora 4 não participou desse encontro, mas contribuiu com os debates por meio de seus relatos escritos.

dificuldades de aprendizagem e que poderiam ser caracterizados como casos de fracasso escolar, têm evoluído e apresentado resultados positivos depois que a professora motivou-os e mostrou-lhes que eram capazes de aprender. Portanto, acredito que o fracasso escolar pode ser superado, desde que o educador motive e acredite no potencial de seus alunos (Relato escrito - Professora 2).

A discussão sobre o fracasso escolar é muito complexa, uma vez que envolve vários fatores. Com o debate de hoje, pude perceber que o fracasso escolar vai muito além da falta de sucesso de um aluno, envolvendo aspectos sociais, psíquicos, físicos, etc. Foi importante discutir o papel do professor diante do fracasso escolar. Nota-se que o professor pode contribuir muito não só na superação do fracasso escolar, como também na sua origem. É preciso estar atento à nossa prática docente para não darmos subsídios para a origem desse fracasso escolar (Relato escrito - Professora 3).

O papel do professor diante dos casos de fracasso escolar é apontado pelas professoras, seja como fator de superação da situação ou como responsável por sua ocorrência. Assim, a questão do estímulo, da valorização, do incentivo e da motivação dos alunos com dificuldades de aprendizagens por parte do professor é destacado, como também a contribuição que o professor pode ter na origem da situação.

4.2.2. Estratégias que podem ser utilizadas visando à superação da situação de fracasso escolar

De modo geral, as professoras apontaram como estratégias de superação a valorização do aluno, seja por meio de incentivo, motivação e dedicação do professor. O resgate da auto-estima; o trabalho com atividades diferenciadas e significativas, acreditando no potencial do aluno e oferecendo condições para que aprendizagem ocorra também foram destacados²⁷.

²⁷ A atividade individual utilizada como disparadora dessa discussão solicitava que as professoras indicassem estratégias que poderiam ser utilizadas visando superar a situação de fracasso escolar. Mais adiante será retomada essa questão em uma atividade em que as professoras, após vários encontros trabalhando com a temática, abordando diferentes aspectos e a descrição de alunos considerados por elas como casos de fracasso escolar, foram convidadas a elaborarem estratégias de motivação e envolvimento de alunos com histórico de fracasso escolar.

A motivação, o incentivo e a dedicação constante do professor mais o apoio da família que na maioria das vezes não ocorre. O aluno por sua vez também seria necessário fazer sua parte (Relato escrito – Professora 1).

Acredito que existem várias estratégias que podem ser utilizadas para superar a situação de fracasso escolar. Uma delas é o professor não “rotular” seus alunos de incapazes ou de “burros”, mostrar a eles que todos são capazes de aprender, que uns aprendem mais rápido e que outros mais lentamente e que, portanto, cada caso deve ser analisado e adaptado a sua realidade. O professor deve resgatar a auto-estima destes alunos, pois na maioria das vezes estes acreditam ser mesmo “burros” ou incapazes. O docente deve também realizar atividades que chamam a atenção deste aluno, para depois mostrar que ele é capaz de realizar qualquer atividade que seus amigos realizam (Relato escrito – Professora 2).

As estratégias para superar o fracasso escolar são muito complexas. Em minha opinião é importante trabalhar com atividades diferenciadas para que se possa alcançar o patamar dos outros alunos, mas é ainda mais importante trabalhar com a recuperação da auto-estima, de que o aluno é capaz de realizar a tarefa proposta. Como trabalhar com essa questão, não sei muito bem o que fazer; acredito que seja através do incentivo, de um elogio, mas não é só isso. O fato é que a recuperação é muito demorada (Relato escrito – Professora 3).

Superar a situação do fracasso escolar: o grande desafio. Acreditar no potencial do aluno seria um grande passo, mas oferecer as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra seria um dos caminhos (Relato escrito – Professora 4).

As estratégias apontadas por cada professora em forma de registro escrito foram colocadas em discussão no grupo. Sobre a estratégia da Professora 1 destacou-se a questão do apoio familiar como sendo essencial, mas que na realidade não ocorre, estabelecendo aparente relação de causa e efeito, ou seja, devido à falta de apoio dos pais as crianças não se desenvolvem na escola, não aprendem. Durante o desenrolar da discussão procurou-se colocar como questão para reflexão essa relação estabelecida, procurando desvinculá-la, além de procurar salientar que às vezes os pais não ajudam em casa não porque não querem, mas por não terem possibilidade de fazê-lo, seja por excesso de trabalho ou mesmo incapacidade. Tal fato não significa, entretanto, que o

apoio não seja necessário. Pelo contrário, ele é muito importante, mas a sua ausência não é determinante para a não aprendizagem do aluno.

Pesquisadora – Bom... Vocês viram as estratégias. Vamos começar pela da Professora 1 então. [...] E aí, o que vocês acham?

(Silêncio)

Pesquisadora – O apoio da família é importante.

Professora 1 – É importante. Muitas vezes não ocorre, que nem eu vejo lá no exemplo dos meus alunos. Então a pessoa não tem, assim, preocupação, sabe?

Professora 3 – Na maioria das vezes não ocorre. Nem os pais acreditam no potencial.

Pesquisadora – Por diversos fatores: ou que...

Professora 1 – É de formação da própria pessoa mesmo.

Pesquisadora – O que eles entendem por estudo. Trata-se de outra realidade. Outro aspecto seria realmente devido a dificuldade por conta de trabalho...

Professora 1 – Financeiro. Exatamente, é.

Pesquisadora – Acho que mais pela questão da falta de tempo. Existe quem trabalha manhã, tarde e noite. Infelizmente, na sociedade em que vivemos às vezes é necessário.

Professora 1 – Tem é.

Pesquisadora – Ou por incapacidade mesmo de ajudar, uma vez que muitos pais são analfabetos. Isso não significa que o apoio não seja importante. Deveria haver o cuidado, mas a falta dele não significa que a criança não irá aprender por esse motivo.

Professora 2 – Ah, sim.

Professora 3 – É. Sim (Transcrição do 12º encontro – 24/08/2004).

Com relação à estratégia apontada pela Professora 2 destacou-se a questão do tratamento diferenciado dado aos alunos com dificuldade de aprendizagem, em que os demais alunos da classe se colocam como contrários a tal procedimento.

Professora 2 – O problema é que os outros, por exemplo, aqueles que estão mais adiantados... Que nem, veio um aluninho da manhã que tem muita dificuldade na leitura e na interpretação de textos e eu passei um questionário. Assim, eu achei que eu exagerei. Dezoito questões. Só que, assim, tinha... Eu trabalhei as Olimpíadas, Folclore e o Município. Então eu fiz um questionário dos três, né. Geralzão mesmo. Apesar de que eu já tinha dado tarefa para eles fazerem em casa, na folhinha de papel almaço, para eles já se adaptarem a esse tipo de coisa. Já tinha algumas questões relacionadas ao Folclore lá naquela folhinha e aí eu percebi que aluno novo

teve muita dificuldade para responder este questionário, porque assim, eu fiquei ontem... Hoje foi quarta. Ontem eu fiquei a tarde inteira com esse questionário. Então eu falei: “Nós vamos responder, aqueles que tiverem dúvida vem para minha mesa ou eu vou até a carteira de vocês. Nós vamos responder juntos”. Nós ficamos a tarde inteira para responder as dezoito questões. Só que eu percebi que o menino teve muita dificuldade. Só que eu respeitei, respeitei a dificuldade dele e ele falou assim: “Não, professora, eu vou lendo devagar”. Então ele foi lendo, ele foi respondendo. Só que enquanto os outros estavam na décima segunda, décima terceira, ele estava lá na terceira ainda, na quarta questão. Então é assim, muitos não terminaram. Então ficou como tarefa e hoje, depois que nós chegamos do passeio, [...] fui para sala ver a tarefa. [...] ... Aí ele veio me mostrar o caderninho dele e eu não sabia o que eu fazia. Então, assim, eu falei que aqueles que não tivessem feito eu iria escrever bilhete. No dele eu percebi que não tinha como escrever. Não tinha necessidade. Não é que dois, três, viram...

Professora 3 – Eles cobram.

Professora 1 – Aiiii!

Professora 2 – Ai, meu Deus. Só que aí para eu mostrar para esses alunos que ele tem um ritmo diferente dos outros, porque esses que vieram cobrar, fizeram as dezoito questões. Então, olha, foi duro, viu.

Professora 1 – São implacáveis.

Professora 3 – Eles falam que não é porque ele tem dificuldade, é porque ele é burro (risos).

Professora 2 – “Mais como!? Como? Ele não fez. Professora, a senhora não vai escrever o bilhete para ele, por quê!?”

[...]

Pesquisadora – Você precisa mudar o argumento. Não falar mais que vai passar bilhete caso não faça tudo. Você precisa, então, arrumar outro argumento.

Professora 1 e 3 – É.

Professora 2 – Nossa, porque olha... (Transcrição do 12º encontro – 24/08/2004).

Em outros momentos as Professoras 1 e 4 também fizeram referência ao fato dos alunos reclamarem do atendimento individualizado dado a alguns alunos, considerando tal procedimento como se a professora estivesse dando mais atenção a determinados alunos do que a outros.

Diante de tal fato, a Professora 4 relata uma situação vivida e conta como explica aos alunos o fato de alguns deles realizarem atividades diferenciadas:

Professora 4 – Esses dias eu dei uma produção de texto [...] eles tinham que se imaginar enquanto personagens do Folclore tal, super legal. Só que aí não deu tempo de fazer na sala e eu disse para entregarem no outro dia e fazerem de tarefa. E tem um aluno meu que ele é assim... Ele tem umas idéias muito legais, mas ele não consegue escrever. Então assim, ele emenda todas as palavrinhas, tem uma série de dificuldades. Só que aí ele trouxe um texto assim, a idéia eu sei que foi dele, porque ele me conta... [...] Só que aí o texto não tinha erros que ele costuma apresentar, principalmente de emendar palavras tal. Nem assim... Eu fui corrigir a redação, então eu falei: “Eu vou fazer diferente dessa vez. Vou corrigir com eles”. Então eu pegava a redação e chamava... Aí eu vinha, mostrava. Aí tinha uma crianças perto da minha mesa e eu fui lendo a história dele com ele tal, aí as meninas falaram assim: “Ai não foi ele que fez” (risos).

Todas – risos.

Professora 1 – Olha as professorinhas que você tem na sala (risos).

Professora 4 – Eu tenho. Exatamente. Tenho umas três lá que se deixar elas tomam conta. Aí eu falei assim: “Como que não foi ele que fez? Foi, foi ele sim”. Eu sei que foi porque você vê que é uma história montada por ele... A única coisa que deve ter acontecido é que a mãe deve ter orientado né, na questão de...

Professora 1 – Como escrever, né?

Professora 4 – Como escrever tal. Começou com letra maiúscula que não costuma começar, essas coisas, né? Mas olha, para você ver, como que as crianças pegam algumas coisas: “Ah, não foi ele que fez”. Quer dizer já... Dizendo já que ele... Ele apresenta uma série de dificuldades, tem no fim algumas matérias que ele não faz junto com a sala, principalmente matemática. Agora que ele está aprendendo algumas coisas mais complexas da matemática, mas até então era coisa simples. Eles já comentam. Então quer dizer, na cabeça deles, ah não foi ele que fez. Imagina que ele iria ter capacidade... Uma história assim. Bonitinha a história tal né, e ele falou: “Não, fui eu que fiz sim”. E...

Pesquisadora – E as crianças conhecem as dificuldades dos outros alunos.

Professora 4 – Claro. Todo mundo. Uma aluna já tinha me perguntado uma vez, porque que ele e um outro que eu tenho não faziam as mesmas coisas. Porque que eles estavam na 3ª série. Aí eu falei para ela. Expliquei. Falei: “Olha não é que eles não sabem. Eles não aprenderam ainda, por isso que eu estou ensinando”. Mas assim, não colou muito a minha explicação (risos).

Todas – risos.

Professora 4 – Mais assim, é uma dúvida que eles têm, não é que eles estão...

Professora 1 – Eles questionam (Transcrição do 14º encontro – 14/09/2004).

Os alunos com dificuldade de aprendizagem, aparentemente, incomodavam muito as professoras iniciantes, no sentido delas próprias apresentarem dificuldades para lidar com tal situação.

Porque você fica tão assim... Parece que não está indo. Aí eu conversei lá, falei: “Oh, está tão difícil...” Assim, assim, agora que diminuiu dois, saiu. São dois alunos muito bons até que eu tinha, né? Assim né, eu falei: “Ah, às vezes... não sei, deve ter ido até para melhor”. Porque às vezes numa sala, onde eu não estava assim, né? Aí eu comecei a por o pé mais no chão, dividir até... Não dividir a sala, mas assim tem um cantinho que tem esses com mais dificuldades assim, que eu tenho que ir naquela fileira. Então na minha cabeça eu chego, faço, explico alguma coisa, só que eu corro porque sei que tenho que ir naquela fileira, porque se ficar espalhado, não que eu esqueça, eu não esqueço, mas não dá tempo. Então eu deixando... Eles fazem atividade... Uns que estão sentando lá, inclusive, fazem a mesma atividade que a sala, mas eu me polio de estar lá. Então quer dizer, é difícil você... É uma sala, nossa! Comparado ao ano passado, é muito mais difícil. Muito mais. Pela questão das dificuldades. O ano passado tinha aqueles com dificuldades, mas agora parece que é um número muito maior e tem as inclusões, porque o ano passado tinha só uma. Tudo bem que ele valia por vários, né? Mas, quer dizer né? Ah, vamos ver. Assim, eu estou com expectativa que eu consiga alguma coisa assim...

[...]

Não sei. Eu... Então, tanto é que nós estávamos até conversando essa semana que passou, sobre o ano que vem assim, tomar muito cuidado na hora de montar as classes, porque acaba sobrecarregando uma sala e não tem um trabalho bom, porque são dificuldades muito diferentes e o duro Eliza que... O que eu penso, né? Esses com mais dificuldades, alguns não acompanham determinados conteúdos, outros fazem, mas ainda eu sei que estão com dificuldade. Nossa, se eu for adaptar²⁸ todo mundo, seria assim um terço da minha sala. Sabe, é uma dificuldade aqui, outro... (Professora 4 - Transcrição do 14º encontro – 14/09/2004).

²⁸ A professora está se referindo a adaptação curricular proposta pela equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação do município, para os alunos incluídos por dificuldade de aprendizagem.

A discussão sobre a estratégia apresentada pela Professora 3 girou em torno do que fazer para resgatar a auto-estima:

Pesquisadora - Vamos ver a estratégia da Professora 3 [...] Essa questão da auto-estima com relação ao fracasso escolar também é um ponto 'X'.

Várias vozes – É.

Professora 1 – Porque tem hora que nós não... Como? O que fazer mais para recuperar essa auto-estima?

Pesquisadora – E sem recuperar a auto-estima o negócio não vai.

Professora 3 – Fica assim...

Professora 1 – Fica, assim, um círculo vicioso.

Pesquisadora - Eles se fecham muito.

[...]

Professora 1 – Leva tempo para conseguir conquistar, fazer com que aquela criança se abra, para conseguirmos penetrar assim no mundo dela.

Pesquisadora – E cada um é de um jeito, cada criança é de um jeito. É um laboratório mesmo (Transcrição do 12º encontro – 24/08/2004).

Com relação à estratégia apontada pela professora 4 destacou-se a questão de oferecer condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. O encaminhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem para a Educação Especial também foi abordado.

Pesquisadora – Não adianta somente acreditarmos. É preciso agirmos também.

Professora 1 – Agir, pesquisar, levantar, ir atrás...

Professora 2 – Como no caso da (...), né? Que condições...

[...] Que condições oferecer a ela para que progrida, né? Então, é complicado!

Professora 1 – P2, não tem hora que parece assim que... Parece que acaba as idéias?

Professora 2 – Acaba.

Professora 1 – Tem hora que nós temos assim que... Aí tem que...

Professora 2 – Não, então, porque eu fui pedir ajuda a Assistente Pedagógica porque eu disse assim... Porque a professora do reforço é uma das que rotula a aluna. Então, sabe, ela tem voz ativa lá... Não é que é voz ativa, é bastante tempo lá. Fala bastante! É bem crítica, sabe? “Aí, essa menina não vai de jeito nenhum!” Então, assim, aí ela foi encaminhada para o ensino itinerante²⁹ e o primeiro dia de

²⁹ Ensino Itinerante: nome dado ao atendimento feito pela educação especial para os alunos encaminhados pelas professoras, avaliados e considerados por essa equipe como alunos que necessitam de atendimento.

aula dela que seria quarta-feira passada ela faltou. Aí, meu Deus do céu! Então assim: “Já faltou, está vindo só”. A Assistente Pedagógico que falou. Até ela veio com uma cartinha para eu entregar para mãe, né.

Pesquisadora – É complicado, porque se você vai dar reforço você já sabe que as crianças apresentam certas dificuldades. Você tem que acreditar que elas vão conseguir...

Professora 2 – Então aí, sabe, ela achou que não avançou nada e sem conversar comigo, conversou com a Assistente Pedagógico, com a coordenadora e aí elas encaminharam para o Ensino Itinerante, para fazer aquela consulta. Aí veio o contra-relatório dizendo que ela não consegue ler algumas consoantes como ‘y’, ‘w’... Que mais... Tem algumas... o ‘n’ que ela não reconhece...

Pesquisadora – Olha, pessoalmente eu fico muito preocupada com essa questão do Ensino Itinerante. Sempre fiquei.

Professora 2 – É uma vez por semana.

Pesquisadora – Não por isso, mas porque parece que tudo que não conseguimos resolver, corremos na hora para o Ensino Itinerante e eu acho que antes de pensarmos em encaminhar para a educação especial temos que esgotar todas as possibilidades, porque tem casos que não são da educação especial. Quando o problema é dificuldade de aprendizagem, eu acho que temos que esgotar todas as possibilidades antes de encaminharmos para o Ensino Itinerante, porque nós estaremos...

Professora 1 – Transferindo?

Pesquisadora – Transferindo o problema para outra esfera. Porque nós temos que tentar tudo, milhões de formas de trabalhar, porque às vezes...

Professora 1 – Mais assim... Eu entendo como Ensino Itinerante... A professora itinerante lá da escola é a (...). Ela me orienta também. Então eu tenho que dar continuidade...

Pesquisadora – Se for nesse sentido sim, mas às vezes nós vemos que as pessoas encaminham para o Ensino Itinerante e... “Eu lavo as mãos, porque ele é um aluno de ensino especial”.

Professora 1 – Ah! Certo.

Pesquisadora – Entendeu? E não é isso.

Professora 1 – E às vezes nem é. Às vezes é um outro...

Pesquisadora – Às vezes nem é.

Professora 2 – Sabe por quê? Porque...

Pesquisadora – É muito difícil esse diagnóstico da criança com dificuldade de aprendizagem. É um nó, realmente, a criança que não aprende.

Professora 1 – É, têm várias...

Pesquisadora – É um nó (Transcrição do 12º encontro – 24/08/2004).

Esse longo diálogo representa um exemplo de intervenção realizado durante a pesquisa. Por várias vezes as professoras mostravam-se propensas a repetir uma prática muito recorrente na rede³⁰: recorrer à educação especial quando os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem que as professoras não conseguiam sanar. Procurou-se sinalizar para o fato da necessidade de se tomar cuidado com esses encaminhamentos, pois o fato de um aluno apresentar dificuldades de aprendizagem não significa que ele seja um caso de educação especial.

Além das estratégias de superação do fracasso escolar já apresentadas anteriormente, de forma sucinta, em outro momento, as professoras realizaram mais uma atividade, a partir das discussões no grupo e da descrição de alunos identificados pelas professoras como sendo casos de fracasso escolar em suas salas de aula, de forma mais elaborada, apontando estratégias de motivação e envolvimento de alunos com histórico de fracasso escolar.

Fazer com que os alunos participem de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula dentro da realidade e condições atuais de aprendizagem. Mostrar para os alunos o seu crescimento fazendo com que eles observem as atividades do início do ano e as de hoje, percebendo sua evolução e melhoria. Elogiar, incentivar, valorizar todas as atividades, tentativas e tarefas realizadas pelos alunos de forma segura e sincera. Muito diálogo e estabelecer uma relação de respeito e consideração pelo aluno (Relato escrito - Professora 1)

É preciso conhecer a história do aluno, levantando o maior número de informações sobre ele. Mostrar ao aluno que ele é capaz, que é inteligente como seus colegas e que para superar as dificuldades, basta muito esforço e dedicação. Portanto, tudo se inicia com um bom diálogo e um envolvimento afetivo, seja ele de amor ou de perseverança entre o professor e o aluno. Mas, é de suma importância que o professor seja persistente, que acredite, não desanimando nas primeiras dificuldades. Construído um elo de confiança entre o professor e o aluno, o professor terá meios para desenvolver atividades que desafiem o seu aluno a superar suas dificuldades. A cada dia serão dados passos. Mesmo que estes sejam pequenos o professor deverá sempre elogiar e passar confiança a seu aluno de que é capaz. O professor deve encarar como um desafio, no qual seu esforço não será em “vão”, pois será peça chave na construção do saber de seu aluno. A elaboração de estratégias depende da história individual de cada aluno, pois de repente o que é bom ou o

³⁰ Tal afirmação é fruto de experiência profissional vivida nessa rede de ensino.

que dá certo com um aluno, pode não dar resultado com um outro. Existem algumas idéias e diretrizes, mas não há uma regra fixa e estática para a resolução dos problemas encontrados pelo professor. O mais importante é acreditar no seu aluno, no seu potencial e poder oferecer a ele meios para que supere suas dificuldades (Relato escrito - Professora 2).

É uma questão difícil de se lidar, pois esses alunos além de apresentarem déficit na aprendizagem, apresentam ainda problemas psicológicos, que são os mais difíceis de serem recuperados. Tentar motivar o aluno com histórico de fracasso escolar, não o excluindo, fazendo com que participe das mesmas atividades do restante da classe; porém, com o nível de dificuldade adequado ao nível de desenvolvimento que o aluno se encontra. O importante é fazer com que ele participe, mesmo que oralmente. Ele deve se sentir membro integrante da sala. Isso ajudaria o aluno a se desenvolver mais e melhor, além de ajudar na questão da baixa auto-estima, muito presente nos alunos com histórico de fracasso escolar. Incentivar por meio de elogios e de conversas. Uma das alternativas para tentar integrar o aluno com o restante da sala, é o trabalho em grupo, jogos, ou seja, atividades que ele possa realizar com a ajuda dos colegas. É um desafio, pois trabalhar com uma classe “heterogênea” e com alunos com fracasso escolar requer muita dedicação, já que ajustar as atividades ao nível de cada um dos alunos é uma tarefa bastante trabalhosa (Relato escrito - Professora 3).

4.2.3. Limites e responsabilidade do professor diante de situações de fracasso escolar

Todas as participantes da pesquisa afirmam que o professor encontra *limites* diante de uma situação de fracasso escolar. Não saber mais o que fazer diante das situações vivenciadas, não conseguir ultrapassar as dificuldade vivenciadas pelo aluno e não saber por onde começar são destaques feitos. A professora 4 levanta a questão do atendimento individual, que segundo ela é muito importante, mas praticamente impossível diante das salas numerosas e dos diferentes ritmos de aprendizagem. A professora 3 afirmou, ainda, que acredita que a ela falta experiência e sabedoria para lidar com situações de fracasso escolar.

O relato abaixo demonstra uma situação vivenciada por uma das professoras, em que os encaminhamentos realizados com relação a um aluno considerado por ela como um caso de fracasso escolar são apontados, destacando também a limitação do professor:

Acredito que sim, pois no caso do aluno (...), tenho encontrado algumas dificuldades ou alguns limites, os quais não consigo ultrapassar. Foram várias as atividades pensadas e colocadas em prática, mas algumas não obtiveram êxito. De início, quando assumi a sala, pensei em um caderno com atividades diferenciadas que me permitissem analisar o grau de dificuldade do aluno, pois as informações que me passaram era de que se tratava de um aluno não alfabetizado e que só realizava atividades em folhas com conteúdo de 1ª série. Com o passar do tempo, percebi que o aluno estava cansado de apenas escrever as vogais, o alfabeto, algumas sílabas, algumas palavras e de pintar os desenhos que existiam nestas folhas. No caderno o aluno copiava as vogais e o alfabeto, mas as atividades foram adquirindo com o passar do tempo um grau maior de dificuldade, como por exemplo palavras com sílabas complexas, frases que deviam ser lidas e copiadas. A partir deste instante o aluno se recusou a realizar as atividades, dizendo na maioria das vezes ser incapaz. Percebo que se trata de algum “trauma” adquirido anteriormente, pois quando não lhe é pedido nada formalmente, o aluno presta atenção e gosta de participar das atividades realizadas em sala como, por exemplo, confecção de cartazes ou exemplos orais. Certo dia, dei uma gravura para a sala e os alunos tinham que escrever uma produção de texto. A gravura chamou sua atenção e sem que eu pedisse que ele realizasse a atividade, rascunhou algumas linhas. As palavras e as frases estavam ligadas, não havia pontuação e espaço entre as palavras, mas apesar dos erros ortográficos, havia sentido nestas pequenas frases. Foi uma vitória, me senti super feliz, por isso acredito que haja caminhos para que o (...) supere seus problemas, apesar de em alguns momentos a professora encontrar limites (Relato escrito – Professora 2).

Para as professoras iniciantes o professor tem *responsabilidade* na ocorrência de casos de fracasso escolar. A questão da rotulação dos alunos, atribuindo a eles a situação de incapazes é lembrada por elas. Acreditar no aluno e criar condições para que ele se desenvolva também é apontado. Esses e outros aspectos indicados pelas professoras podem ser observados nas citações a seguir:

Muito grande, pois cabe ao professor evitar que isso ocorra; buscar outros recursos como material didático adequado, profissionais especializados, família, etc. É necessário esgotar os recursos que temos em mãos (Registro escrito – Professora 1).

Como foi dito em questões anteriores o professor tem sim responsabilidade na ocorrência de casos de fracasso escolar. Geralmente ocorrem quando este rotula seus alunos de burros ou incapazes, quando o docente não entende as dificuldades de seus alunos, o tempo que alguns têm para aprender e em alguns casos não tem paciência ou tempo para realizarem atividades adaptadas (Relato escrito – Professora 2).

A responsabilidade do professor na ocorrência de fracasso escolar é grande, porque muitas vezes, por alguma experiência mal sucedida, rotulamos nosso aluno e passamos a acreditar que não foi somente numa determinada situação que nosso aluno não obteve sucesso. Assim, começamos a deixá-lo de lado, a achar que ele não é capaz de desenvolver determinada tarefa. Querendo ou não, o aluno percebe se o professor acredita na sua capacidade. Muitas vezes, nós professores, em momentos de descontrole deixamos transparecer o que pensamos do aluno. E se o professor, uma das únicas pessoas que pode ajudá-lo, realmente pensar que ele é um fracassado, ele será. Às vezes não pensamos que o fracasso pode ser nosso, enquanto docente (Registro escrito – Professora 3).

O profissional que encontra casos de fracasso escolar em sua sala deve fazer o possível para que seu aluno tenha interesse em aprender, deve oferecer as diversas condições para o desenvolvimento do aluno com a consciência de que há sempre possibilidades para modificar e transformar sua estrutura cognitiva (Registro escrito – Professora 4).

4.2.4. Como as professoras iniciantes concebem a questão dos rótulos

De modo geral, as professoras iniciantes concebem os rótulos como:

- Adjetivos negativos dados aos alunos em virtude de suas dificuldades de aprendizagem, de comportamento, etc. (P1).

- Afirmações feitas pelos professores ou alunos, relacionado tanto a aspectos positivos como negativos. O aspecto negativo predomina. O mais comum seria chamar o aluno de “burro”, como aquele que não aprende (P2).
- Ato de, sem nem mesmo conhecer o aluno, achar que ele não conseguirá aprender, que não será capaz de acompanhar o restante da classe. Os professores se baseiam na história de vida do aluno, na situação social e econômica da família e às vezes até na conduta de algum irmão ou parente próximo para formular seus rótulos (P3).
- Identificações e classificações, muitas vezes negativas, dada aos alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento (P4).

Sobre a concepção de rótulos apresentada pelas professoras, a relação atribuída à rotulação por consequência de aspectos sociais merece ser discutida. Em um dos encontros, procurou-se intervir sobre tal colocação, no sentido de que, como já citado quando tratamos das concepções de fracasso escolar das participantes, os aspectos sociais não são determinantes da aprendizagem dos alunos.

... Aí P3 coloca um finalzinho aqui: “Geralmente, os alunos rotulados surgem de comentários dos próprios professores que conhecem a história de vida daquele aluno, da situação social e econômica da família, às vezes até mesmo da conduta de algum irmão e/ou primos, etc.” .O professor conhece todos esses fatores, mas esses não vão determinar se o aluno vai ou não aprender, se ele vai ter dificuldade ou não. Ele pode ter mil problemas... Depois nós vamos dar uma olhadinha na descrição que vocês fizeram de alguns alunos. Vocês vão ver pelas descrições, que ele pode ter mil problemas fora da escola, que mesmo assim ele aprende ou vice-versa, vai tudo bem fora da escola, a família acompanha tudo e mesmo assim encontra dificuldades. Pode acontecer de tudo. É uma incógnita.... A P4 também colocou algo bem interessante aqui no finalzinho: “... por meio do rótulo transfere-se para o aluno a responsabilidade de suas dificuldades reforçando o fracasso escolar”.

Professora 1 – É como se fosse um álibe, então? Assim, tem o rótulo e como que se para justificar aquele fracasso, aquele não sucesso na vida escolar...

Pesquisadora – Às vezes sim. É você “tirar as coisas de cima de você”.

Professora 1 – De lavar as mãos, né?

Pesquisadora – Colocar como que se você estivesse aqui e o problema estivesse lá (Transcrição do 14º encontro – 14/09/2004).

As professoras 1 e 2 apontaram as conseqüências que tais rótulos podem ter sobre a vida dos alunos:

Suas conseqüências são graves, pois leva a uma desmotivação geral pelos estudos, traumas e recalques para a vida toda (Relato escrito - Professora 1).

As conseqüências são as piores possíveis e muitos alunos acabam incorporando o ponto negativo do rótulo, acreditando que são mesmo incapazes (Relato escrito – Professora 2).

As professoras 3 e 4, por sua vez, destacaram de onde surgem os rótulos:

Geralmente os rótulos surgem de comentários dos próprios professores que conhecem a história de vida daquele aluno, da situação social e econômica da família. Às vezes até mesmo da conduta de algum irmão e/ou primos, etc .(Relato escrito – Professora 3).

Eles surgem por conseqüência das dificuldades em sanar os “problemas” apresentados pelos alunos, ou seja, por meio do rótulo transfere-se para o aluno a responsabilidade de suas dificuldades, reforçando o fracasso escolar (Relato escrito – Professora 4).

4.2.5. Analisando os próprios alunos

Na atividade individual inicial utilizada como disparadora das discussões referentes à temática fracasso escolar, foi abordado dentre outros aspectos, o entendimento das professoras acerca do que para elas seria sucesso escolar, bom e mau aluno.

Para o desenvolvimento de tais tópicos nos encontros do grupo, utilizamos o cruzamento dessa atividade individual com uma outra em que as professoras descreveram seus alunos. A opção por tal medida refere-se ao fato de que ao analisarmos as descrições feitas, percebemos que as professoras descreviam alguns alunos apresentando comportamentos considerados por elas, em outros momentos,

como sendo de indisciplina. Dificuldade de aprendizagem também eram apresentadas, mas ao mesmo tempo, descreviam a criança como sendo uma ótima aluna. Diante de tal fato, objetivávamos levar as professoras a perceberem que não existe um aluno ideal e nem relação entre comportamento e aprendizagem, ou seja, não é porque um aluno conversa bastante na sala que ele não pode ser um bom aluno, e ao contrário, nem todo aluno quieto e sem problemas de indisciplina deixa de apresentar dificuldades de aprendizagem. Assim, muitos fatores considerados pelas professoras como determinantes da aprendizagem e/ou dificuldade foram postos em discussão.

Abaixo, segue alguns exemplos³¹ de descrição de alunos utilizados como elemento disparador das discussões do grupo:

✓ É uma excelente aluna. Tem 11 anos e está na 3ª série. A professora e a coordenadora tentaram reclassificá-la, mas a aluna não quis realizar a prova. Disse que não teria amigos na 4ª série e que tinha medo. Realiza todas as atividades com facilidade e rapidamente. Geralmente sempre esta sozinha porque seus colegas de classe falam que ela já tem peito, bigode e outros. É o exemplo para a toda a sala, pois os próprios alunos reconhecem, falam que ela é quieta e que é a melhor aluna da classe.

✓ É uma ótima aluna, realiza todas as atividades, produz excelentes textos e é comunicativa. Anda e fala o tempo todo na sala.

✓ É um aluno que tem dificuldades na escrita, na leitura e na interpretação, mas é muito interessado, sempre pede ajuda quando tem dúvidas, participa da aula dando exemplos e realiza com mais facilidade as operações de matemática.

✓ É uma aluna bastante esforçada, dedicada, com muita vontade de aprender. No 1º bimestre teve dificuldades em Matemática, porém já foi sanada devido sua persistência. Na maioria das vezes não apresenta problemas de indisciplina, porém, às vezes vem para a escola muito falante e risonha.

✓ É uma aluna bastante esforçada. Não a conheci o ano passado. Pelo que pude perceber era uma menina bem difícil, que ficava nas ruas, enfim não recebia a atenção devida da família. Hoje, ela frequenta uma instituição, onde participa de oficinas como, por exemplo: manicure, bordados, etc. Acho que isso ajudou na melhora de seu comportamento. Às

³¹ Embora as professoras tenham descrito todos os seus alunos, foram utilizados nesse momento, apenas dez exemplos, contendo alunos das diferentes professoras. A escolha dessa amostra teve como critério os alunos que as professoras apontaram como: bons alunos, mas com dificuldades; bons alunos, mas falantes e inquietos; alunos com dificuldade, mas comunicativos, participativos e interessados. Ou seja, procurou-se possibilitar a reflexão sobre as relações estabelecidas entre os diferentes “pólos” (bom aluno x mau aluno).

vezes noto que ela chega cansada nas aulas, pois, vai de manhã à instituição e volta direto para a escola. Contudo não apresenta dificuldades na aprendizagem (Extraídos de relato escrito).

Por meio dos exemplos citados é possível perceber as seguintes relações:

- Aluna com distorção série/idade, mas que realiza todas as suas atividades com facilidade e rapidez. É considerada excelente aluna por sua professora;
- Embora considerada como uma ótima aluna pela professora, fala e anda pela sala o tempo todo;
- Apesar de apresentar dificuldades, o aluno é interessado e participativo;
- Aluna esforçada, dedicada e com vontade de aprender. Apresentou dificuldades que já foram sanadas, mas às vezes é falante e risonha em sala de aula;
- Embora a aluna vivencie o que as professoras classificariam como problemas familiares, ela não apresenta dificuldades de aprendizagem.

Foram discutidas as diferentes descrições apresentadas e cada professora falou sobre seu aluno, apontando mais elementos.

Sobre a relação *aluno com dificuldade x bom aluno x conversa em sala de aula*, as discussões giraram em torno do não estabelecimento de características determinantes do bom ou mau aluno. Como exemplo podemos observar o diálogo a seguir:

Pesquisadora – Você vê que interessante, porque apesar dela ter dificuldade é uma aluna participativa...

Professora 2 – Ela é participativa, questiona...

Professora 1 – Superou, né?

Pesquisadora – Questiona.

Professora 2 – Questiona. É uma aluna...

Pesquisadora – E apesar de tudo isso, ela é uma aluna falante. Então nós não podemos dizer que o aluno que tem dificuldade, não é um bom aluno. Não podemos dizer, também, que o aluno que não tem dificuldade ou que o consideramos como um bom aluno, não conversa em sala, porque nós vemos que no caso da Professora 2, vários alunos foram classificados por ela como excelentes ou ótimos e são alunos falantes em sala de aula³².

³² Conversar em sala de aula representa um dos comportamentos de indisciplina identificado e muito mencionado pelas professoras quando trabalhamos com essa temática.

Professora 2 – *É uma aluna falante.*

Pesquisadora – *Então não dá para fazermos essa relação muito...*

Professora 1 – *Cada caso é um caso.*

Pesquisadora – *Cada caso é um caso (Transcrição do 16º encontro – 28/09/2004).*

Com base nos registros escritos³³, observamos que de modo geral as professoras entendem o *bom aluno* como aquele que questiona, debate, critica, faz associações, comparações, se esforça, tem responsabilidade, investiga, participa, ensina, supera, troca.

Com relação ao mau aluno a Professora 2 destacou que não é somente o indisciplinado e nem o que apresenta dificuldades de aprendizagem, mas aquele que não participa de forma ativa na construção de sua aprendizagem. A Professora 3, por sua vez, afirmou que costumamos dizer que é aquele que não se esforça para aprender, não faz as atividades propostas, não traz as tarefas prontas, ou seja, não se mostra interessado. Contudo, refletindo, disse ter concluído que não existe a distinção entre bom ou mau aluno, mas sim alunos que ora estão propensos a aprender, ora não, acreditando sempre existir algum fator influenciando o comportamento da criança. Para a Professora 4, na maioria das vezes, o mau aluno já tem um histórico de fracasso escolar que o limita demonstrar interesse, dedicação e superação. Pra ela, ainda, o próprio ambiente escolar é quem cria o bom ou o mau aluno, dependendo das expectativas levantadas.

Outro tópico abordado junto às professoras foi o entendimento que elas tinham sobre *sucesso escolar*. A esse respeito às professoras disseram que:

- Ocorre quando o aluno consegue desenvolver várias habilidades e competências, não apenas ler, escrever e realizar exercícios de português, matemática e outras disciplinas, mas compreender o processo envolvido, associando as disciplinas, comparando e sabendo criticar (P2);
- Ocorre quando o aluno consegue atingir o nível de desenvolvimento adequado a sua idade (P3);
- É compartilhar objetivos, superar expectativas dentro do ambiente escolar (P4).

³³ A Professora 1 não especificou o que para ela seria o bom e o mau aluno, bem como sucesso escolar.

Esses três aspectos se entrelaçam entre si e estão ligados a questão do fracasso escolar, uma vez que considerar o aluno como “bom” ou “mau” pode maximizar a ocorrência de fracasso e minimizar o sucesso, podendo influenciar as atitudes e ações do professor em relação ao aluno. É claro que isso não é uma regra, mas também não é uma exceção.

Procurou-se refletir sobre as concepções, crenças e opiniões das professoras a respeito desses três aspectos, relacionando-as com as descrições feitas por elas:

Pesquisadora – Então, o que nós podemos tirar de tudo isso? São só alguns exemplos. Vocês deram vários outros. Eu só separei alguns, porque as classes são heterogêneas, bem heterogêneas e cada aluno tem o seu jeito particular de ser. Nós precisamos levar isso em consideração. Outra coisa que podemos tirar é que bons alunos não são somente ‘os ideais’, ou seja, sem dificuldades, que aprendem qualquer coisa, que são participativos e comportados. Alunos com dificuldade, com “problema de comportamento” também podem ser considerados bons alunos. Os primeiros porque as dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem e os com problemas de comportamento, porque certas atitudes são típicas da idade, como a conversa em sala de aula, por exemplo. Vamos dar uma olhadinha nesse... A P1 não fez o sucesso escolar, o bom aluno e mal aluno, porque ela falou que não conseguiu definir.

Professora 1 – Eu não consegui.

[...]

Pesquisadora – É difícil classificarmos como bom e mal.

Todas – É.

Pesquisadora – A P3 colocou um aspecto interessante.

Professora 1 – Eu gostei de uma coisa também.

Pesquisadora – ...“... Comecei a refletir sobre tudo o que escrevi e acho que cheguei a seguinte conclusão: não existe o mau aluno e o bom aluno; acho que existe, alunos que ora estão propensos a aprender, ora não; acredito que há sempre algum fator influenciando o comportamento da criança”.

Professora 1 – Eu gostei dessa parte também. É um dia pelo outro, né?

Pesquisadora – Um dia pelo outro. A P4 também colocou um aspecto interessante: “Classificar o aluno como bom dependerá das expectativas do professor”. [...] “O próprio ambiente escolar cria o “bom” e o “mal” aluno, tudo dependerá das expectativas levantadas”. Então vai depender muito. Vai depender do contexto, do momento ali que a criança está passando...

Professora 1 – Vai muito, assim, do momento ali mesmo. Não tem uma coisa estabelecida, mal e bom. Então acho que é

algo que vai mudando a cada tempo, a cada momento, a cada... Dependendo da atividade, da circunstância, né?

Pesquisadora – Nós temos que dar o caráter de movimento.

Professora 1 – É. Não é uma coisa estagnada.

Pesquisadora – Como a aluna da P3, que tinha dificuldade no primeiro bimestre e agora não tem mais. Se nós falássemos dessa menina no primeiro bimestre, olhássemos somente a dificuldade dela e falássemos assim: “Ah, essa menina é uma má aluna, porque ela tem dificuldade e tal”. Entretanto, depois de um tempo ela já não tinha mais. E aí?

Professora 1 – Oscila, né? Muda.

Pesquisadora – É um processo (Transcrição do 16º encontro – 28/09/2004).

Ao término das discussões sobre sucesso escolar, bom aluno e mau aluno foi realizada uma atividade de fechamento de encontro³⁴ com o objetivo de propiciar momentos de elaboração e (re) elaboração de conceitos e concepções. Nessa atividade as professoras destacaram que:

A partir da discussão que tivemos penso que não podemos estabelecer avaliações definitivas quanto à situação de alunos com dificuldade de aprendizagem, de comportamento e até mesmo de fracasso escolar. Devemos considerar uma série de situações que envolvem todo o processo de aprendizagem, que faz de cada caso uma situação particular. Nada é totalmente definitivo. É preciso tomar muito cuidado ao se falar dos alunos (Relato escrito - Professora 1).

A partir da discussão que tivemos penso que não há regras fixas para analisarmos ou questionarmos o comportamento e a aprendizagem dos alunos, pois ficou claro com os depoimentos das professoras que alunos com problemas de comportamento ou com alguns problemas de aprendizagem possam se tornar bons alunos ou ser bons alunos. Ou ao contrário, que bons alunos não precisam ser necessariamente alunos que ficam o tempo todo quietos, imóveis e que participam sempre da aula.

Portanto, há uma variação muito grande e não podemos dizer que há classes homogêneas. Tudo vai depender do bom senso do professor, percebendo e analisando as dificuldades e as características individuais de seus alunos, pois só assim, ou a partir desta análise é que ele terá requisitos e conhecimento para poder desenvolver um excelente trabalho com os seus alunos (Relato escrito - Professora 2).

³⁴ Nesse encontro, especificamente, estavam presentes somente as Professoras 1 e 2.

CAPÍTULO 5
GRUPO COLABORATIVO DE TRABALHO:
PARTE II

No capítulo anterior abordamos dois dos quatro focos de análise estabelecidos a partir das temáticas discutidas no grupo. No presente capítulo, será abordado os dados referentes à alfabetização e a matemática.

5.1. Alfabetização

Quando as professoras iniciantes realizaram o levantamento das prioridades, dúvidas, questionamentos, curiosidades que possuíam e que gostariam de discutir durante o desenvolvimento dos encontros, a alfabetização foi um dos temas apontados.

Para a apresentação dos dados serão considerados os seguintes eixos norteadores: principais tipos de dificuldades enfrentadas pelas professoras com relação à alfabetização dos alunos; como as professoras alfabetizam; dificuldades na alfabetização de um aluno específico e estudo teórico.

5.1.1. Principais tipos de dificuldades enfrentadas pelas professoras com relação à alfabetização dos alunos.

Para iniciar as discussões relacionadas à temática em questão, utilizou-se uma atividade individual em que as professoras descreviam os principais tipos de

dificuldades enfrentadas por elas com relação à alfabetização³⁵. Essa atividade, posteriormente, teve seus dados organizados em um quadro e utilizado como elemento disparador das discussões do grupo.

De modo geral, as dificuldades enfrentadas pelas professoras com relação à alfabetização giraram em torno da escolha das atividades a serem desenvolvidas com os alunos com dificuldades e o material a ser utilizado; de trabalhar ao mesmo tempo com alunos com problemas de alfabetização em diferentes níveis e com os demais alunos da sala que não apresentam dificuldades; de fazer com que o aluno entenda que a escrita é a representação da fala.

Tenho dificuldades em escolher as melhores atividades e organizá-las em uma ordem que possa facilitar para os alunos a aprendizagem e o domínio dos fonemas, sons, sílabas, etc. ... (Relato escrito - Professora 1).

Devido ao fato de estar lecionando há pouco tempo para crianças, acredito ter enfrentado um pequeno número de dificuldades com relação à alfabetização dos alunos. Durante esse período, as dificuldades marcantes foram em relação ao material a ser trabalhado e a ser utilizado com os alunos que apresentam problemas de alfabetização. [...] Na minha sala, há 3 alunos com problemas de alfabetização. São 3 cadernos para se fazer, na qual nem um dos três está no mesmo grau de dificuldade. Isso dificulta a preparação das aulas e das atividades para estes alunos, uma vez que há uma sala com mais 21 alunos que estão ali para aprender o conteúdo do planejamento e que, portanto, exigisse da professora uma grande atenção na preparação, aplicação das atividades a serem desenvolvidas. Conseqüentemente, os alunos com problemas de alfabetização acabam sendo prejudicados no atendimento pela professora, pois esta acaba atendendo-os em intervalos de atividades da sala, havendo pouco tempo para se desenvolver atividades e dar a devida atenção a eles... (Relato escrito - Professora 2).

No momento não estou trabalhando com alfabetização, por isso, torna-se difícil falar sobre as principais dificuldades enfrentadas. Acredito que uma das principais dificuldades é fazer com que o aluno entenda que a escrita é a representação da fala e isso é algo fundamental para que esse aluno consiga estabelecer quais letras e quantas usar

³⁵ A Professora 3 nunca trabalhou diretamente com alfabetização, pois em seu primeiro ano de docência era responsável pela disciplina de Educação Física e, agora, em seu segundo ano, está trabalhando com matemática. Entretanto, em seu dia-a-dia vivencia as dificuldades de alfabetização de seus alunos, mesmo que não seja responsável por saná-las. A professora 4 esteve ausente na maior parte dos encontros sobre essa temática.

para escrever uma determinada palavra. O fato de termos alunos com níveis de aprendizagem diferentes, muitas vezes pode ser encarado como uma dificuldade a ser enfrentada, porém, é muito importante respeitar o nível de desenvolvimento de cada um e tentar entender que a alfabetização é um processo; ninguém se alfabetiza de uma hora para outra. Ainda sobre os diferentes níveis de aprendizagem, uma outra dificuldade diz respeito à elaboração e desenvolvimento das atividades de modo que estas atendam às necessidades de cada aluno, ou seja, fazer agrupamentos produtivos onde um ajuda o outro e ao mesmo tempo oferecer desafios a todos os alunos. Acredito que deva ser muito complicado trabalhar respeitando o nível de desenvolvimento de cada um, porém, acho fundamental para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem (Relato escrito – Professora 3).

Ao falar sobre as dificuldades enfrentadas, a Professora 1 aponta, ainda, que tem dúvidas com relação a sua didática em sala de aula (condução), tendo receio de não conseguir fazer com que os alunos evoluam na aprendizagem. Para melhorar sua atuação acredita precisar de muito estudo e pesquisa.

Nas discussões em torno das dificuldades apontadas, a Professora 2 destacou a questão do tempo para preparar diferentes tipos de atividades que atendam tanto os alunos com dificuldade como os demais alunos da sala:

Assim... Eu não tive, apesar de estar a tão pouco tempo assim... Eu não tive muitas dificuldades em relação a alfabetização. Assim, problemas do tipo... É... Material. Isso acho que é um problema sério, porque... Que nem as crianças não estão alfabetizadas, então é um material de primeira série, aquela coisa. Então fica complicado, porque você tem um conteúdo para trabalhar com uma sala, tem que preparar atividade, aula, o conteúdo a ser dado e você tem que procurar outro material para essas crianças. Que nem, na minha sala eu tenho três crianças com problema. Então é assim, nenhuma está na mesma fase, um está mais adiantado que o outro. Então são três materiais diferentes, porque se eu faço colagem no caderno, cada um tem o seu caderno. São atividades diferentes da outra e isso custa tempo para preparar esses cadernos. Quando não dá tempo de tirar xerox, eu tenho que fazer esses cadernos a mão. Então é um tempo muito assim... Então, às vezes eu acabo tirando, deixando de lado atividades que poderiam ser aprofundadas com a sala, para preparar esses cadernos, porque eu não tenho tempo para fazer isso. Então essa é uma dificuldade

muito grande minha: de arrumar material... (Professora 2 - Transcrição do 17º encontro – 05/10/2004).

Com relação a respeitar os níveis de aprendizagem de cada aluno, apontado como uma dificuldade com relação à alfabetização, as discussões giraram em torno da necessidade de se desenvolver atividades que sejam desafiadoras:

Professora 3 – ... Aí depois, as outras coisas foram com relação aos diferentes níveis de aprendizagem. Também de preparar atividades, de fazer agrupamentos produtivos né, ao mesmo tempo criar desafios para todos, independente da faixa etária, do nível de desenvolvimento que eles estejam né. Preparar atividades para todos e fazer com que seja um desafio para eles.

Pesquisadora – É, porque tem essa também. Eles não vão estar no mesmo nível lingüístico e aí a atividade tem que ser desafiadora para que o aluno passe do nível em que esta, para o próximo nível... (Transcrição do 17º encontro – 05/10/2004).

5.1.2. Como as professoras alfabetizam

Durante o desenvolvimento dos encontros foi possível perceber que o trabalho com as famílias silábicas representa a tônica na forma de alfabetizar. Isso evidencia uma concepção de ensino da língua baseado no treino e na memorização:

“O que é para eu fazer agora?” Teve uma atividade lá que era para separar as famílias: ra, re, ri, ro, ru. Tinha um monte de palavras em cima: rádio, relógio... Essa atividade foi uma das que ele mais sentiu dificuldade, porque acho que até então ele não tinha feito nada parecido.

Professora 1 – Nunca tinha feito. Deve ser dado às vezes, né?

Professora 2 – Ah, mais ele resistiu. Ele não quis fazer nenhum. Aí ele foi para as outras atividades. Eu falei: “E aquela lá? Vamos tentar fazer?” Aí eu peguei, sentei com ele lá: rádio é ra, re, ri, ro ou ru? “Rá, professora”. Então aí ele foi. Então eu falei: “Está vendo, nós fizemos com a palavra rádio. Então as outras palavras você vai fazer a mesma coisa”. Não é que ele fez o exercício todo. Ele fez o exercício todinho (Transcrição do 12º encontro – 24/08/2004).

E aí você prepara uma aula lá, com a família... A família do fa, fe, fi, fo, fu e você fica a tarde inteira com ela. Então são

várias atividades. Aí tem um textinho, daquele texto tem as figuras que ela tem que es... Então faça, foca que ela tem que... Assim escrever ela faz. Assim, vem perguntar toda hora. Explico para ela, tudo. No dia seguinte você vai perguntar para ela que família que é aquela, ela não consegue guarda. Ela esqueceu tudo. Ela esqueceu tudo, tudo, tudo. Assim, sabe? Aí você começa: “O que está escrito aqui?”, “É... É fé?”. Ela faz uma carinha. “É fi?” (Professora 2 Transcrição do 17º encontro – 05/10/2004).

Trabalhar um dia todo com uma família silábica não significa que a criança assimilou aquele conteúdo. Não se trata, portanto, de esquecimento, mas de não aprendizagem. Pensar no significado que a família do *fa* tem para a aluna, é mais do que necessário, pois tanto faz a professora trabalhar a família do *fa* ou do *pa* que para ela terá o mesmo significado, na maioria das vezes nenhum.

O diálogo a seguir, mostra uma tentativa de se levar a uma reflexão quanto à alfabetização por meio das sílabas, buscando chamar atenção para a existência de novas formas de se alfabetizar além da tradicional:

Professora 2 – E assim, por exemplo, a família do pato (PA – PE – PI- PO – PU). Aí ela repete. Eu mando ela repetir um monte de vezes, pra ela né, escutar o que está falando. Aí você faz assim... Vai no PI. Hã!!

Pesquisadora – Você já tentou trabalhar com ela não partindo da sílaba?

Professora 2 – Da palavra?

Pesquisadora – Do texto, podendo destacar a palavra do texto, para que a palavra fique mais contextualizada?

Pesquisadora – Então, aí a AEP me falou isso. Ela falou assim: “Olha, já que pela família silábica...” A professora do reforço também, viu que não estava tendo resultado nenhum ela falou: “Olha P2, vamos trabalhar assim. Vamos começar com as palavras”. Só que aí aconteceu o acidente. Na hora que nós íamos dar início ao trabalho, aconteceu o acidente. Não deu, sabe. Ela até preparou algumas atividades. Ela falou assim: “Não vou... é... Assim, me ligar a leitura, mais assim a parte escrita para ver se ela... né, por exemplo, por BOLA.

Pesquisadora – É, porque a família silábica fica solta...

Professora 2 – Fica, fica.

Pesquisadora – E ela não trás significado. Aí ela não grava né.

Professora 2 – Então, agora eu não sei como que está, né.

Pesquisadora – Porque a alfabetização não é... Nós não pode falar que é uma memorização.

Professora 2 – É.

Pesquisadora – Não é? E a sílaba solta não está trazendo significado nenhum para ela.

Professora 3 – É não trás (Professora 2 Transcrição do 17º encontro – 05/10/2004).

Estabelecendo uma relação entre a formação inicial que tiveram e a forma como ensinam, as professoras destacaram que a mesma foi insuficiente, que quando iniciarem na profissão desconheciam aspectos importantes com relação à alfabetização, dentre outros conhecimentos. Um exemplo disso pode ser percebido em um diálogo entre as professoras 2 e 3, em que a primeira afirmou ter utilizado várias metodologias de alfabetização e que, após participar de um curso de formação de alfabetizadores oferecido pelo município (PROFA³⁶), constatou que não eram as mais adequadas. A Professora 2, por sua vez, também afirmou que ao iniciar na profissão desconhecia muitas coisas, não propiciadas pelo curso de formação e que foi aprendendo com o tempo:

Professora 2 – Então, hoje ela já escreve normal o seu nome. Escreve direitinho. Mas isso porque assim... É aquela outra coisa que eu falo. Quando eu cheguei lá eu não estava no PROFA. Eu aprendi muita coisa no PROFA. Mudou e elas mexeram na estrutura do PROFA. Então coisas que estavam no segundo módulo elas colocaram no primeiro, passaram do primeiro para o segundo, então elas inverteram, sabe? Elas mexeram e, assim, eu aprendi muita coisa no PROFA.

Professora 3 - Que bom, hein? Eu sei, porque eu também cheguei lá zerada. Aí depois eu fui aprendendo, vi quanta coisa que eu deixei de aprender na Universidade, né?

Professora 2 – Mais é isso que eu escrevi aqui, que muitas coisas eu não aprendi na Faculdade.

Várias vozes – É.

Professora 2 – Então o que acontece. Eu não tinha conhecimentos. O que eu fazia? Eu a fazia ficar escrevendo o nome, repetindo o nome, né? Por repetição. Ficava lá. Tadinha! Trinta vezes o nome da coitadinha. Até hoje eu falo: “Aí meu Deus, o que eu fiz? Socorro!”

Pesquisadora – É porque ela vai escrever, ela não vai nem prestar atenção no que ela está fazendo.

Professora 2 – Exatamente.

Professora 3 – Ela memorizou. Na verdade ela não está sabendo o valor sonoro, né?

Professora 2 – Então eu fazia os cadernos. Então eu escrevia com letra de forma, depois com letra cursiva... E vai lá a Maria dez vezes. Tadinha, quando eu lembro que eu fiz isso.

³⁶ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Meu Deus do céu! (risos) (Transcrição do 19º encontro – 09/11/2004).

Toda mudança configura-se em um processo. Com a Professora 2 não poderia ser diferente. Embora sinalize que após começar a participar do PROFA e ter contato com a metodologia de alfabetização proposta pelo curso, passou a rever sua forma de alfabetizar e as atividades propostas, a mudança não foi total. Mais adiante quando formos tratar a respeito das dificuldades na alfabetização de um aluno específico apontadas pelas professoras, será possível perceber, ainda, a indicação de práticas de alfabetização a partir das famílias silábicas.

5.1.3. Dificuldades na alfabetização de um aluno específico

Uma outra atividade individual realizada pelas professoras e que, posteriormente, funcionou como elemento disparador das discussões, foi à descrição das dificuldades enfrentadas na alfabetização de um aluno específico.

As descrições realizadas pelas professoras demonstraram, além das dificuldades da criança com relação à alfabetização, também, mas de forma implícita a forma como são consideradas, ou seja, a Professora 1, por exemplo, apega-se muito a aspectos relacionados à saúde da criança, aparentando estabelecer alguma relação entre tal fato e as dificuldades apresentadas por ela. Outro aspecto evidenciado nas descrições é com relação ao método de alfabetização adotado, baseado no trabalho com as famílias silábicas.

Os registros realizados falavam sobre duas meninas, uma de nove e outra de dez anos. A primeira cursava a 3ª série e a segunda uma Turma de Progressão II³⁷. Nas descrições as professoras apontaram a forma de ser de cada uma, especificando seus comportamentos característicos; as dificuldades apresentadas; os encaminhamentos realizados (ambas as meninas passaram por avaliação da Educação Especial) e a adaptação curricular desenvolvida no trabalho com as alunas.

³⁷ Classe de correção de distorção série/idade, correspondente ao final do segundo ciclo (turmas de 9, 10 e 11 anos).

A seguir será apresentado um resumo das descrições realizadas pelas professoras:

- Aluna com 10 anos, ainda não alfabetizada e freqüentando uma Turma de Progressão³⁸. Possui muitas dificuldades nas discriminações auditiva, visual e na orientação espacial. Escreve espelhado, tem estrabismo acentuado e é canhoteira. Com relação ao comportamento às vezes é tímida, outras vezes agitada e apresenta atitudes bastante infantis. Foi encaminhada pela AEP³⁹ à equipe de especialistas da Secretaria de Educação e ao Ensino Itinerante, a fim de serem dadas orientações quanto às adaptações curriculares. Passou por avaliação com Ortoptista e foi concluído que será necessário realizar cirurgia para correção do estrabismo, embora o médico tenha afirmado que tal fato não atrapalha sua escolaridade, o que animou bastante a professora. Idêntica o processo aia ser vivido como muito longo, pois embora estejamos quase no final do ano, a aluna reconhece apenas as letras do seu nome. Está sendo aguardada avaliação psicológica e neurológica da aluna. A professora acredita que levará tempo, mas que conseguirá ler, escrever e calcular com autonomia (Professora 1).
- Aluna com 9 anos, cursando a 3ª série não alfabetizada. Possui vários temperamentos: às vezes é agressiva, mas possui também um lado meigo e ingênuo. Muitas vezes faz perguntas ou colocações que não correspondem a sua idade sendo, portanto, motivo de gozação. Não sabe ler, mas consegue copiar atividades da lousa (copista). Reconhece as vogais e a maioria das consoantes, menos o W e o Y. Quando são apresentadas as famílias silábicas aparecem as dificuldades. Ela não consegue repetí-las logo após a apresentação feita pela professora. Durante o 1º semestre de aulas não conseguiu escrever seu nome corretamente. Após atividades de repetição passou a fazê-lo. Se desperça facilmente e não se concentra. Não consegue identificar os cadernos (divididos por matéria). Segundo a Assistente Pedagógica em avaliações feita por ela não apresentou noção de tempo, não sabendo responder qual era o dia da semana. Conhece os números, mas não consegue realizar e identificar as operações matemáticas. As atividades que realiza são adaptadas as suas dificuldades, mas quase não há avanço. É uma aluna rotulada pelos professores da escola e nada fazem para que ela supere suas dificuldades. Hoje, a aluna está sendo atendida pelo ensino itinerante, uma vez por semana, mas a professora acredita ser insuficiente (Professora 2).

Foi possível perceber por meio dos relatos escritos e gravações dos encontros, que as professoras desenvolvem atividades diferenciadas com os alunos com dificuldades. Esse trabalho normalmente é realizado a partir da utilização de um caderno preparado pelas professoras, seja com atividades xerocadas ou escritas diretamente nele. Tem como características principais o treino e a memorização. O

³⁸ Sua turma de origem é o 3º ano do Ciclo I (2ª série).

³⁹ Assistente Educacional Pedagógico.

conteúdo das atividades é retirado de apostilas e livros, muitas vezes conseguidos com colegas, parentes ou com a coordenadora da escola.

Na impossibilidade da preparação desse caderno, os alunos copiam da lousa a atividade realizada pelo restante da sala, mesmo que tais atividades não representem nada para eles.

Um aspecto muito importante foi sinalizado com relação às atividades diferenciadas: a necessidade de planejamento. Assim, para que possibilite ao aluno desenvolver-se em seu processo de aprendizagem e na superação de suas dificuldades é necessário que se realize um planejamento prévio com a indicação das metas a serem atingidas, a fim de organizar o trabalho a ser desenvolvido, procurando torná-lo significativo e produtivo.

Alguns exemplos quanto à utilização das atividades diferenciadas e do uso do caderno podem ser percebidas nos dados a seguir:

Geralmente o conteúdo a ser trabalhado é tirado de apostilas que visam à alfabetização. As folhas dadas aos alunos ou os cadernos que são feitos pela professora tem como objetivo ajudá-los a superar suas dificuldades. O problema é quando não há avanços por parte do aluno e os conteúdos precisam ser revistos e ele nega-se a fazer as mesmas atividades ou exercícios (Relato escrito – Professora 2).

Professora 3 – E outra, nós temos que ter um planejamento para eles também nê, porque não é só selecionar qualquer atividade. Nós temos que ter um planejamento também.

Professora 2 – Então, isso que é. Seqüência do trabalho.

Professora 3 – Exatamente (Transcrição do 17º encontro – 05/10/2004).

Pesquisadora – É só pra ela que você faz?

Professora 1 – Não, eu tenho quatro cadernos que eu faço. A P3 também faz caderno, não é P3? Você também faz caderno?

Professora 3 – Isso.

Professora 1 – De setenta, quantos cadernos você faz?

Professora 3 – Dez.

[...]

Pesquisadora – Vocês dão conta de corrigir tudo isso?

Professora 3 – Ah, às vezes passa alguma coisa tal. É o que eu falo, tem dia que eles estão daquele jeito. Tem dia que você faz uma folha, não sai daquilo, tem dia que você faz duas, três, vão fazendo, vão fazendo, tem hora que fica sem

atividade e aí eles tem que ficar parados um pouco, porque o que eu vou fazer? E o resto?

Professora 1 – É complicado (Transcrição do 20º encontro – 16/11/2004).

Tempo para atender os diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma mesma sala de aula representou um ponto chave nas discussões do grupo. Durante essas conversas procurou-se destacar que as atividades desenvolvidas com os alunos com problema de alfabetização, as tais atividades diferenciadas, necessitavam de acompanhamento, pois não adiantava desenvolver o treino e a memorização, era necessário trabalhar a escrita como representação da fala e propiciar condições para que os alunos se apropriassem do código lingüístico.

Pesquisadora – E essas atividades que você dá no caderno, são atividades que eles realizam sozinhos ou não?

Professora 2 – Até coloquei aqui. Esse é outro problema meu, porque a sala... A minha sala é muito rápida para fazer as atividades, os exercícios, copiar da lousa. Um ou outro... Acho que eu tenho... Dá para contar nos dedos, uns três, quatro só que tem dificuldade para escreve, copiar da lousa. Então eles fazem muito rápido as atividades. Então o tempo para eu dar de atenção para eles ficou muito pequeno, porque aí o que acontece: se eu estou com eles... Eu estou colocando os três perto de mim. [...] Só que a classe ela quer mais coisa para fazer, porque eles fazem tão rápido. Então assim, na hora que eu estou explicando para eles... Às vezes eu estou na lousa e eu vejo que eles estão com dificuldade, eu falo: “Vocês esperam um pouco aí”. E vou lá, explicar o exercício... Eu nunca deixo-os fazerem sozinhos, porque uma que eles não conseguem [...] Ela vem perguntar para mim o que tem que fazer ali. Sabe, as vezes copiar a família, aí ela percebe que tem que copiar, então ela não vem perguntar para mim, mas assim do tipo circule o sa, circule o si, aí ela vem perguntar. Ou pinte o que está escrito com sa, sabe? Então ela vem perguntar, porque ela não sabe ler o enunciado. Então eu não vejo assim... Eu estou sempre olhando para trás, mas é por causa da questão do tempo!

Pesquisadora – Essa é a dificuldade de você trabalhar com as questões de alfabetização e os diferentes níveis, diferentes ritmos. [...] Tem muitas atividades que exigem que você trabalhe com a criança, que você construa com ele e aí tem o problema dos outros...

Professora 2 – Então, esse que é o problema.

Professora 3 – Não dá. Não dá tempo.

[...]

Pesquisadora - É, porque precisa trabalhar com eles, porque eles precisam reconhecer, passar a reconhecer o código lingüístico, porque senão eles não vão se alfabetizar. Saber que a escrita representa o som... [...] É, porque no caso dela, ela está precisando muito mais do que identificar a sílaba na sílaba. Ela ainda não consegue estabelece um ...

Professora 2 – Não. Relação, não consegue. Não sei...

Pesquisadora – E ela precisa adquirir o valor sonoro e isso exige tempo do professor. O professor tem que estar ali trabalhando com ele frente a frente.

Professora 3 – Realmente... (Transcrição do 17º encontro – 05/10/2004).

5.1.3.1. O trabalho desenvolvido com os alunos com dificuldade

As professoras deram exemplos de como desenvolvem o trabalho com as alunas descritas anteriormente. Basicamente, a *Professora 1* disse explorar o trabalho com as vogais, as letras do nome, atividades de discriminação e letra inicial. Com relação as consoantes, explorou apenas as do nome da aluna⁴⁰. Pensou em trabalhar com sílabas, mas ficou com medo de estar forçando, devido ao problema de visão da menina.

Professora 1 – ... Eu tenho, assim, várias atividades. Trabalhei com muita atividade com ela, avulsa, né? Recorte... A AEP foi me orientando, eu fui apresentando... Eu comecei pelo nominho dela. Ela tem bastante segurança pelo nome.

Pesquisadora – O nome é a unidade de mais significado que tem para a criança.

Professora 1 – Aí eu entrei nas vogais, ainda ela oscila bastante. Eu queria já ter entrado nas consoantes. As do nome dela sim, mas não consegui avançar. Não consegui. [...] Aí eu pensei no método silábico. Ir apresentando uma a uma, assim, sabe? Mas aí eu já fiquei... De atropelar, de forçar muito, sabe? Dá uma insegurança, viu Eliza. Dá. Que nem aqui, as atividades que a... Eu ensaiei pra começar isso aqui. Esse tipo de atividade, a professora itinerante⁴¹ que me passou. Está vendo oh⁴²: colocar... Quase que uma discriminação visual. Ela me passou acho que no comecinho de setembro, agora que eu fui colocar no caderninho dela,

⁴⁰ Quando a professora descreveu tais procedimentos estávamos no mês de novembro. Dessa forma, durante todo o ano letivo a aluna teve contato apenas com as vogais e duas consoantes, as pertencentes ao seu nome.

⁴¹ Professora de Educação Especial que trabalha na unidade escolar.

⁴² A Professora 1 trouxe o caderno da aluna para o grupo analisar.

porque... Eu não sei, ela não... [...] Eu trabalho com ela recorte, assim olha, atividades no caderno. Então antes, que nem essa aqui ela não conseguiu. “Qual que é o coelhinho que está de frente pra você?” Ela não conseguiu. Tem atividades repetidas, que nem aqui ela já reconheceu todas as letrinhas do nome dela, inteirinho. Ela tem segurança no nome, que nem essa aqui olha: sa-po, ela não conseguiu realizar não.

Pesquisadora – Ela não tem valor sonoro (Transcrição do 20º encontro – 16/11/2004).

A *Professora 2* desenvolve suas atividades de alfabetização por meio do trabalho com as sílabas.

As atividades que ela realiza são adaptadas as suas dificuldades, mas quase sempre não há avanço, pois se realiza atividades com uma família silábica como, por exemplo, o sa, se, si, so, su, na qual é apresentado a família, um texto com palavras da família, exercícios com figuras da família, atividades de completar e ligar, desenhar e outros, ela realiza com a ajuda da professora. Mas, se no dia seguinte a professora pedir a ela que leia alguma palavra ou a família silábica, a aluna não consegue e fala que não sabe (Relato escrito – Professora 2).

Buscando promover processos de (re) elaboração de conceitos e estratégias, procuramos encaminhar as discussões no sentido de propor as professoras, alternativas diferentes com relação ao processo de alfabetização, sinalizando para a importância da apropriação do código lingüístico.

Pesquisadora – Então das letras ela só reconhece as vogais...

Professora 1 – As vogais ela tem mais segurança. O nominho dela...

[...]

Pesquisadora – E as consoantes não.

Professora 1 – Então é... Do nominho dela...

Pesquisadora – Bom, as consoantes você não foi muito ainda...

Professora 1 – Não. Tem hora que eu começo, acho que vou começar... Quando foi? Sexta-feira. Falei: “Está vendo aqui. Olha todas essas letrinhas aqui. Esse é o alfabeto. É igual aquele da lousa. Está vendo aqui, olha, nós até agora aprendemos...” Eu fui mostrando para ela o A, o E, o I, o O e o U. Eu falei: “... Pra você ler você vai ter que conhecer tudo isso daqui”. E por onde começar?

Pesquisadora – ... Eu acho que seria interessante apresentar o alfabeto inteiro.

Professora 1 – O contexto todo.

Pesquisadora – ... Apresentar letra por letra, nesse esquema que você está fazendo mesmo, de pedir para ela relacionar com que letra inicial. Pode fazer até com nomes, porque ela precisa entender essa relação e aí você vai explorar todas.

Professora 1 – Uma a uma.

[...]

Pesquisadora – É, uma a uma. Não todas de uma vez. Por exemplo, um dia você vai trabalhar o A... O primeiro passo é que ela tem que ter consciência do alfabeto todo. Ela não vai, é claro, aprender de uma vez. Não vai.

Professora 1 – Ter contato, né?

Pesquisadora – Porque é o que ela vai ver em tudo quanto é lugar. Ela vai ver escrito na lousa, ela vai ver as outras letras também.

Professora 1 – Isso, exatamente. E o traçado dela é bastante complicado também.

Pesquisadora – Fica na letra bastão, por enquanto (Transcrição do 20º encontro – 16/11/2004).

5.1.4. Estudo teórico⁴³

A opção por trabalhar com textos teóricos tinha como objetivo, após a discussão das práticas de cada professora com relação à alfabetização, bem como as dificuldades enfrentadas e manifestadas por elas, possibilitar acesso a algo que pudesse fundamentar teoricamente a prática desenvolvida por elas, proporcionando subsídios para reflexão e possível aumento do repertório de estratégias a serem utilizadas.

De modo geral, as professoras não discutiam o texto lido, apenas repetiam o que a pesquisadora falava ou o que estava sendo lido. Nas poucas vezes que discutiram deram exemplos da prática. Por exemplo, o livro estudado enfocava a questão de se escrever palavras emendadas. Diante de tal situação a professora deu exemplo de como a professora itinerante havia orientado o trabalho com tal desvio. Muitas vezes, também, se prendiam a discutir casos específicos de seus alunos. Quando era questionado sobre o que estava sendo exposto no texto, aí as professoras se posicionavam, do contrário não. Como exemplo, podemos citar o seguinte questionamento levantado a partir da leitura

⁴³ Ver textos trabalhados no Anexo 1 - Atividades desenvolvidas nos encontros.

do texto estudado: Devemos trabalhar somente com as palavras que as crianças saibam o sentido ou com todas as palavras, mesmo que não saibam o significado?

Um fato interessante relacionado ao estudo teórico realizado diz respeito ao posicionamento da Professora 2 com relação ao que dizia estar aprendendo, apontando, por diversas vezes, estar surpresa com as aprendizagens que estava vivenciando.

Professora 2 – Eu nunca tinha pensado nisso. Olha... [...] Está vendo só como nós aprendemos. Eu nunca tinha pensado nisso. Olha só! Está vendo.

Pesquisadora – Passa despercebido para a gente.

Professora 2 – Por isso que eu acho que todo professor tinha que ter acesso a isso, né? Para aprendermos... Coisas que deveriam ser discutidas, sei lá, no magistério, na Faculdade, que nós precisamos ter uma aula dessa daí, por exemplo, com especialista em língua portuguesa... [...] Por exemplo, põe uma aula de um especialista de língua portuguesa para falar desse tipo de dificuldade que você pode encontrar. [...] Está vendo, se eu começo o ano que vem com uma 1ª série, jamais eu iria ter essa idéia, de começar com esse negócio de símbolo aqui. Está vendo só, você vai aprendendo. Imagina que oh... Nunca! Eu iria começar com a – e – i – o – u. Sei lá eu. Meu Deus do céu! Como você aprende, né?. (risos) (Transcrição do 21º encontro – 23/11/2004).

5.2. Matemática

No momento do levantamento das prioridades que as professoras tinham e que gostariam de discutir durante o desenvolvimento dos encontros, a matemática não foi destacada. Entretanto, optamos por abordar tal temática visto que na escola de uma das professoras participantes da pesquisa havia divisão por área e, por isso, no ano de 2004 ela trabalhou apenas com matemática e em 2005 com matemática e ciências e percebemos que ela almejava discutir sobre a disciplina que era responsável. Outro motivo que acarretou na necessidade do desenvolvimento desse tema foram às várias discussões que sinalizavam para a questão de dificuldade no domínio específico desse conteúdo, mais especificamente com relação ao desenvolvimento das operações matemáticas.

Para a apresentação dos dados serão considerados dois eixos norteadores: relação com a matemática enquanto alunas e relação com a matemática enquanto professoras.

5.2.1. Relação com a matemática enquanto alunas.

Para introdução dessa discussão foi questionado junto às professoras, se enquanto alunas, tiveram alguma dificuldade com relação à matemática, se tinham facilidade para entender a matéria e se gostavam ou não desse componente curricular⁴⁴.

Das quatro professoras, somente a Professora 4 afirmou não ter tido problemas com a matemática, salientando, inclusive, que gostava muito desse componente curricular. Das demais, as Professoras 1 e 3 disseram terem tido dificuldade e a Professora 2 salientou que teve problemas a partir da 5ª série.

Das três professoras que destacaram ter vivenciado problemas com relação à matemática enquanto alunas, a Professora 1 relacionou o fato à questão de não gostar de matemática, não vendo sentido no ensino da disciplina. Para a Professora 2 o fato de sua professora não motivá-la, desconfiando que ela copiasse os exercícios de suas amigas na hora da resolução, fez com que passasse a ter medo da matemática e não acreditasse em si mesma. Já a Professora 3 aponta o fato de que não encontrava lógica na disciplina.

Professora 1 – Eu tinha um pouco de dificuldade, mas eu conseguia fazer as atividades. Eu prestava atenção, então eu conseguia fazer. Eu não achava sentido na matemática assim. Geometria então, gente do céu. Nossa! Pra que, né?

[...]

Professora 3 – Eu também sempre tive dificuldade em matemática, assim como a P1 falou. Sempre assim, nunca tirava a nota pior, mas era assim, né?

Professora 1 – O mínimo.

Professora 3 – ‘C’. É, o mínimo.

Pesquisadora – E tinha que estudar matemática?

Professora 3 – Tinha que estudar, mas também é o que ela falou. Também não via lógica, sentido naquilo. Tanto é que quando fala número, eu também não sabia que era dezena, que era unidade, centena e tem que... Sabia que era um número (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2005).

⁴⁴ Essa atividade foi realizada primeiro por escrito e, posteriormente, foi utilizada como disparadora das discussões durante a realização dos encontros.

Até a 4ª série não tive problemas, mas a partir da 5ª série encontrei problemas. A professora foi a mesma até a 8ª série. Ela nunca me motivou, sempre desconfiou de mim, falava que eu copiava das minhas amigas que eram excelentes alunas. Isso fez com que eu não acreditasse no meu potencial e passasse a ter medo da disciplina. E isso refletiu no colegial... (Relato escrito – Professora 2)

Com relação ao impacto dos professores que tiveram sobre o gostar ou não da matemática, algo já destacado pela Professora 2 na citação anterior, a Professora 1 é categórica em afirmar que teve professores traumáticos na condução dessa disciplina:

Professora 1 – ... Exatamente, porque eu tive professores de matemática, assim, traumáticos. Nossa, eu tive uma Dona Maria na 5ª série que eu tenho a imagem daquela mulher gravada na minha cabeça que a gente ficava tudo assim: Oh! E tinha que ir à lousa responder lá as continhas, fazer as coisas. Gente eu tenho aquela imagem na minha cabeça que foi tão traumatizante! Ela tinha uma caixinha de giz de madeira assim e dentro ela jogava a caneta 'Bic'. Ela ficava toda suja. Uma folhinha quadriculada com o nosso número. Ela chamava a gente pelo número. Então a nós íamos, se não conseguíssemos fazer a conta não ganhávamos ponto positivo. Punha só uma bolinha assim. Agora se errássemos era negativo e aí se errássemos.

Professora 3 – Você acha.

Professora 1 – Nossa eu tenho aquela mulher na minha cabeça.

Pesquisadora – Isso que série que foi?

Professora 1 – 5ª série.

Pesquisadora – Quinta?

Professora 1 – Então, sabe, eu nunca... Já não gostava muito, então quando eu entrei no ginásio foi pior ainda. O de sétima, de oitava. Nossa! Foi super traumático. Depois o colegial eu não fiz, né? Eu fiz Técnico. Então não tinha. Tinha matemática financeira... (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2005)

Tanto a Professora 1 como a Professora 3 fizeram curso técnico no Ensino Médio. A primeira cursou Técnico em Contabilidade e a segunda Técnico em Secretariado. Ambas, em seus cursos, lidaram bastante com a matemática e ao contrário da experiência vivida anteriormente, afirmaram não terem tido maiores dificuldades, talvez, como apontado pela Professora 3, devido ao estabelecimento de ligação com o cotidiano, como, por exemplo, no estudo de juros (matemática financeira).

Procurando especificar como era desenvolvida a disciplina de matemática em sua época, a Professora 3 aponta a não utilização de recursos didáticos no desenvolvimento das aulas, ficando restrito a utilização apenas da lousa, giz e livro

didático. Aponta ainda a questão da falta de seqüência entre os conteúdos de uma série para outra.

Percebendo que somente uma das professoras não apontava dificuldades como aluna com relação à matemática, foi abordada a questão da relação entre a busca do magistério como forma de fuga da matemática, fato muitas vezes comentado com relação aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Todas as quatro professoras afirmaram que a escolha pelo magistério não possui nenhuma relação com a disciplina de matemática, não exercendo, portanto, influência sobre a escolha.

Pesquisadora – ... E por falar nisso, quando vocês escolheram o magistério teve alguma relação? Porque existe o comentário que tem quem vai para o magistério por conta da matemática, porque fala que não...

Professora 4 e 2 – Não (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005).

Pesquisadora – E a escolha pelo magistério tem alguma coisa haver com o não gostar muito da matemática ou não?

Professora 1 – Você fez magistério P3?

Professora 3 – Não.

Professora 1 – Eu também não fiz.

Pesquisadora – Sim, mas no caso você fez Pedagogia.

Professora 3 – Não, acredito que não... (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2005)

O “trauma” com relação à matemática começou a diminuir e as professoras começaram a gostar da mesma em diferentes momentos de sua vida. No caso da Professora 1 aconteceu após ouvir uma palestra do professor Luiz Roberto Dante e no caso da Professora 3, a partir do Ensino Médio, quando fez um curso técnico e passou a estabelecer relação entre a matemática e o dia-a-dia. A mesma professora destacou, ainda, que agora está gostando, pois está entendendo o fundamento da disciplina. A Professora 2 não destacou quando isso aconteceu.

Professora 1 – Primeira a quarta eu não tenho assim nenhum trauma que ficou marcado. Foi da quinta em diante, mas eu nunca fui de Matemática. Nunca.

Pesquisadora – Nunca gostou muito.

Professora 1 – É. Depois eu mudei um pouco a idéia sobre matemática, quando eu tive a oportunidade, por duas vezes de assistir uma palestra com o Dante. Aquele homem tem um amor por matemática. Ele consegue contagiar a gente. Então daquele tempo pra cá, que eu já estava trabalhando, foi mais ou menos

noventa e cinco, noventa e seis, que todo período assim, do início de ano tinha várias palestras ótimas.

Pesquisadora – Eram para os professores as palestras?

Professora 1 – Isso, isso e como eu era auxiliar de educação infantil eu participei. Aí depois eu passei pra biblioteca, aí eu não participei mais dessas palestras. Nossa, eu me encantei com a matemática vendo esse homem falar. Assim, a didática de como ensinar, aí assim já mudei a idéia que eu tinha da matemática, porque faz parte... Ele falava muito isso aqui: a vida é uma matemática. Então, ele colocou vida na matemática.

[...]

Professora 3 - ... Agora, eu também comecei a gostar um pouco de matemática também no colegial, só que eu também fiz técnico. Técnico de Secretariado, mas aí também tinha um pouco de financeira, contabilidade eu vi um pouquinho, só que aí eu não sei se era também porque eu já era mais madura. Não sei, porque aí eu comecei a entender um pouquinho mais ou se eu fazia lógica com coisas do cotidiano, porque era juro... (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2005)

Professora 3 - Eu sempre detestei matemática. Eu estou gostando agora. (risos)

Todas – risos.

[...]

Professora 3 – Porque agora eu estou entendendo o fundamento da coisa (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).

A Professora 4, única que afirmou nunca ter tido problemas relacionados à matemática enquanto aluna, destacou que sempre gostou da disciplina e que a partir do magistério (Ensino Médio), passou a gostar muito mais.

Sabe, eu sempre gostei, só que no magistério eu gostei muito mais porque eu comecei a compreender. Sabe, no magistério quando você aprende... (Professora 4 - Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005)

5.2.2. Relação com a matemática enquanto professoras.

Para introdução dessa discussão foram questionados junto às professoras os seguintes tópicos⁴⁵:

- Dificuldade de domínio de conteúdo;

⁴⁵ Essa atividade foi realizada primeiro por escrito e, posteriormente, foi utilizada como disparadora das discussões durante a realização dos encontros.

- Estudo do conteúdo a ser dado e estudo além do conteúdo a ser dado;
- Dificuldade em trabalhar o conteúdo com os alunos (metodologia);
- Medo;
- Prioridades no ensino da matemática;
- Dúvidas e dilemas;
- Como as professoras sentem os alunos em relação à matemática.

Dificuldade de domínio de conteúdo

Das quatro professoras estudadas, três indicaram possuir dificuldade com relação ao domínio de conteúdo específico da matemática.

A Professora 4 não afirmou apresentar esse tipo de dificuldade, mas também não afirmou o contrário e destacou que os alunos têm muitas dúvidas e fazem muitas perguntas e que as vezes não sabe como responder e diz para os alunos que vai pesquisar, mas como trata-se de algo que ela realmente não sabe, afirmou ter que pesquisar bastante. Nos casos de dúvida sua fonte de consulta são os professores da Faculdade.

Professora 4 – Eles perguntam mesmo, sabe. Eles têm dúvidas: “Mais professora por que que...”. Eles ficam buscando assim, por que que tem isso, por que... E você não... E essa coisa, as vezes fala: “Ah, a professora vai pesquisar, vamos ler...” Mas é que não é uma coisa que eu sei. Tem que pesquisar mesmo, sabe.
Pesquisadora – Não é uma coisa que você vai resolver de um dia para o outro.

Professora 3 – Não é.

Professora 4 – Na hora eu não consigo. Então as vezes tem professor lá na Faculdade... Vocês conhecem o Airton? Ele dá Metodologia na Faculdade e ele, nossa, bem, bem legal assim! Então as vezes eu estou... Eu vou lá de manhã, falo: “Aí, professor, oh..., eles perguntaram isso e isso assim”. Aí, nossa, ele dá dica de... Assim... Pra colocar número embaixo de número ele falou assim: “Começa a dar no quadriculado a multiplicação que eles começam a preencher...”. Eu nunca tinha pensado na história do quadriculado (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).

A Professora 3 afirmou que teve dificuldade de domínio de conteúdo, principalmente no primeiro ano em que trabalhou com matemática, necessitando rever

muitos conteúdos. Destacou, ainda, que existem muitas coisas que ainda precisa aprender e a necessidade de mudança em sua metodologia de ensino:

Eu tive que rever muita coisa, principalmente o ano passado. Esse ano não tanto porque eu já estava meio engrenado, mas tive que retomar. Tem coisa ainda que eu tenho que aprender, por exemplo, eu ensinei multiplicação de um jeito. Eu já acho que não está muito certo. Já vou tentar de outro. A gente vai aprendendo... (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2004)

A Professora 1, como as duas anteriores, também admitiu que possui dificuldades em dominar o conteúdo e destacou a necessidade do estudo, salientando que primeiro precisa rever os conteúdos para ela mesma e depois centrar-se no como passar para os alunos:

Professora 1 - Não muita dificuldade, mas acho que um pouco sim. Vai ter muita coisa que eu vou ter que rever, por não estar usando há muito tempo, né? Vou ter que... Então eu vou ter que estudar.

[...]

Professora 1 – E principalmente o como passar para os alunos, né?

Professora 3 – É.

Professora 1 - Eu preciso estar revendo pra mim e depois o como... (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2004)

Somente a Professora 2 afirmou não possuir dificuldades com relação ao domínio de conteúdo da matemática. Não se ateu a esse aspecto e não deu maiores explicações. Apenas afirmou não ter essa dificuldade. Entretanto, quando as demais professoras do grupo discorriam sobre exemplos de dificuldades que possuíam, percebeu-se que a Professora 2 também possui dificuldade, como de domínio de processos de resolução de operações matemáticas, no que diz respeito às formas utilizadas para o ensino das mesmas, diferente das formas que aprenderam quando eram alunas.

As maiores dificuldades encontram-se na forma de resolução das operações de divisão, principalmente por dois algarismos e na subtração.

Pesquisadora – Você achou que o método longo eles pegaram mais fácil?

Professora 3 – Pegaram mais fácil.

Professora 2 – Eu nunca aprendi pelo método longo.

Pesquisadora – A divisão por dois, eles conseguem visualizar melhor.

[...]

Professora 3 – *Eu tive que aprender, também assim, meio que na marra, né? porque eu também nunca aprendi assim. Subtração, também eu não aprendi de emprestar, cortar lá e passar para... O meu subia, descia.*

Professora 1 – *Eu também.*

Professora 3 – *Eu tive que aprender tudo pra... E assim, eu fui pegando mesmo assim na marra, porque ninguém me passou nada. Então, na verdade eu estou aprendendo ainda, sabe. É uma novidade pra mim.*

Pesquisadora – *Eu também aprendi a subtração com sobe e desce, sobe e desce. Só que eu tive que aprender do outro jeito. E com os meus alunos eu fazia primeiro tudo com material dourado e depois eu fazia no caderno, mas desmanchando as casas. Primeiro com material dourado e depois no caderno. Porque quando eles iam fazer no caderno, eles já não tinham mais dificuldade.*

Professora 3 – *Mas é muita coisa assim. Eu vejo assim. Ah, não, eu já devia te começado..., por exemplo, eu já trabalhei divisão no semestre passado, mas de um modo mais, né, daquele... o curto, né? Mas eu vi que não dava resultado. Aí comecei a olhar em uns livros, aí tinha né. Eu falei: “Aí, meu Deus, acho que eu vou ter que mudar pra ver, né?” E agora nessa última... A primeira semana que teve de aula eu dei uma revisão né, só que eu ensinei dessa outra maneira e eles já estão pegando já.*

[...]

Professora 4 – *Eu aprendi no magistério a fazer a continha assim.*

Professora 2 – *Eu nunca vi continha assim.*

Professora 3 – *Então, eu nem fiz magistério. Eu cheguei lá, falei: “Meu Deus, que que é isso?” Eu não entendia nada o que que eles estavam fazendo. Não, agora eu entendo. Aí eu tentei ensinar, só que aí na hora de passar pra eles eu não conseguia, eu não conseguia falar pra eles que...*

Professora 2 – *Os meus alguns aprenderam do nosso e alguns aprenderam o de cortar, mas aqueles que aprenderam o de cortar gostaram mais do sobe e desce. Eu não entendi aquilo.*

[...]

Professora 3 – *Aí quando eu fui explicar do meu outro jeito né, eu até tentei. Falei: “Ah não, agora eles vão aprender, desse jeito agora eles vão aprender”. Só que aí, depois na hora que eu falava pra chegar no onze né e depois pra explicar que aqui não ficava onze, era pra somar. Ficava dois pra chegar no dois. Eu não conseguia. Aí que eu falei: “O que que eu vou fazer pra explicar? Eu que vou ter que entrar na deles, porque eles não entram na minha. Eu não sei!”*

Professora 4 – *Eu já aprendi empresta e paga né.*

Todas – *É.*

Pesquisadora – *É, empresta e paga, mas não tem nem razão de ser matematicamente falando, porque quando você faz o que ela*

fez com o vinte e um, a primeira parte ali, com o material dourado, ele já entende porque que aquele um foi parar lá do lado do outro um, porque a dezena vale dez. Ele tem que desmanchar, ele vai tirar uma dezena. Ele não pode tirar a metade da dezena só. Então ele já entende o que que está acontecendo, por isso que eu fazia primeiro com o material dourado... (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).

Após dominarem a nova técnica de resolução da subtração e divisão algumas professoras mostraram-se propensas a “nova forma”, afirmando que se tivessem que escolher entre as diferentes formas, prefeririam a nova:

Professora 4 – Só que acaba chocando, também isso, porque assim..., eu até já ... Eu assim, aprendi desse de sobe e desce, só que eu esqueci agora. Eu só sei fazer... Assim, eu sei fazer o outro, mas se eu tiver que fazer eu faço o de cortar que é mais fácil.

Professora 3 – O deles. É porque a gente faz todo dia, todo dia, né. Eu falei: “Até a divisão, eu já estou até esquecendo do método curto. Faço aquelas folhas de conta”. (risos)

Todas – risos (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).

Outra questão que surgiu durante os debates envolvendo a forma de ensinar a subtração (técnica utilizada na resolução), diz respeito à repercussão que essas “novas formas” tiveram sobre a família dos alunos no momento da lição de casa, visto que os pais também aprenderam a divisão pelo método curto, a multiplicação por dois algarismos utilizando o sinal de mais na casa da unidade, no momento da segunda multiplicação (dezena) e a subtração com sobe e desce. Assim, na hora de auxiliarem os filhos em casa, partiam daquilo que eles conheciam, o que as vezes era diferente de como a professora estava ensinando em sala de aula:

Professora 4 – Só que eu dei umas continhas que tinha que cortar e tal, e aí assim, tem um que tem bastante dificuldade. Eu sei que ele não sabe, só que ele veio com a conta certa e do jeito de em cima e em baixo. Aí eu falei: “Foi você que fez?” Ele falou que foi. Mas não foi!

Professora 3 – Foi o pai ou a mãe.

Professora 4 – Aí eu falei assim: “Tá, foi você que fez, então me explica o que que você fez aqui, né”. Aí ele falou assim... Aí eu falei: “Então, zero. Você tem zero. Como que você vai tira cinco do zero?”. Ele falou assim: “Ah, então, porque meu pai falou assim que aí eu ponho um aqui que...”. Nem ele sabia. O pai fez, o pai fez.

Professora 3 – Nem os fundamentos.

Professora 4 – *Aí o que acontece: a cabeça da criança, ele não sabe como faz.*

Pesquisadora – *O adulto ele já tem uma história escolar anterior. É difícil você romper. Agora, a criança que está aprendendo agora, na verdade o método, esse método do desmanche da subtração, ele é muito mais coerente. A criança entende realmente o que está acontecendo. Aí o professor tem que fazer uma opção, de trabalhar com um só, porque realmente eles acabam misturando tudo.*

Professora 4 – *É e um pai, teve um que indicou... Falou assim: “Ah...”. Aí já não era nem subtração, era... quando é... por dois algarismos, multiplicação, é... a casinha uns colocam zero, alguns colocam mais na segunda multiplicação. E aí eu nem cheguei a falar do mais. Como eles estavam aprendendo, falei assim: “Olha, é o zero porque a casa da unidade ela está toda preenchida já. Você já resolveu a unidade. Você vai resolver a dezena, então a casa da unidade é zero”. E aí veio um falando pra mim que estava errado, porque o pai dele disse que era mais! Não era para por zero. Aí eu falei assim: “Bom...”. Já que surgiu, aí eu expliquei, né. Eu falei: “Olha, é... a professora também aprendeu colocando o mais. Não vai alterar o resultado, mas o zero... Assim, seria melhor colocar o zero porque a casinha já está preenchida”. E os pais assim, tentam ajudar e acabam...*

Professora 3 – *Acabam... Eles confundem.*

[...]

Pesquisadora – *... tem esse problema realmente, que os pais aprenderam de outra forma e quando eles vão ajudar...*

Todas – *É!*

Pesquisadora – *E aí tem dois tipos de crianças: ou a criança vai teimar com o pai e falar não, a professora que está certa...*

Todas – *Certa!*

Professora 3 – *Ou então a professora que está errada. Esses dias chegou o meu aluno, ele fez a subtração com o método que a gente sabia, que eu sabia. Aí eu falei pra ele onde que ele aprendeu isso. Aí eu perguntei e ele disse que foi o tio dele que ensinou. Eu falei: “Mas porque que você não faz de outro jeito? Você aprendeu assim?”. “Ah, mais ou menos, mas o meu tio falou que do outro jeito fica muito riscado o caderno, porque aí o 7 vira 6. Ah, que está muito feio o meu caderno”. Daí ele ficava assim: “Ah, deu o mesmo resultado, porque que a professora não quer eu faça assim?” Aí eu expliquei também, né. Falei: “Não tem problema, desde que deu o mesmo resultado, se você está entendendo dessa forma”. Que eu tentei ensinar assim, quando eles chegaram da segunda série, eu falei: “Aí, meu Deus, o que é isso?” Que eu nunca tinha visto subtração daquele jeito (risos) (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).*

Além da dificuldade de domínio de conteúdo, desconhecimento de recursos didáticos que podem ser utilizados no ensino da matemática também é apontado pelas participantes da pesquisa. O Material Dourado e o Ábaco são citados pela Professora 3 como recursos que desconhecia:

Professora 3 – Até pouco tempo atrás eu nem sabia o que era material dourado. Nem depois de adulta assim.

Professora 1 – Material dourado eu já conhecia.

Professora 3 – E outras coisas que tem: ábaco...

Pesquisadora – Mas que nem, por exemplo, o ábaco é uma coisa tão antiga.

Professora 1 – É.

Pesquisadora – Tão antiga, antiga, antiga, antiga, antiga.

Professora 1 – Eu tive um ábaco. Eu tenho na minha cabeça aquele ábaco. Era de plástiquinho assim... Mas eu lembro que eu não usei isso na escola, viu?

Professora 3 – A gente não usava. Era tudo na lousa, no giz e só (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2004).

Estudo do conteúdo a ser dado e estudo além do conteúdo a ser dado

Quanto à preparação das professoras para a aula a ser dada, no que se refere ao estudo do conteúdo a ser dado e de outros conteúdos além do que vai ser dado, a Professora 1 afirmou que procura estudar anteriormente e se organizar pesquisando em diversas fontes os assuntos relacionados aos conteúdos a serem transmitidos.

A Professora 2 disse que estuda o conteúdo a ser dado porque assim encontra diversas maneiras de se ensinar, pois para ela, nem sempre o aluno entende ou compreende um determinado conteúdo se este é explicado de uma única forma. Já com relação ao estudo além do conteúdo a ser dado, a professora diz não fazê-lo, afirmando que pela falta de tempo estuda somente o conteúdo a ser dado.

As Professoras 3 e 4 não falaram sobre a questão.

Dificuldade em trabalhar o conteúdo com os alunos (metodologia)

Tanto a Professora 1 como a Professora 3 afirmaram ter dificuldade em trabalhar determinados conteúdos.

O ensino de Geometria foi apontado como um conteúdo de dificuldade em se trabalhar pela Professora 3, que durante os anos de 2004 e 2005 desenvolveu a disciplina de matemática para as 3^{as} e 4^{as} séries, devido à divisão por área adotada em sua escola⁴⁶. Assim, vivenciando diariamente experiências relacionadas com a matemática, a professora apontou as dificuldades enfrentadas por ela no ensino de geometria, relacionando-a com suas próprias dificuldades enquanto aluna:

Professora 3 – Eu tive muita dificuldade também na parte de geometria.

Pesquisadora – Geometria?

Professora 3 – É porque acho que já era um déficit também que nem a gente estava comentando.

Professora 1 – Desinformação.

Professora 3 – Meu mesmo, né? Está certo que eu não entrei na... O ano passado não deu tempo de trabalhar figuras planas. Eu só trabalhei os sólidos geométricos, mas aí já não sabia mais como achava vértice, lado, esse tipo de coisa, né? Mas também foi tudo atropelado, porque deixa sempre para o final a geometria... (risos)

Pesquisadora – O final do ano é uma coisa.

Professora 3 – Esse ano vai ser a mesma coisa. Fórmula não podia, porque a minha sobrinha estava fazendo cursinho o ano passado ela falou: “Ah, tem uma fórmula tal pra descobrir”. Mas eu não poderia tratar dessa forma com 3^a e 4^a série. Eu tive que dar uma... Relacionar com objetos reais, pra ficar mais fácil pra eles e mostrar que tinha aresta, que tinha vértice, essas coisas, mas calcular e contar, só se fosse assim...

Professora 1 – Só visual.

Professora 3 – Isso, exatamente. Mais eu senti dificuldade.

Pesquisadora – Você montou os sólidos com eles?

Professora 3 – Então, não cheguei a montar. Lá na escola tem os blocos lógicos que tem as figuras. Então eu contava com eles os lados, ia riscando com giz, eles pegavam, mas não cheguei a montar.

[...]

Pesquisadora – E aí você vai vendo todas as faces, os lados, é bem interessante.

Professora 3 – Não. Fiquei com dúvida. Eu até fui perguntar pra uma professora do terceiro ciclo, mas ela não estava na escola o dia que eu estava ensinando eles, que foi meio assim atropelado, nem preparei muito bem a aula, aí chegou na esfera. Eu falava: “Meu Deus, esfera. Não tem vértice, não tem...” Eu não sei como... O que que tinha, o que que não tinha. Inclusive fui perguntar pra ela, mas ela não estava na hora. Ainda fiquei de perguntar pra depois passar pra eles, que também foi uma falha

⁴⁶ Em 2005, além da matemática trabalhou também com ciências.

minha. Eu também não sabia. E o livro não trazia assim tão explícita a coisa.

[...]

Professora 3 – É. Eu teria que ter estudado mais isso daí na verdade. Ficou uma aula meio que mal dada, né? Vamos dizer assim (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2004).

A dificuldade apontada pela Professora 1 está relacionada à como passar o conteúdo aos alunos.

Em 2005, último semestre dos encontros do Grupo e em seu terceiro ano de docência, a Professora 1 estava trabalhando pela primeira vez com a disciplina de matemática. Ao falar sobre as dificuldades em trabalhar o conteúdo, a professora afirmou estar apavorada em ter que ensinar matemática e que contaria com a ajuda da Professora 3 (sua colega de escola). Destaca que não quer ter dificuldades em trabalhar o conteúdo, mas que para isso terá que se preparar:

Professora 1 – Então e agora que eu estou lá com a turminha e eu tenho que passar matemática, gente eu estou apavorada, que eu não sei se eu vou conseguir assim, didática pra estar passando pra eles as continhas, explicar uma multiplicação, uma divisão... Mas eu vou lá com a minha coleguinha. Eu estou pensando nela pra me dá uma força.

[...]

Pesquisadora – ... Tem dificuldade de trabalhar o conteúdo com os alunos? Que é o que nós estávamos falando.

Professora 1 – Ai, eu quero não ter, mas pra isso eu tenho que me preparar (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2004).

A Professora 1 apontou ainda, que embora a matemática seja uma novidade para ela como professora, ela sabe bem o que não quer fazer com seus alunos, ou seja, treino de algoritmos e regras desvinculados de uma situação real.

Professora 1 – Porque matemática é novo para mim, porque eu nunca mexi com matemática, que o ano passado era um outro professor que dava. Então pra mim está sendo um desafio.

[...]

Pesquisadora – Exatamente, exatamente. Aí ele fala que isso pode ser fruto do treino de algoritmos e regras desvinculados de situações reais. Então é você ficar treinando continhas soltas das situações-problema.

Professora 1 – É isso que eu não quero. É isso que... Gente, eu sei o que eu não quero fazer pra eles (risos). Mas olha... (32º encontro – 24/05/2005).

Já a Professora 2 afirmou que não tem dificuldade em trabalhar o conteúdo, pois explica de uma maneira simples, próxima a realidade do aluno e de formas diversificadas:

Não, nunca tive problema em relação à metodologia, pois quando ensino ou explico algum conteúdo, tento explicar da maneira mais simples e próxima a realidade do aluno e de diversas maneiras se possível, pois de repente um aluno consegue assimilar determinado conteúdo de uma maneira e outro de outra forma (Relato escrito – Professora 2).

Quanto as diferentes formas de se trabalhar, a Professora 2 citou um exemplo de uma mudança de estratégia que facilitou a aprendizagem dos alunos:

Professora 2 – Mais sabe o que que... Eu, assim, se eu percebo que de uma forma não está indo bem, eu já mudo pra outra, porque que nem eu estava dando dezena e unidade, aí eu queria que representasse... Trabalhei com eles a semana passada do um ao vinte, então representar, por exemplo, oito unidades, oito quadradinhos. Tinha que desenhar. O número onze. Uma dezena e um quadradinho. Eles gostaram, adoraram, fizeram até o vinte. Aí eu comecei, punha só um número lá. Vinte e dois, aí eles tinham que escrever duas dezenas e duas unidades e representar depois. Só que eu percebi que alguns... Aí eu ensinei pra eles. Colocar unidade e dezena, mas eu percebi que estava muito abstrato pra eles. Aí o que que eu comecei a fazer. Comecei a puxar flecha. Então aí eu falei: “Duas unidades e duas dezenas”. Pegaram bem mais fácil do que só olhar pro número. No puxa a flecha eles pegaram.

Professora 4 – Facilita, né?

Professora 2 – Facilitou mais.

Pesquisadora - Facilitou.

Professora 2 – Aí eu falei: “Não precisa estar representando mais que vocês pegaram bem”. “Não, professora, nós adoramos fazer isso”.

Pesquisadora – risos.

Professora 1 – Olha só.

Professora 2 – Então você precisa ver e eles adoraram. Eles pegaram bem mais. Um ou outro que ainda tem alguma dificuldade, mas a sala inteira. Puxando a flecha aí não tem como errar, porque aí ficou concreto pra eles.

Pesquisadora – É porque as vezes nós insistimos em uma metodologia achando que ela é... Que aquela lá vai dar certo e as vezes não está dando certo. Nós temos que trocar.

Professora 2 – Eu percebi que olhando só para o vinte e dois, por mais que eu colocasse o D e unidade aqui, estava muito abstrato pra eles. Aí no que eu puxei a flecha pronto. (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2004)

Medo.

Somente uma professora não falou sobre seus medos. Duas afirmaram ter medo e uma negou a existência de tal sentimento.

A Professora 1 afirmou ter medo quando percebe que não está sendo clara e os alunos não conseguem entender.

Já para a Professora 4 seu sentimento está relacionado ao medo de errar, afirmando que quando fica insegura recorre a um professor da faculdade que lhe dá dicas de como proceder.

Eu penso assim, até antes quando eu falava: “Aí, eu vou ter que ensinar”. Medo de errar assim. Só que eu aprendi assim. Quando eu fico insegura: “Será que eu vou... Eles vão entender o que eu vou...” Eu sempre pergunto... Eu tenho um professor da faculdade, eu sempre converso com ele... (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2004)

Somente a Professora 2 afirmou não ter medo. Para justificar a inexistência desse sentimento destacou suas ações ao perceber que algum aluno não entendeu:

Não, pois se percebo que algum aluno não entendeu procuro sanar suas dúvidas e insisto em sua aprendizagem, mesmo que a dúvida persista por algum tempo (Relato escrito – Professora 2).

Prioridades no ensino da matemática

As prioridades levantadas pelas professoras participantes envolvem:

- Domínio da quantidade/numeral;
- As operações fundamentais;
- O entendimento e a compreensão;
- Situações-problema;
- Sistema monetário;
- Coisas do dia-a-dia.

Pesquisadora – Ah... O que você prioriza no ensino da matemática?

Professora 1 – Bom, eu penso assim, construir corretamente a noção de número e quantidade. Deixar bem... E as operações,

né? Interpretação dos probleminhas, dar uma boa base para eles, porque eu acho que isso daí que é a base de tudo.

Professora 3 – Eu acho que foi o que eu priorizei o ano passado. Foram essas necessidades que eles não poderiam...

Professora 1 – Ir lá, né?

Professora 3 – É, porque são as operações, as situações-problema, que são coisas do cotidiano deles. Dinheiro, saber lidar com o sistema monetário...

Professora 1 – Hora...

Professora 3 – É (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2004).

Dúvidas e dilemas

Para Professora 1 suas dúvidas e dilemas estão em como transmitir aos alunos os conteúdos necessários para fundamentar o pensamento lógico-matemático. Ao falar sobre essa questão, a Professora 2 destacou seu desejo de ter mais conhecimentos sobre a matemática, tanto pedagógicos, para não causar nenhum trauma, como de conteúdos. A Professora 3 disse que também sempre tem dúvidas e dilemas e a Professora 4 não tratou sobre o assunto.

Como as professoras sentem os alunos em relação à matemática

Três professoras afirmaram que tanto há crianças que gostam de matemática, como há quem não goste. Somente a professora 4 disse que todos os alunos gostam de matemática, mesmo os que têm dificuldade.

É muito variado, uns gostam e outros detestam, pois têm muitas dificuldades. Cabe a nós diminuirmos essas dificuldades e despertarmos o interesse para mudar tal situação (Relato escrito - Professora 1).

Muitos adoram e outros têm medo. Talvez seja devido à maneira como foram apresentados à matemática e como foram estimulados em relação a ela (Relato escrito - Professora 2).

Pesquisadora – E como vocês sentem os alunos em relação à matemática. Gostam, tem dificuldade, não tem...

Professora 1 – Tem criança que já apresenta dificuldade sim.

Professora 3 – Tem, tem. Tem criança que já olha: “Ai, isso aí eu não sei”.

Professora 1 – Aí, é o tal do não sei. Nossa!

Professora 3 – Aí você explica. “Aí é isso que é pra fazer”. Mas você quer muita coisa, a dificuldade deles vem da escrita. Da leitura e da escrita. Da dificuldade de leitura e escrita e da falta de hábito de ler antes de perguntar. Eu estou passando na lousa: “Ah, isso daí eu não sei fazer não. Não sei fazer”. Eu falei: “Calma, eu nem acabei de passar aqui pra você ler o enunciado, como que você fala que você não sabe?” (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2004)

Eu sempre assim, fico... Eles gostam mesmo, né. Eu passo um monte e eles ficam assim: “Gente vocês tem que descobrir!” Eles ficam doidos assim. Tem uns com dificuldade até de interpretação e eles ficam: “Aí, professora me ajuda” (Professora 4 - Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).

A Professora 1, que em 2005 trabalhou com uma turma de 7 anos (2º ano do Ciclo I), destaca que mesmo dentre esses alunos que ainda são pequenos, já há aqueles que não gostam de matemática. Para a Professora 3 tal fato está relacionado à questão do mito de que “matemática é difícil”. A Professora 1 acrescentou, ainda, que tentará fazer por seus alunos o que não fizeram por ela quando estava na 1ª série.

Professora 1 – Que tem aluno que eu percebo que gosta, mas tem aluno que já... Então olha, sete anos já ter aversão a matemática.

Professora 3 – Mas parece que já vem com aquela coisa, aquele mito: “Matemática é difícil”. Acho que escuta em casa, os pais...

Professora 1 – Eu vou tentar fazer por eles o que não foi feito por mim quando eu fiz primeiro ano. (risos) Que eu lembro que era...

Pesquisadora – Até nas operações...

Professora 1 – Era maquinalmente assim. A gente não tinha...

Pesquisadora – Você não precisa começar ali: um dois em cima, outro dois em baixo, passar um risquinho, dá quatro.

Todas – Não!

Pesquisadora – É tudo... E aí você pode criar situações: mercadinho, feirinha... (Transcrição do 27º encontro – 08/03/2004)

5.2.3. Como as professoras ensinam matemática

Ao longo dos encontros as professoras fizeram relatos sobre como ensinam matemática, considerando os diferentes conteúdos. Foram relatos espontâneos que

emergiram das discussões do grupo e das trocas entre as professoras. A seguir serão apresentados alguns desses relatos.

Ensino da operação de subtração

Essa operação matemática pode ser considerada como fator de polêmica entre as professoras, pelo desconhecimento das novas formas de realização da operação, diferente da forma como as professoras aprenderam enquanto alunas⁴⁷. Como professoras tiveram que se apropriar de um conhecimento que não dominavam.

Na citação abaixo a professora relatou ensinar a subtração a partir da contação de uma história (situação-problema) e da representação por meio de desenhos:

Professora 1 – Subtração é difícil deles entenderem.

Professora 2 – Por exemplo, eu falo assim oh: “A mãe foi ao supermercado...” Eu conto toda uma história. “A mãe foi lá no supermercado e comprou pra você cinco chicletes. Aí você estava cansado, foi lá pra televisão. Aí você chupou um, chupou dois, chupou três. Com quantos você ficou?” Então sabe... “Aí professora, então espera aí. Se eu tinha cinco, chupei um, chupei dois, chupei... Ah, fiquei com dois”. Então, sabe, eu trabalho muito isso.

Pesquisadora – Aí você resolveu no oral. Aí você fala: “Então agora vamos desenhar isso na lousa”. Aí você faz por desenho. Que nem os dela são pequeninhos. Aí depois você entra na continha. “Então vamos ver como que resolve isso na matemática, com os números?”

Professora 1 – Com os números? Ah, entendi.

Professora 2 – Mas pra situação de agrupamento, por exemplo, dezena. Então está seis e nove embaixo. Então eu falo assim: “Se eu tenho só seis laranjas, mas estou com uma vontade de chupar nove. Eu tenho...” “Como professora?”, eles falam. “Empresta do vizinho”. Eles faziam uma dezena lá, então: “Que número vai ficar aqui?” “Dezesseis”. Aí, aqueles que têm muita... Que não consegue fazer nem assim, então aí eles desenharam na lousa, porque eu mando muito na lousa, mas não pra judiar, porque eu ia na lousa, mas a professora judiava. Então eu não. Eles adoram manipular giz, eu já percebi isso. Então eu falo: “Faz as laranjas”. Então eu perco muito tempo com isso, mas eles estão aprendendo.

Pesquisadora – Não é perder tempo.

Professora 2 – Eles desenharam as dezesseis laranjas e aí eles vão cortando. “Ah, chupei nove”. Aí eles cortam. Eu falo: “Agora é o

⁴⁷ Essa questão já foi discutida no item 2.1. Dificuldade de domínio de conteúdo.

que sobrou. Quantas você tem?” Aí ele vai lá. Então eu ganho muito nisso. Então, sabe?

Professora 1 – Eles construiram ali na lousa.

Pesquisadora – Porque se você ficar tentando só continha, só o número ali...

Professora 2 – Não, não resolve.

Professora 1 – Ah... (Transcrição do 32º Encontro – 24/05/05)

Solicitar que as crianças contem nos dedos e utilizar o exemplo das laranjas é apontado pelas professoras como recurso no ensino da subtração:

Professora 4 – É. Eu sempre falo assim, pra eles contarem no dedo, né. Então um, tira cinco daqui.

Todas – risos.

Professora 4 – Sabe, pra...

Professora 1 – Pra eles visualizarem, né.

Professora 4 – É, porque se você falar o cinco dá, sobra quatro! Sabe...

Professora 2 – Eu sempre falo da laranja. Se você tem cinco laranjas, tem como chupa sete (risos).

Todas – risos (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004).

Ensino da operação de multiplicação

Ao ensinar a multiplicação, a professora relembra as crianças, a todo o momento, sobre a necessidade de se colocar número embaixo de número. Ensinar a operação por meio do treino das “continhas” também é evidenciado na fala da professora:

Professora 2 – A minha sala pegou bem também. Eu comecei a semana passada. Aí eles assim, a hora que eles fazem o segundo número, aí tem que por debaixo do número. Aí eu falo pra eles: “Tem que ser número embaixo de número, porque se vocês colocarem no meio vocês não vão saber!” Então, aí na correção, eu olho caderno por caderno: “Não está! Soma aqui pra mim. Está batendo com o resultado lá embaixo?” “Ah, não, professora.” Falei: “Então, número...” Aí eu falo: “Número!” Aí a classe: “Número embaixo de número!” (risos).

Todas – risos.

Professora 2 – E eles repetem. Eles pegarem tão bem. Eu fiquei tão contente com isso. Nossa! E assim, se eles têm dificuldade, eles me procuram..., porque assim, eu circulo muito na sala e eles adoram quando eu sento na carteira junto com eles. Então eu sento numa carteira e vem um e encosta e vem outro e encosta e eles adoram. “Aí, professora, senta aqui perto de mim pra

explicar pra mim!” Sabe, então, aí nossa, eles pegaram super bem e eu fiquei contente. Eu estava com tanto medo que eles não pegassem, né, porque eles tinham muita dificuldade em matemática e, nossa, mas pegaram super bem. Eu fiquei muito contente com isso. Menos de uma semana, porque eu comecei quinta-feira passada. Eles pegaram muito bem. Eu estou batendo desde quinta-feira, né, nas continhas, nas propriedades. Eles pegaram super bem (Transcrição do 9º Encontro – 03/08/04).

Ensino da operação de divisão

A Professora 4 ensinou a divisão pelo método longo, mesmo a divisão por um algarismo. Ensinou somente essa técnica e afirmou que com a exceção de uma aluna que veio de outra escola, os demais pareciam não ter noção de divisão, apesar de estarem na 3ª série.

Para ensinar a divisão, a professora seguiu alguns passos que apresentavam a divisão por nível de dificuldade. Como, segundo ela, a dificuldade das crianças estava na operação, centrou suas explicações a partir daí, desvinculando de uma situação-problema:

Professora 4 – Eles estão pegando assim. Aí eu estou dificultando. Então eu dei aquele, o resultado é da tabuada, que é mais... Depois eu comecei dando o resto. Aí a semana passada eu já dei que sobra resto, mas você tem que abaixar tal. Estou indo.

Pesquisadora – E você está dando a conta solta ou com contexto?

Professora 4 – Então, eu sempre me pego assim, se eu dou primeiro uma situação problema... É isso que você está perguntando?

Pesquisadora – É.

Professora 4 – Então, eu até tentei, só que aí o que que aconteceu. Eu expliquei pra eles que o que é repartir... Sabe essas coisas, né?

Pesquisadora – É por isso que eu estou perguntando. Você falou que eles não tinham noção da divisão.

Professora 4 – Da divisão. Aí eu vi que... sabe? Aí eu falei: “Bom, vamos repartir aqui”. Desenhei na lousa assim com eles tal, o que é repartir bala... Só que na hora da operação, foi aí que eles não entendiam. Então como eles não entenderam a operação em si, então eu caí na operação.... (Transcrição do 14º Encontro – 14/09/2004)

A Professora 2 disse que embora tenha ficado um período de licença médica e a professora substituta tenha ensinado a divisão pelo método longo, ela ensinou pelo método curto. Sua justificativa é de que os alunos precisam saber as duas formas.

Ai, meu Deus do céu. Aí eu sei que eu sentei e expliquei, eles ficaram entusiasmados né, porque... Aí eu mostrei pra eles. Aí eu falei pra eles, porque eu gosto de mostrar os dois lados da moeda. Ela ensinou o método longo pra eles e não ensinou o método curto, que eu acho que você tem que mostrar que existe um outro jeito, que é mais difícil, mas eles têm que ter esse conhecimento. “Professora, a gente tem que fazer esse monte de coisa se pode fazer assim?” Desse jeito. Eu fiquei... Eu falei: “Não acre...” (risos) (Professora 2 - Transcrição do 19º encontro – 09/11/2004).

No ensino da divisão uma estratégia apresentada foi pedir que um aluno explique para um colega que não está conseguindo entender:

Professora 4 – Eu pedi hoje pra uma aluna explicar porque eu estou dando divisão e tem um assim que não vai de jeito nenhum e eu já mudei, aí: “Aí eu não entendi!” Eu falei: “Aí, vem aqui na lousa”. Aí eu falei: “O que que você não entendeu?” “Tudo”. (risos)

Todas – risos.

Professora 4 – Aí chamei um outro lá que nossa, ele faz tudo mental os cálculos tal, aí falei pra ele assim: “Como que você entendeu? Explica pro seu amigo”. Aí ele foi, falou lá, só que como ele faz mental, ele assim... Era quarenta e seis dividido por dois. Então ele já dava a resposta antes mesmo de fazer a conta e aí eu vi que ele estava com dificuldade para fazer a conta, que ele conseguiu dividir, mas não conseguiu. Aí chamei uma outra menina, aí ela foi explicando quantas vezes, aí começou a falar de bala assim, aí quer dizer...

Pesquisadora – Aí que bonitinha!

Professora 4 – Não sei se deu para ele entender. Depois eu dei exercício, ainda não corriji no caderno, mais assim, é legal quando você pede para que eles falem o que eles... (Transcrição do 14º Encontro – 14/09/2004)

Ensino da operação de adição

Não foi feita nenhuma referência específica sobre como as professoras ensinam a operação da adição. Apenas foi feita uma pequena alusão quando a Professora 2 dava algumas dicas solicitadas pela Professora 1⁴⁸.

Ensino de situações-problema

Um dos livros estudados durante os encontros foi *Didática da resolução de problemas de matemática* (2003) e esse livro aponta a resolução de situações-problemas como ponto de partida para o ensino da matemática.

Abaixo as professoras descrevem como trabalham essas situações em sala de aula:

Professora 3 – ... Na minha sala, agora eu coloquei cartazes. Eu dou probleminha, por exemplo, só da adição, daí eu pego as palavras-chave, que quer dizer que é da adição, eles procuram no dicionário o que quer dizer, porque eu estou tentando montar com eles o conceito, pra ver se agora vai, né? E aí coloco o cartaz com as palavras: palavras-chave, aí coloco lá unir, juntar, sei lá, da adição. Aí coloco uma chave assim e coloco que quando aparecer aquelas palavras que é da adição. Agora eu leio com eles os cartazes todos os dias pra ver se começa a fixar, porque... Aí já fiz da subtração, da multiplicação, agora eu vou entrar na divisão né, com probleminhas.

Professora 1 – Aos poucos.

Professora 2 – E, assim, proble... porque problemas que tem quatro contas...

Professora 3 – Imagina!

Professora 2 – Porque, assim, eu insisto demais. Que nem, por exemplo, tinha um problema lá... Eu trabalho demais problemas, assim, com quatro operações. Só que aí eles ficam assim: “A primeira é de vezes?” Então aí o que que eu estou fazendo?

Professora 3 – É eles ficam adivinhando, né?

Professora 2 – O que eu pego? Eu grifo a primeira parte com uma cor. Aí a outra parte de outra, a terceira com outra e a quarta com outra. Então, eles sabem que cada cor daquela é uma conta diferente. Então, assim... porque senão não vai. Porque eu acho assim... Aí eu conversei com uma professora da 4ª série, que começou esse ano, mais ela tem doze anos de Estado. Ela falou que a sala dela tem muita dificuldade com matemática e

⁴⁸ Ver Item 4 - Troca entre as professoras.

que ela não faz isso. Que ela... Então ela pega o problema, põe a história primeiro, depois ela põe 'a', por exemplo lá, que nem, eu fiz assim, que papai recebeu seiscentos reais. Aí ele foi até o supermercado, até uma loja e comprou dois CDs. Cada CD custava dezesseis reais e comprou... Não sei, acho que uma bicicleta que custava o dobro do preço dos CDs. Aí as outras perguntas eram assim, quanto ele gastou e o que sobrou pra ele. Então eram, assim, quatro contas que eles tinham que fazer. Então, assim, a primeira vez que eu dei o problema foi muito difícil deles fazerem. Na segunda vez eu já fui fazendo, agora já na terceira vez eles: "Ah, é aquele problema professora". Porque eu acho assim, se você ficar separando, dá o arroz com feijão pra eles, eu acho assim, você fica falando que seu aluno é incapaz de fazer aquilo. Você tem que oferecer isso para ele. Eu acho que a educação está do jeito que está porque você foi falando assim: "Aí, essa classe aqui não consegue!" Não é verdade? Foi dando muito aquele arroz com feijão, sabe. Então eu acho assim, no meio de dois, três fáceis eu coloco dois, três difíceis, porque eles têm que ter acesso a isso. Aí eu falei pra essa professora, ela falou: "Aí, imagina que eu faço isso. Eu ponho lá: letra a - ele foi lá e comprou os dois CDs; letra b - ele foi lá e depois o dobro...". Fica muito mecânico para a criança. Então, sabe, ele não vai raciocinar.

Pesquisadora – É ele precisa raciocinar e entender as diferentes idéias em cada operação. Que nem, por exemplo, a subtração ela não tem só a idéia de diminuir, ela tem a idéia de diferença.

Professora 2 – Exatamente.

Professora 3 – É isso que eu estou fazendo. A mais, por exemplo, de comparação...

Pesquisadora – A de comparação... A divisão, ela não tem só a idéia de dividir, ela tem a idéia de medir...

Professora 2 – Exatamente.

[...]

Professora 3 – É o que eu fiz, eu procurei nos livros vários tipos de probleminhas, por exemplo, da subtração, então ali tinham várias palavras que queriam me dizer que aquilo lá era uma subtração e aí eu fiz o cartaz em cima disso. Então tem várias palavras: diferença... Por exemplo, a mais: quanto fulano tem a mais do que cicrano, então no sentido de comparar. Então eu coloquei todas essas...

Pesquisadora – De completar...

Professora 3 – De completar... Tem tudo isso. (Transcrição do 12º Encontro – 24/08/04)

As professoras, aparentemente, valorizam mais a operação em si do que a resolução de situações-problema. Isso ficou evidenciado no item anterior (ensino da divisão) quando a professora disse que como percebeu que o problema das crianças era a operação e não a situação-problema centrou-se no ensino da primeira. Outras

situações demonstraram a preferência pelo treino das operações matemáticas em detrimento da resolução de situações-problemas. Somente no caso da Professora 3 isso não ficou tão evidente, (embora também dissesse em diferentes momentos trabalhar as operações separadamente), pois diante da percepção de dificuldade das crianças utilizou a estratégia de confecção de cartazes com as palavras-chave das situações-problema para cada operação⁴⁹.

Professora 4 – Então eu falei: “Quem sabe”. Um probleminha envolvendo dinheiro, eles fizeram mentalmente até. Era quinze reais pra dividir em três filhos. Então eles falaram: “Aí cada um vai ter cinco reais”. Então eles fizeram. Aí só que na hora da operação...

Pesquisadora – Da operação. Então eles estão com problema no processo da operação.

Professora 4 – No processo. Então eu estou mais assim... Eu dei os probleminhas, mas eu estou mais na operação simples. Tudo bem, o mental é importante, mas eles vão ter que saber fazer.

Pesquisadora – É que você tinha falado da noção, que eles não tinham a noção de dividir.

Professora 4 – De dividir.

Pesquisadora – Por isso que eu perguntei se você não estava trabalhando com situações-problemas (Transcrição do 14º Encontro – 14/09/2004).

Pesquisadora - É o que o Dante fala aqui. Ele fala que a situação-problema motiva mais a criança porque é um desafio. Você está resolvendo uma situação.

Professora 1 – Então é mais importante você apresentar situações-problema do que dar continha, continha, continha, continha.

Pesquisadora – É porque a situação-problema já envolve a continha, porque você ficar só treinando a continha solta, é um treino que a criança faz mecanicamente e ela enjoa.

Professora 1 – Hum!

Professora 2 – Não que ela deixe de ser importante, porque eu acho que também...

Pesquisadora – Faz parte de um aprendizado que a matemática vai precisar pra...

Professora 2 – Eu trabalho bastante também.

Professora 1 – Mais ela tem que se senti assim...

Professora 2 – Exatamente ela tem que saber o que ela está fazendo.

Pesquisadora – Ela inicia diferente, ela inicia com a situação...

Professora 1 – Pra depois...

Pesquisadora – Pra depois trabalhar os algoritmos separados.

⁴⁹ Essa questão será retomada no item 5 – Avaliação Institucional

Professora 2 – Hum, hum, porque eu acho assim, que a gente tem que trabalhar o problema que é aquilo, o dia-a-dia deles ali, que eles tão sempre nessas situações, mas também tem que saber fazer a conta (Transcrição do 32º Encontro – 24/05/2005).

A Professora 2 embora diga que procure, na hora de ensinar, sempre relacionar a matemática com o dia-a-dia, ela apenas utiliza a situação-problema de forma oral como explicação ou justificativa para que os alunos saibam fazer as operações.

A segunda parte da... Eu falei: “Como que vocês vão querer ir para uma 4ª série sem...” Falei: “Escuta, se o pai der cinquenta reais para vocês e mandá-los na padaria, vocês gastarem quarenta e dois reais, vocês sabem quanto de troco terão que ter na mão?” Ah... “Ah, não sei não”. “Ah, não sei professora. Eles que tem que dar o troco”. Falei: “Então se você soubesse, você teria que ter oito reais, oito reais na mão, só que se ele percebe que você não sabe fazer a conta, ele vai te dar cinco reais e você vai achar que o troco está certo”. “Hum! Aí professora, eu vou apanhar quando eu chegar em casa”. (risos) Eu falei: “Então, como que vocês vão para 4ª série sem saber”. Eu falei: “Presta atenção no que estão fazendo”. Passei um monte de conta. A tarde inteira eles ficaram lá fazendo. Aí alguns vinham com dificuldade: “Aí professora, não consigo fazer essa conta de menos”... (Professora 2 - Transcrição do 19º Encontro – 09/11/2004)

A mesma professora relatou que a dificuldade de sua sala é a interpretação de situações-problemas. Diante dessa afirmação, faz-se necessário o seguinte questionamento: Será que essa dificuldade não ocorre devido ao excessivo treino das operações em detrimento da resolução de situações-problemas?

Então a sala inteira. Não, a sala inteira. Não sei se é o calor. Falei: “Gente, o que que está acontecendo?” Eu tenho uma relação hoje... Eles estão assim... Os professores que ficaram com a sala, perceberam quais as dificuldades em matemática. Assim, não em fazer a conta, em interpretar o problema. Então, por exemplo, assim você tem três continhas em um problema. Eles não conseguem. E hoje eu dei uma relação de dez problemas. Gente, eu fiquei horrorizada! Eles não conseguem. Eles vão fazer por adivinhação. “Professora, que conta que é? É mais? De vezes?” “Gente, vamos parar...” Eu fiz dois com eles. Li, reli, repeti. Não adianta. Não entra. Eu falei: “Como que vocês... Vocês vão para quarta série o ano que vem e é passagem de ciclo, que repete de ano. Eu falei assim: “Esse ano vocês até podem ir para quarta série, mas depois não vai!” Não adianta. Hoje eu fiquei desanimada. Aí a menina vem..., vem com uma

conta assim: o cara trabalhava oito horas por dia. Recebia seis reais por hora e queria saber quanto ele ganhava trabalhando trinta dias. Ela veio lá com a continha assim... Ela só montou a conta porque eu de tanto falar na cabeça dela, induzi o que que ela tinha que fazer. Ela conseguiu fazer, montar a conta de vezes por dois algarismos. Ela só fez o primeiro oito, não fez o segundo. Eu falei... Ela é uma ótima aluna, de Português, Estudos Sociais, mas de Matemática ela estava muito mal. Eu falei: “Eu vou ter que deixar você de recuperação por causa de matemática! Onde já se viu. A gente já bateu, já estamos fazendo divisão por dois algarismos, não saber multiplicação por dois! Nós estamos no final do ano!” Sabe, pensa um pouquinho. “Aí professora, eu esqueci.” Mais você vê que eles ficam só brincando, não tem responsabilidade, ainda mais nessa parte da tarde que o calor é insuportável, sabe (Professora 2 - Transcrição do 21º Encontro – 23/11/2004).

Ensino do Sistema Monetário

A Professora 2 durante as discussões do grupo descreveu como ensinou Sistema Monetário para seus alunos:

Professora 2 - ... Que nem hoje eu trabalhei o sistema decimal, mas já a parte do sistema monetário. Então expliquei pra eles porque que o dinheiro surgiu, porque antes, eu falei assim, expliquei... Porque eu gosto de trabalhar muito na prática. Então eu falei assim oh: “Fulano produzia alface e o Richard produzia carroça”. Aí eu falei assim: “Como...” Não, não. Antes não. Eu falei assim: “Então ele produzia alface, o outro laranja”. Falei assim: “A família dele tinha quatro pessoas e tinha um monte de pé de alface. Ele ia deixar estragar? Se, por exemplo, ele precisa de arroz, feijão, laranja e o outro tinha laranja, então ele trocava alface pela laranja. Então era uma troca”. Aí eu expliquei: “Só que começaram a surgir alguns problemas. O que plantava alface queria comprar carroça daquele que produzia carroça. Ele ia chegar lá e ia falar assim: o fulano...”

Todas – risos.

Professora 2 - Eu brincava com eles. “Oh Richard, olha, eu tenho tantos pés de alface, mas eu quero comprar a sua carroça. Vai dar?” “Ah, você está me achando com cara de bobo professora”. Desse jeito. “Então, começou a acontecer isso”. Então eu levo muito pra prática, pro dia-a-dia deles. Então eles dão risada, então eles aprendem... A minha sala adora matemática.

Professora 1 – Que graça.

Professora 2 – Você precisa ver que graça.

Professora 1 – Eu vou tomar umas aulas com a P2. (risos)

Professora 2 – *Aí eu expliquei. “Ah, professora, foi aí que surgiu o dinheiro então?” Falei: “Então foi aí que surgiu o dinheiro”. Falei: “Só que não era o papel. Primeiro surgiu a moeda de ouro, aí...” “Aí professora, como que era?” Aí gente... Aí eu entrei na Idade Média, você precisa de ver que gracinha.*

Pesquisadora – *Ela fez História.*

Professora 1 – *Já puxa.*

Professora 2 – *“Ah, professora, como que a senhora sabe isso?” Você precisa vê-los questionarem o conhecimento da gente.*

Professora 1 – *Bacana.*

Professora 2 – *“Como você sabe isso?” Precisei explicar pra eles que eu estudei...*

Professora 1 – *Bastante interessados, não?*

Professora 2 – *A minha sala é.*

Professora 1 – *Bacana (Transcrição do 32º Encontro – 24/05/2005).*

Introdução da disciplina de matemática

A Professora 3, como já citado anteriormente, durante os anos de 2004 e 2005⁵⁰ desenvolveu a disciplina de matemática para as terceiras e quartas séries num regime de organização curricular dividido por áreas do conhecimento.

Durante os encontros a professora descreveu como iniciou a disciplina com seus alunos, buscando mostrar que a matemática está presente em nosso dia-a-dia:

Professora 3 - ... *A primeira pesquisa que eu fiz com eles foi isso. Pedi para eles analisarem situações do dia-a-dia onde eles usavam matemática.*

Professora 1 – *Isso.*

Professora 3 – *Porque a gente usa matemática em tudo praticamente.*

Professora 1 – *Eu conversei com eles no começo também.*

Professora 3 – *Depois eles listaram. Depois eles foram falando, aí eles viram que tudo: placa de trânsito... Em todo lugar. Em todos os lugares quase...*

Professora 1 – *Matemática faz parte do nosso dia-a-dia.*

Professora 3 – *E eu dei uma ficha pra eles também. Chama “Meus números”. É o Dante que trás no livro dele e tem lá, por exemplo, você vai preencher uma ficha: quantos anos, seu peso, sua altura, com quantos anos..., quantos quilos você...*

Professora 1 – *Número de calçado...*

Professora 3 – *É número de calçado, quantos quilos você pesa, todo esse tipo de coisa (Transcrição do 27º Encontro – 08/03/2005).*

⁵⁰ Em 2005 trabalhou também com a disciplina de Ciências.

5.2.4. Troca entre as professoras

Durante as discussões do grupo as professoras trocaram experiências relacionadas ao ensino da matemática. Aprenderam umas com as outras quando as professoras descreviam como ensinavam os diferentes conteúdos. De forma explícita podemos perceber nas transcrições abaixo, exemplos dessas trocas sejam por meio de dicas ou mesmo por solicitação de uma professora a outra.

* Professora utilizando dica dada por outra participante do grupo para o ensino da multiplicação:

Professora 3 – Multiplicação até que vão. Até que já estão pegando. Pegaram bem. Depois que a... Aí eu peguei o papel quadriculado que a Professora 4 estava falando, tudo. Aí parece que melhorou. Deu certo.

Professora 1 – Deu certo?

Professora 2 – Ainda bem (Transcrição do 12º Encontro – 24/08/04).

* Professora explicando a outra como realiza o ensino de uma determinada operação:

Professora 1 – É eu precisava ver com você, P2, lá da soma com reagrupamento, como que você ensina mesmo, que eles pegaram facinho? Foi esse tipo de continha? Que eu passei pra minha turminha e eu lembrei dela, aí eu falei...

Professora 2 – Porque o problema são eles entenderem que quando você diz tira da dezena... Por exemplo, tem quatro dezenas, a dezena que você... Deixa eu por uma aqui que é mais fácil pra você visualizar.

Professora 1 – Que aí eu lembrei dela.

Pesquisadora – Pode fazer aqui mesmo no papel, viu P2, não tem problema.

Professora 2 – O duro são eles entenderem que você vai transformar uma dezena em dez unidades. Então assim, eu trabalhei bastante com papel quadriculado antes, você entendeu?

Professora 1 – Ah! Isso eu não trabalhei ainda com eles. Eu vou tentar. De repente eles podem...

Professora 2 – Porque assim, então eu... Lá tem material dourado, não tem?

Professora 1 – Tem.

Professora 2 – Então a unidade, aí a dezena eu sempre colocava ela em pé.

Professora 1 – Isso.

Professora 2 – Eu não trabalho com ela deitada e aí a centena, né?...

Professora 1 – Eu ainda estou só na...

Professora 2 – Na dezena.

Professora 1 – Na dezena.

Professora 2 – Então eu trabalhava bastante com material dourado. Então aí... Deixa eu ver uma aqui. Setenta e seis menos cinqüenta e nove. Então aí pra eles... Assim, as primeiras vezes... Quando eu ensinei com reagrupamento foi muito difícil. Então eu trabalho muito com a questão assim... Você fala assim: “Eu só tenho seis em cima, seis unidades, quero tirar nove...” Essa coisa de unidade pra eles ficou muito abstrato. Eu acho que o concreto tem que estar ali: chicletes.

Professora 1 – Ah! (risos)

Professora 2 – Eles adoram chicletes e bala. Então você fala assim: “Olha eu tenho seis chicletes, quero chupar nove chicletes. Tem como?” Quando eu comecei eu até punha os seis chicletes lá e punha os nove. Então eu falo: “Só tenho isso, quero chupar tudo isso. Dá?” “Não professora”, eles respondem. Então eu falei assim: “O que que nós podemos fazer?” Então eu expliquei, eu falei: “Olha aqui o que que é? A dezena. Tem sete dezenas. Você vai emprestar uma dezena pra unidade. Então oh, você já tem seis unidades e vai por mais dez unidades. Quanto que dá seis mais dez?” Então esse processo foi muito difícil pra eles entenderem, você entendeu, que aqui vinha dez, que aqui... “Aí quanto você tem agora?” “Ah, professora, seis mais um sete”. Eu falei: “Não, não esqueçam que vocês estão emprestando uma dezena que são dez, que ela se transformou em dez unidades”. Então foi difícil. Eu fiquei uma semana pra eles pegarem, que a 2ª série já está mais madura que a primeira. Agora eles já... Eu nem preciso mais falar: “Aí professora empresta do vizinho”.

Professora 1 – Aí que gracinha!

Professora 2 – “Empresta do vizinho”. Então: “Quanto que você tem agora? Tinha dezesseis chicletes, chupou nove, ficou com quanto?” Eu falo pra eles: “Põe nove na cabeça e conta com os dedos até chegar no dezesseis”. Uns pegaram fácil, agora outros... Eu tenho cinco lá com bastante dificuldade de língua portuguesa, matemática que aí esses eu preciso trabalhar na bolinha ou no pauzinho, você entendeu? Ou mesmo com material dourado. “Aí se o vizinho tinha sete ele emprestou um pra unidade, ele vai ficar com quantos?” “Seis”. Então aí eu ponho seis aqui, sabe. Então, assim, eu trabalho muito... Se uma hora não é chicletes é bala, se não é bala é maça, é laranja, sabe? Porque eles precisam ver. Eu já cheguei até a desenhar as laranjas na lousa, porque senão... Hoje a minha sala está super bem, está super bem. É um ou outro que tem problema e eles perceberam sozinhos que... Porque aí eu não falo pra eles de reagrupamento. Eu falo conta que empresta pra eles entenderem mais fácil. Eles perceberam sozinhos. Eu não falei nada que quando o número menor está em cima é de emprestar.

Professora 1 – Ah, que gracinha, né?

Professora 2 – E eles mesmos perceberam. A minha sala está super bem de matemática e é o que eles mais gostam de fazer. Eles adoram. O dia que eu não dou matemática, assim, eles querem fazer tabuada de tarefa, querem fazer numerais...

Pesquisadora – Esses não vão ter trauma de matemática.

Professora 2 – Não.

Professora 1 – P2 quando é na soma que vai a dezena pra lá você coloca o quadradinho em cima?

Professora 2 – Coloco, coloco aqui em cima.

Professora 1 – Ah, tá. Nós estamos na adição ainda né, então se põe o quadradinho em cima pra lembrar que é...

Professora 2 – Porque assim, eu trabalho assim meio que cantando com eles: “Uma conta começa por onde?” Desde quando eu apresentei a dezena e a unidade, que eles já sabiam, 2ª série, é: “Uma conta se começa por onde?” Porque que nem hoje eu estou na multiplicação, entrando na divisão com eles. Então falei pra eles que em todas as operações sempre vai começar pela unidade. Então eu estou lá na frente, principalmente na correção, eu estou sempre cantando. Aí eu me finjo de aluno, eles são professores...

Professora 1 – Aí que bacana.

Professora 2 – “Uma conta começa sempre por onde?” “Pela unidade”. Então eles não esqueceram. E quando eu ponho a atividade na lousa que eu esqueço de desenhar a unidade, eles vão lá colocar.

Pesquisadora – Aí você quer saber se ela põe um quadradinho aqui?

Professora 1 – Isso, pra ajudá-los.

Professora 2 – Isso. Aí, por exemplo, eu falo pra eles lá: “Começa pela unidade. Cinco mais seis quanto dá?” Eles vão falar: “Onze”. Aí olha só o que eu falo pra eles: “Escuta, eu ponho onze aqui?” “Não professora, só o um e o outro sobe lá em cima”.

Professora 1 – Aí eu mostro pra eles o que que é onze. Decomponho, né?

Professora 2 – Exatamente.

Pesquisadora – Você pode trabalhar agora no começo também com a divisão aqui.

Professora 1 – Isso, a casinha.

Pesquisadora – Pra eles saberem que não dá pra colocar dois números na mesma casa.

Professora 2 – Tanto é que nas primeiras contas eu punha assim, oh...

Professora 1 – Ah tá.

Pesquisadora – As primeiras vezes você pode até fazer casinha mesmo. Fecha aqui.

Professora 1 – Pra eles visualizarem a casinha da unidade e da dezena.

Professora 2 – Isso.

Professora 1 – Legal. Obrigada viu P2.

Professora 2 – Eu faço assim (Transcrição do 35º Encontro – 21/06/2005).

* Diante da dificuldade da Professora 1 no ensino da subtração, a Professora 2 dá dicas de como ela pode proceder:

Professora 1 – Então, eu percebi os ... na subtração. Tipo assim: Tinha cinco e perdeu três. O que que eles fazem? Somam. Gente, olha, mas pra tirar isso está sendo difícil viu, que a noção...

Professora 2 – É.

[...]

Professora 2 – Você pode usar o ‘tazo’, que eles estão sempre jogando ‘tazo’. Então: você estava jogando ‘tazo’, você tinha cinco, perdeu... Aí eles... Porque na hora do jogo eles sabem.

Professora 1 – Ah! Sabe quando perde.

Pesquisadora – Sabem e ninguém os passa pra trás.

Professora 2 – Professora perdeu e não quer me dar. Entendeu? Então eles sabem que eles perderam. Se você trabalhar esse bem próximo a ele as vezes pode ser que peguem.

Professora 1 – Boas dicas (Transcrição do 32º Encontro – 24/05/2005).

5.2.5. Discussão do livro – Didática da resolução de problemas de matemática

Aparentemente as professoras se envolveram mais com as discussões relacionadas à matemática do que com as discussões relacionadas à alfabetização, embora, na maioria das vezes, dessem exemplos do fazer em sala de aula, exemplos esses já apresentados nos dados expostos. A discussão do livro aparece permeando os dados descritos anteriormente.

CAPÍTULO 6

MOMENTOS CRÍTICOS

Desde o início tínhamos como objetivo acompanhar as professoras iniciantes na virada de um ano letivo para o outro, por considerarmos esse momento de forte impacto sobre o lado profissional e pessoal das professoras. Tal decisão justifica-se por esse ser um período muito tumultuado nas escolas, com fechamento de notas e reuniões finais e, além disso, por ser o período de atribuição de aulas, em que mudanças acontecem, principalmente, com os professores em início de carreira, mudanças essas tanto de série/ano de ciclo em que lecionarão, como até mesmo de unidade escolar.

Assim, procurando investigar esse momento, o grupo teve o início de suas atividades durante o mês de junho de um ano e encerrou-se no mês de junho do outro ano⁵¹.

6.1. Virada do ano letivo

O primeiro ponto de destaque desse processo de virada de ano foi à atribuição de aulas. A atribuição, pelo menos nessa realidade investigada, pode ser considerada como o ponto alto do ano letivo. Muito antes dela acontecer (normalmente no início do mês de dezembro) já se torna um assunto mais do que corriqueiro. Especulações de todos os

⁵¹ Anos 2004/2005.

tipos e gêneros surgem a todo o momento. Até relatos de prévias da atribuição foram feitos.

Toda essa problemática em torno do processo de atribuição ocorreu devido à dinâmica adotada. De um ano para o outro ocorrem mudanças nesse processo o que resulta em muita ansiedade, principalmente para as iniciantes que não são consideradas como efetivas, embora sejam concursadas. Para se efetivarem elas precisam assumir aulas em uma turma livre, que não pertença a nenhum professor. Entretanto, na rede há mais professores do que vagas devido às vagas “precárias”, pertencentes a professores afastados por licença saúde ou por licença sem vencimentos ou mesmo para assumirem cargo de vice-direção, coordenação, ocupar algum cargo em comissão ou mesmo estar prestando serviço em outra unidade.

No ano em que acompanhamos o processo de atribuição de aulas (de 2004 para 2005), a atribuição passou por três momentos:

1. Atribuição interna: os professores efetivos escolhiam em suas escolas sede;
2. Atribuição externa: os professores efetivos de todas as escolas, em uma lista única de classificação escolhiam as vagas remanescentes havendo com isso várias trocas (procedimento opcional, caso os professores quisessem mudar de escola);
3. Atribuição externa: Os professores não efetivos escolhiam a partir de uma lista única as vagas que sobraram das atribuições dos professores efetivos.

No ano anterior (de 2003 para 2004⁵²) o processo de atribuição teve outra dinâmica. Todos os professores escolhiam nas unidades escolares, no caso dos não efetivos, nas escolas em que estavam dando aula e no caso dos efetivos em suas escolas sede. Somente no caso de não sobrar vaga na escola, que foi o caso das professoras 3 e 4 é que tinham que ir para a escolha externa. Os professores efetivos que quisessem trocar de escola também poderiam ir para a atribuição externa, mas era opcional.

Todo o processo vivido nesse período, parecia afetar emocionalmente as professoras. Ficar “chateada” foi apontado como um sentimento que estava aflorando devido à insegurança proporcionada pelo processo de atribuição de aula:

Professora 1 - Aí, eu já estou ficando chateada. [...] Ah, mais eu fiquei tão chateada, Professora 3!

Professora 3 - E falou alguma coisa dos dias trabalhados?

⁵² Período em que o grupo ainda não havia se constituído.

Professora 1 – Não, ainda não falou. Não chegou nada ainda. Só chegou esse comunicado com as boas novas e olha... Eu fiquei muito chateada!

Pesquisadora – Ah, que chato, não.

Professora 1 – O que que vai sobrar nessa segunda externa, gente?

Professora 3 – Nossa! (Transcrição do 20º encontro – 16/11/2004).

As professoras também destacaram que da forma como está organizada a atribuição de aulas, dificilmente conseguirão se efetivar num futuro próximo, pois para elas somente sobrar vaga não efetiva, pois escolherão o que sobrar da escolha dos efetivos, após todas as suas trocas.

Pesquisadora – Saiu uma lista única de volante?

Professora 1 – Saiu lá uma lista quem é... Nós fomos classificadas como volante mesmo, porque nós não temos sede. Saiu uma classificação, assim... Volante e... Como que fala quem já tem a sede?

Professora 3 – Efetivo.

Professora 1 – Efetivo.

Pesquisadora – Nossa, vai ficar difícil pegar sede, hein? Porque agora vai ter muita troca.

Professora 1 – Vai sobrar os precários. Precário por precário.

Professora 3 – Foi o que aconteceu o ano passado. Ninguém conseguiu efetivar em lugar nenhum por causa disso, porque só ficou classe precária (Transcrição do 20º encontro – 16/11/2004).

Embora a data da atribuição ainda estivesse longe, o assunto tornou-se recorrente em nossos encontros e especulações sobre aonde iriam parar eram feitas a todo o momento.

Toda essa sistemática de não poderem escolher na escola em que estavam, mesmo que tenham passado mais de um ano na unidade, causou muita confusão e medo nas professoras iniciantes, principalmente pela possibilidade de não conseguirem permanecer onde estavam, pois é um local em que já estão acostumadas, já conhecem todo mundo, gostam das crianças e é perto de suas casas:

Professora 1 - Imagina, prestarmos serviço na escola dois anos, já não tem vínculo?

[...]

Pesquisadora – O duro é que está tão longe. Falta praticamente um mês para ficar pensando nisso.

Professora 3 – *Pelo amor de Deus, isso que é triste.*

Professora 1 – *Acho que eu vou me desligar. É uma tensão.*

Pesquisadora – *Não adianta ficar pensando tanto, porque não vai resolver o problema.*

Professora 3 – *Tem gente que fala: “Ah, vocês não vão ficar sem sala”.*

Pesquisadora – *Vocês não vão ficar sem sala.*

Professora 1 – *Sem sala não, mas aonde?*

Professora 3 – *Mais é que a mudança gera desconforto. (risos) “Vocês pensam que lá é o paraíso?”, o meu marido fala para mim. Eu falei: “Não é isso...”*

Pesquisadora – *É que lá vocês estão acostumadas.*

Professora 3 – *Nós acostumamos lá, né. É então...*

Professora 1 – *Tem assim, a turma já conhecida...*

Professora 3 – *Nós gostamos tanto das crianças, né.*

Professora 1 – *As crianças... Eu assim... A AEP me ajuda pra caramba.*

Professora 3 – *É!*

[...]

Professora 1 – *Você quer continuar lá, Professora 3, ou não?*

Professora 3 – *Ah, eu queria. Se eu continuar morando nessa casa aí eu queria.*

Professora 1 – *Eu também queria continuar lá porque é perto da minha casa (Transcrição do 20º encontro – 16/11/2004).*

Após a virada do ano de 2004 para 2005, ficou um pouco difícil desenvolver atividades sistematizadas com as participantes, pois elas apresentavam um nível de angústia muito grande, o que fazia com que demonstrassem uma aparente necessidade de desabafar. Assim, passavam horas relatando os momentos difíceis pelos quais vinham passando.

O ano letivo de 2005 estava sendo muito difícil para as professoras iniciantes por diferentes motivos e ao expressarem esses motivos acabavam envolvendo-se uma com a história da outra e, dessa forma, utilizavam os encontros como momentos de desabafo. Os dois casos que podem ser considerados mais marcantes dizem respeito à *Professora 1* que após trabalhar em 2003 com Educação física, em 2004 com uma Turma de Progressão I, desenvolvendo as disciplinas de língua portuguesa e sócio-história, passou a trabalhar com uma turma de 7 anos e sentiu toda a pressão de uma classe desse tipo. Pressão essa, imposta por ela própria e pela escola, que segundo seus relatos cobra, pressiona, determina conteúdos, compara uma sala com a outra.

O outro caso, a nosso ver o mais grave, é o da *Professora 2* que lecionava há dois meses quando iniciamos o grupo e que em 2005 mudou de escola e estava passando por um momento crítico em sua vida. Disse querer abandonar a profissão, não querer mais continuar trabalhando com educação. É uma pessoa muito responsável em suas atividades, cumpri todas as tarefas, não falta aos encontros, fala de seus alunos e das atividades que desenvolve com entusiasmo e dinamismo (mesmo nesse momento difícil), mas que não está conseguindo se adaptar a nova escola, aos novos costumes, a nova direção. Passou por momentos de grande estresse o que acarretou em diferentes enfermidades.

Tudo isso fez com que sempre conduzissem as discussões para esses acontecimentos. São discussões muito ricas e alarmantes quando pensamos quantos entraves acompanham o início da carreira docente e quanto ela pode ser, às vezes, sacrificante para o professor, bem como, o quanto essas professoras encontram-se sozinhas nesse momento tão complexo de suas carreiras.

6.1.1. Professora 1

A Professora 1 relatou que a turma de sete anos com que trabalhava assim como todo o Ciclo I (6, 7 e 8 anos) sofria muita pressão da direção da escola quanto ao processo ensino-aprendizagem, salientando que tal fato ocorria devido a um baixo desempenho que os alunos do Ciclo II (9, 10 e 11 anos) tiveram em uma avaliação institucional realizada no ano anterior, em sua escola (2004). Assim, resolveram centrar esforços no Ciclo anterior visando sanar as dificuldades.

Até a questão do número de alunos em sala era apontada como fonte de pressão:

Professora 1 – Que nem eu estou com vinte e dois, então qual é a cartada: “Você com vinte e dois alunos não consegue dar conta?”

Professora 2 – Meu Deus (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005).

A questão da burocracia também foi apontada, com destaque para a questão da falta de tempo para a realização. Foi indicada a elaboração de diversos tipos de planejamentos e de semanário:

Professora 1 – Agora inventaram... Ontem teve uma reunião, a [AEP] participou, a vice, a coordenadora e as quatro meninas de sete. [...] Agora é assim, nós temos que fazer toda... Assim, um conteúdo. Nós temos que fazer objetivo, procedência, metodologia, recursos por aula, por assunto, de cada matéria...

Professora 2 – Gente, o que que isso?

Professora 1 – Para constar, sabe, no nosso... Tem que ter semanário, tem que estar assim... Então é muita burocracia, eu acho que sem necessidade.

Professora 2 – Exatamente.

Professora 1 – Nós fizemos um outro. Está pronto o meu plano de aula, o plano de ensino do primeiro trimestre. Está tudo lá e agora tem que fazer, assim, semanal ou então assim, um tema, duas aulas, então objetivo, metodologia, procedência, recurso... Sabe é muita burocracia...

Professora 2 – Toma muito tempo. Não é só burocracia, tem muita coisa pra você montar uma aula. Você não fica em cima de um livro só (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005).

A Professora 1 começou a mostrar-se incomodada com a situação que estava vivenciando a partir do momento em que seu semanário foi avaliado pela equipe diretiva e considerado, descontextualizado. Esse fato ela ficou sabendo por intermédio de outra professora:

Por terceiros. Que o meu semanário e o dessa colega que veio contar... Que o meu e o dela estão descontextualizado. Isso, nós estamos em primeiro de março. Então é uma coisa que está chateando e eu assim... Eu não queria desistir. Então gente, eu tenho que neutralizar, porque eu estou pensando eu e as crianças, que eu estou pegando na mão para ensinar fazer cabeçalho (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005 – Professora 1).

A Professora 1 passou então a se cobrar constantemente, salientando que sua sala não estava rendendo e que tem medo de desmotivar os alunos alfabéticos:

Continuam matracas, não está rendendo Eliza. O que eu planejo para o dia, para semana e depois para o dia, eu não estou dando conta de dar. Sabe, eu perco muito tempo. Sabe, assim? Ai! Hoje eu estou meio para ba..., meio depre. (risos)
[...]

Eu já mudei mil vezes. Agora voltou a sentar em grupo. Então eu tenho falado do trabalho em grupo, para os coleguinhas... Se ajudando, né? Eu estou com receio de detonar os alfabéticos. Com esse receio. Desmotivar os alfabéticos, sabe? Então, mas tudo bem. Mas eles são muito falantes. Eles não param (Transcrição do 29º encontro – 22/03/2005 – Professora 1).

Analisando a situação vivenciada pela Professora 1, aparentemente ela possui duas dificuldades básicas: lidar com a indisciplina e com o desenvolvimento do conteúdo.

Com relação à indisciplina relata o caso de um aluno que a desestrutura:

Professora 1 - ... eu tenho um aluninho, gente o [...], que me desestrutura tudo, inclusive a professora. (risos) Consegue me desestruturar gente, esse menino. Não faz nada, nada, nada. Não lê, não escreve, ele é assim, silábico com valor, sabe? Mas ele não se interessa em fazer nada. É uma luta. Sabe o que é uma luta? É uma luta. Depois de quase meio dia de aula a coordenadora aparece na minha sala. Aí ele começa a fazer. Ele é malandro, que quando a coordenadora dá uma xuxada ele começa a fazer.

Pesquisadora – E ele fica sem fazer nada e fica tumultuando?

Professora 1 – Ele quer desenhar, ele quer ir ao banheiro, cutuca um e cata a borracha do outro e vai lá perturbar o outro menino, cata não sei... É assim Eliza. O meu calcanhar de Aquiles...

Pesquisadora – É difícil nessa idade um comportamento assim.

Professora 1 - Assim, a disciplina... Porque olha, eu me controlo o máximo assim, para não... Hoje eu tive que dar uns be... Eu não gosto de berrar. Eu não gosto Eliza, mas eu tive que dar uns... Para ver se... Sabe? Impressiona um pouco e eu não gosto de agir dessa forma (Transcrição do 29º encontro – 22/03/2005).

Um período depois a professora relatou que esse aluno foi transferido de classe após decisão do Conselho de Série:

... Eu estou até meio assim. Lembra o [...]? Um menininho que eu achava que precisava bastante de um atendimento psicológico, né? Então, no Conselho, infelizmente ele ainda continuava se negando a fazer as atividades. Ele não avança Eliza, não avança. Eu não tive acho que pulso mesmo, sabe? Tentei cativá-lo, tentei...

Sabe? Tinha momento que sim, ele fazia, me retornava, mas na maioria não e o grupo já estava assim, bastante... Ele estava bem assim, rotulado já. Então não estava sendo bom para ele ficar nesse grupo, que a turma já tinha, sabe? Então um consenso ali, inclusive com o meu também, ele mudou de classe. Ele foi para tarde. Começou hoje. Senti né? Porque nós criamos vínculo com a criança. Queria tanto atender, Eliza. Fazer ele progredir, mas eu não consegui. Em dois meses... Na matemática sim. Ele tem mais interesse, mas na leitura, na escrita... Ele assim: "Não sei, não sei e não sei". Não fazia (Transcrição do 31º encontro – 17/05/2005).

Se considerar incompetente também passou a ser um sentimento presente na vida da Professora 1:

Minha didática está no chão hoje, está lá no chão Eliza. Tem dia que nós estamos assim, se sentindo incompetente ao máximo (Transcrição do 29º encontro – 22/03/2005 – Professora 1).

A Professora 1 demonstra ter uma ligação muito forte com a Assistente Educacional Pedagógica da sua unidade. Foi ela quem a ajudou, no ano anterior, com sua turma de progressão e parece sempre buscar o aval dessa profissional. Em diversos momentos aponta orientações recebidas por ela:

Professora 1 – ... Então Eliza, eu sei que é também uma adaptação minha enquanto professora de sete anos, mas eu estou um pouquinho apavorada em virtude do rendimento, sabe? Eu queria estar conversando com a AEP, que a AEP eu nem... Sabe, ela está muito atribulada lá, porque eu vou estar apresentando esses cinco e certamente vai ter que entrar com... Só que eu tenho que te... Sabe... Estar fazendo material diferenciado, estar resgatando todo aquele material que eu usava lá na...

Pesquisadora – Naquele grupo que vocês estão fazendo das professoras de sete anos não tem espaço para esse tipo de discussão?

Professora 1 – Tem. Até tem, mas assim, nós comentamos tudo, o caso de cada um, mas assim, o início mesmo eu confiaria mais na AEP estar dando uma embasada, para poder, assim, já começar. Na minha classe não tem inclusão, nas outras classes tem inclusão. Já pensou classe de sete anos já com inclusão, gente? Já é um trabalho diferenciado.

[...]

Professora 1 – Não seria assim... Não é insegurança, mas assim, uma forma de... Do endosso, né? Porque lá a coisa está feia, né? Lá virou, mexeu, a cabeça rola (risos) (Transcrição do 29º encontro – 22/03/2005).

A situação da Professora 1 realmente se agravou quando participou de uma reunião com a equipe diretiva de sua escola. Foram reuniões individuais feitas com cada professora e com a análise do semanário, caderno de alunos e pasta de atividades. Essa reunião mexeu muito com ela.

Na avaliação da equipe diretiva, segunda a Professora 1, sua turma estava destoando das demais turmas de sete anos. Para a direção, a Professora 1 deveria ter começado logo com o trabalho a partir dos textos, mas a professora dizia não se sentir segura para isso e assim, começou com a noção de fonema, sílaba, palavra e frase. Percebe-se que o impasse está na concepção de alfabetização. A professora sentia-se inexperiente e insegura para trabalhar com textos:

... eu entrei no sete anos, assim, você sabe que eu não tenho experiência, muito menos... Tenho um pouco de experiência do... Mas, muito pouco. É outra coisa. [...]. Bom, perdidinha, né Eliza. Então eu comecei assim, naquela noção de fonema, depois a palavrinha, a sílaba, a palavra, a frase.

[...]

... Só que os outros sete anos destoaram. Foram lá... O meu ficou para trás. Aí pela avaliação dela já teria que te... Já ter entrado com texto, com produção de texto, o tal do método global. Só que como que eu ia fazer se eu não tinha segurança Eliza e não tenho com quem desabafar. Então eu me vi assim... Olha, Eliza, foi muito massacrante. Eles não me conheciam, eu não os conhecia. Eu achei que eles vinham... Pelas falas, pelas avaliações, um grupinho assim... Mas quando eu peguei eu vi que não era assim tão cor de rosa (Transcrição do 31º encontro – 17/05/2005 – Professora 1).

Após essa reunião em que recebeu a orientação para rever seu planejamento e iniciar o trabalho com textos, a professora disse que já estava tudo pronto, que selecionou os textos e o que quer trabalhar. Embora destaque o trabalho com textos, o ensino tradicional parece continuar norteando seu trabalho:

Então, na minha reunião disseram que eu teria que estar revendo o meu planejamento e não... Eu lembro bem dessa frase da diretora, de não ter medo de ser feliz.

Entrar com texto, com... Mas eu não estava me sentindo segura para trabalhar com texto, Eliza. Eles não estavam me dando... Eu iria massacrar, sabe? Aí, agora nesse mês de maio está tudo prontinho lá, os textinhos que eu quero dar, começar com ortografia, sílaba complexa, né? (Transcrição do 31º encontro – 17/05/2005 – Professora 1).

Semanalmente, as professoras dessa série realizavam reuniões em conjunto. Até aquele momento não era permitido que elas trocassem atividades. Dessa forma, elas realizaram o planejamento no começo do ano e a partir daí cada uma conduziu o processo em sua sala de aula individualmente. A partir da realização dessas reuniões em que se percebeu as diferenças entre as salas, as professoras passaram poder conversar sobre o que desenvolviam em sala de aula e a Professora 1 constatou que sua turma estava mesmo destoando. A professora atribui o fato a sua pouca experiência:

Pesquisadora – Então e nessas reuniões das professoras de sete anos, vocês trabalham o quê? Vocês não trabalham juntas?

Professora 1 – Então, aí nós... Ah bom, no começo do ano, pela fala da diretora, era terminantemente proibido fazermos atividades iguais, planejar igual... Cada turma tem o seu ritmo. Tudo bem. Cada um fez o seu plano de ensino, no seu ano de ciclo. Entendido. Não podia ter intercâmbio de atividades.

Pesquisadora – Tá, não digo de atividades, mas vocês estão ali, uma para ajudar a outra, não é?

Professora 1 – Então, isso no começo do ano. O que que aconteceu? Cada uma fechou a porta, tinha o plano, deu o que quis. Eu com pouca experiência, perdida...

[...]

Professora 1 – Agora nós podemos estar... Agora que nós estamos sentando e abrindo. Olha, eu dei isso, você deu aquilo, olha essa atividade... (Transcrição do 31º encontro – 17/05/2005).

A Professora 1 destacou sua decisão em ser professora alfabetizadora, mas não nessa situação que segundo ela é de massacre.

Para ela trata-se de uma questão de quantidade, em que as outras professoras estão priorizando a quantidade e ela não terá tal atitude:

Aí vira a outra e fala: “Não, mas está muito pouco”. Então nós vamos ficando, assim, numa paranóia, Eliza. Uma coisa assim, eu não vou ficar metralhando eles com quantidade não. Eu vou assim, pagar um preço muito alto

por isso, viu, se eu insistir em dar menos coisas, com mais intervenção, com mais... Entendeu? (Transcrição do 31º encontro – 17/05/2005 – Professora 1).

A Professora 1 faz um desabafo no sentido de que a escola que está aí, não é a escola que ela havia idealizado:

Pesquisadora – Trabalhar em escola não é fácil. Ser professor não é fácil.

Professora 1 - Não. Eliza, acho que a escola é a da minha cabeça só, viu? Só aqui dentro tem essa escola que eu imagino. Que eu não pensava que era... Nós idealizamos uma coisa, na prática ... Sabe, o tratamento do professor, dos alunos, sabe o... Nossa, o pedagógico, o administrativo... (Transcrição do 31º encontro – 17/05/2005).

A Professora 1 tinha em sua essência uma profunda timidez. No início do grupo quase não se colocava e quando o fazia dizia respeito a comentários originados pelas outras professoras. Ao longo dos encontros foi se soltando e no final, com características de cumplicidade e confiança, expunha-se, abria-se, demonstrava seus sentimentos.

Diante da situação vivenciada pela professora, nesse momento como alfabetizadora, incluindo seus dilemas em relação ao manejo de sala de aula, tanto com relação à forma de condução dos alunos, como dos conteúdos, envolvendo formas de ensinar e conhecimento específico, o grupo pôde contribuir com as discussões teóricas realizadas, com as sugestões de estratégias e as trocas de experiências, bem como a viabilização de momentos que visavam à reflexão, tanto com relação a sua própria prática, como a prática do outro. Como exemplo, podemos citar a análise de descrições realizadas pelas professoras sobre dificuldades na alfabetização de um aluno específico ou mesmo sugestões dadas sobre o início do processo de alfabetização e estudo teórico sobre o mesmo.

Tentando reformular suas aulas, inserir o trabalho com textos, agilizar a dinâmica de sala de aula, seguia a Professora 1 em seu dia-a-dia como professora iniciante.

6.1.2. Professora 2

A Professora 2 era a que menos tempo de experiência docente tinha em nosso grupo. Quando iniciamos, fazia dois meses que estava lecionando. No ano de 2004 trabalhou com uma 3ª série com muitos problemas de indisciplina, mas apesar dessas dificuldades, que por vezes a deixava muito nervosa, ela conduzia sua sala sem maiores reclamações.

Entretanto, com o processo de atribuição, seu maior medo acabou se concretizando: precisou mudar de escola. Foi para uma escola próxima de sua casa, mas que segundo ela, não significou algo bom.

No caso dessa professora, uma discussão a respeito da influência da cultura da escola sobre o dia-a-dia do professor iniciante faz-se necessária. Em seus relatos, a professora não demonstra ter nenhum problema com relação a sua sala de aula. Ao que parece, ao adentrar as portas de sua sala, deixa para fora todo o restante da unidade escolar. Conta com entusiasmo as atividades que realizou com a turma e que considerou como bem sucedidas. O problema enfrentado no ano anterior com relação à indisciplina, não era mais apontado pela professora. Agora, o problema era outro: a escola e, principalmente, a direção.

Considerando a estrutura física tratava-se de uma escola muito diferente da anterior. Muito maior, com muitos professores, muitos alunos e muitos problemas.

Quando retomamos as atividades do Grupo após as férias do final do ano, em um primeiro momento, a professora afirmou estar gostando, que se tratava de uma 2ª série (8 anos), com trinta e dois alunos, que era bem diferente da sala que tinha no ano anterior, que a clientela também era bem diferente da outra escola e que os pais eram mais presentes.

Quando começou a falar da escola em si, já começou a apontar alguns pontos negativos: escola muito grande e com informações desencontradas. Segundo ela, ainda, se a pessoa quisesse saber das informações, teria que ir atrás:

*Só que o [...] é uma escola muito grande... Muito grande. Ela está com 978 alunos, antes de começar as aulas. Se entrou mais eu não sei. Então é assim: as informações são muito desencontradas, não é aquela coisa de... Até hoje nós não temos cota de xerox. O [...] está sem... Eu não tenho um lápis na minha sala, coisa que na outra escola, gente!
[...]*

Então é bem complicado. Se você quiser saber de alguma coisa, você tem que ir atrás. Você tem que correr (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005 – Professora 2).

No início a professora chegou a se preocupar com o fato de precisar sair daquela escola, devido à proximidade com a sua casa:

Pesquisadora – E essa sala, você pegou na externa?

Professora 2 – Peguei na externa. Agora eu já fiquei sabendo que uma professora que está no Japão está voltando e que ela é efetiva lá, então vai diminuir uma sala. Falei: “Aí, socorro! Não fico lá”. Porque pra mim, o [...] é melhor porque é perto de casa.

Professora 1 – É perto da sua casa, né?

Professora 2 – Eu estava contando para o meu marido agora, ele falou assim: “Acabou de começar o ano, não esquenta a cabeça” (risos) (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005).

Entretanto, quando começou a falar da diretora, começou a apontar questões que a deixaram de certa forma preocupada, destacando a diferença existente entre a atual e a sua diretora anterior:

É assim. A [...] é um amor de pessoa. Está aí ela para falar [referindo-se a P4]. Ela fala delicadinho, não tem boca para falar nada, aquela delicadeza... Cheguei lá a [...] é daquelas malucas, que assim...

[...]

... “Cala a boca!” “Fecha esse jornal aí. Não está vendo que eu estou falando”. Eu falei: “Meu Deus do céu! Socorro! Onde que eu vim parar?” (risos) Eu chegava em casa eu chorava. Eu falava: “Aí [...]!” Que saudade, meu Deus do céu... (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005 Professora 2).

A professora mostrou-se incomodada com o comportamento da diretora, chegando a mencionar que ficou traumatizada:

Professora 2 - ... E assim, quando eu vejo que ela entra em uma sala, eu já subo a outra escada, sabe? Eu faço assim, porque quanto menos eu encontrá-la, porque eu peguei trauma. Ela é bem rígida.

Professora 3 – Autoritária.

Professora 2 – Autoritária, então ela entra por uma porta, eu saí pela outra. É assim que eu estou fazendo. (risos) E vou levando, né? Mas sempre com aquele medo,

com aquele receio, né? É bem difícil... (Transcrição do 28º encontro – 05/03/2005).

Logo no primeiro encontro, após a virada do ano letivo, que a Professora 2 apareceu no Grupo, ela já declarou seu desejo de não continuar na profissão:

... Gostei muito da minha sala, mas essa que eu peguei desde o primeiro dia, então essa é a minha primeira sala mesmo. Eles são muito carinhosos e... Mas eu não vou ficar, Eliza. Olha, eu cheguei a essa conclusão. [...] na família da minha mãe é assim, eles dão muito valor ao cargo público, só que eu cheguei a conclusão de que eu não vou me matar. Eu estou ficando doente, sabe eu não... Eu falo: “Gente eu estou ficando ansiosa, não consigo deitar na cama...” Ontem... Por causa da tireóide eu tenho a taquicardia. Vocês assistiram o Fantástico, o pessoal que toma remédio para emagrecer, aqueles sintomas que passou da tireóide: sudorese, tremedeira... Eu estou tendo todos esses... Queda de cabelo, mais isso porque o estresse está prejudicando muito mais (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005 - Professora 2).

Toda a situação de estresse que a Professora 2 estava vivenciando acarretou em vários problemas de saúde e cada vez que eles apareciam, ela demonstrava ter mais certeza de não querer continuar na profissão.

Ao longo dos encontros, por inúmeras vezes ouvimos a professora afirmar não querer essa situação para ela. Que encaminhamentos daria em sua vida dali para frente ainda não havia decidido, mas continuar como professora ela não queria mais.

Ela pensou em fazer Psicologia, depois pensou em cursar Direito, depois Farmácia e até em abrir um negócio próprio. Até o término dos nossos encontros ela ainda não havia decidido. É válido ressaltar que não abandonaria tudo imediatamente, pois precisaria trabalhar, principalmente se fosse fazer outro curso superior.

Acreditamos, com base nos relatos da professora, que o fato dela ter mudado de escola acarretou todo esse processo de querer desistir da profissão. Talvez, se isso não tivesse acontecido jamais à professora tomaria essa atitude tão rapidamente. Pelos relatos percebe-se o quão envolvida com seu trabalho e com seus alunos é a professora, mas percebe-se também que ela não se adaptou a escola. A professora relatou vários casos de problemas que enfrentou no interior na unidade como o fato de ser chamada de novata pelos pares, de tudo o que acontecia de errado ser atribuído a ela, de uma professora dizer que ela andava mal vestida, por exemplo.

Indagada sobre a possibilidade de estar passando por um momento difícil devido à mudança de escola, a Professora diz que:

Pesquisadora – Você acha que o fato de você ter mudado de escola interferiu nessa decisão que você está querendo tomar ou que já tomou, não sei?

Professora 2 – Assim, olha, pode até ser. O meu marido acha que também foi essa mudança tudo, sabe? Mas eu não sei, eu...

Pesquisadora – É que foi um processo de atribuição muito sofrido.

Professora 1 – Nossa! Lá já foi complicado né, Professora 2? (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005).

A situação vivenciada pela Professora 2 angustiou todo o Grupo. Através de seus relatos acompanhávamos as descrições sobre suas angústias e a sua indecisão sobre o futuro. Ela, por sua vez, demonstrava-se cada vez mais marcada pela situação que estava vivendo:

E eu falo assim que eu preciso melhorar, porque eu estou numa tristeza tão grande, mas tão grande, num baixo astral tão grande, eu falei: “A minha vida vai virar o que daqui para frente?” Eu não estou tendo perspectiva nenhuma. Sabe, eu falei... Às vezes eu converso comigo mesmo. Eu falo assim: “Você precisa melhorar. Pelo amor de Deus!”. Não dá mais para ficar desse jeito, sabe?... (Transcrição do 30º encontro – 29/03/2005).

Fazendo uma análise sobre sua sala de aula no ano de 2004, a professora destaca a questão da indisciplina, que naquele momento era o maior problema:

... O ano passado eu tinha uma classe muito indisciplinada demais, difícil, que eles não tinham modos, não sabiam o que era sentar em uma carteira, o que era andar em uma sala de aula. Então, assim, eu passei por um momento muito difícil. Crianças que não sabiam andar, sentar, conversar. Não sabiam nada disso, mas isso por causa da clientela que era muito carente (Transcrição do 34º encontro – 07/06/2005 – Professora 2).

Já com relação ao ano de 2005, sua análise é outra e a professora procura destacar que não tem problemas com sua sala de aula, que o problema está do lado de fora:

Pesquisadora – A sua pressão agora é a cultura escolar.

Professora 2 – É o que está me fazendo desistir, né? O que está me fazendo desistir, porque eu entro na minha sala eu não tenho problema com a minha sala. Essa sala é um... Assim, nossa, eu adoro a sala. As crianças são carinhosas, elas são muito inteligentes. Tirando o [...], o [...] e a [...] a sala é muito boa. Assim, tem assim, ela dá para deslancar... Que nem hoje eu trabalhei... Está no conteúdo para trabalhar. Ar, água e solo. Eu trabalhei ar ontem e eu vi que a sala estava tão interessada que não precisava dar continuidade hoje, mas eu dei para dar seqüência, porque tinha os exercícios, coisa e tal. Você precisa ver, assim, o comentário deles, sabe? Tipo assim: o avião ele fica sobre o ar, sabe? Umas coisas assim que eu nunca imaginava que criança fosse pensar.

Pesquisadora – Segunda série. Nós às vezes subestimamos, não é?

Professora 2 – Sabe, então assim, a sala é muito... Eu não tenho problema com a minha sala. Da porta para dentro eu não tenho (Transcrição do 34º encontro – 07/06/2005).

Com o tempo a professora afirmou estar melhorando, pelo menos com relação à auto-estima:

Pesquisadora – Eu também senti que você deu uma melhorada.

Professora 2 – Dei uma melhorada, porque eu coloquei na minha cabeça que eu iria ficar doente Eliza, porque todo mundo estava falando: “você vai ficar doente, você vai ficar doente, você vai ficar doente e não vai ter cura, hein?” Eu comecei a ficar com medo. Então, assim, eu estou me policiando mais, mas eu não quero isso pra mim por enquanto... (Transcrição do 34º encontro – 07/06/2005).

Por meio das duas situações expostas, percebe-se que a virada de um ano letivo para o outro pode trazer muitas conseqüências para os professores, em especial para aqueles que estão em início de carreira. Essas conseqüências podem ser de diferentes naturezas. Nos casos destacados anteriormente, as conseqüências diferenciaram-se de uma professora para outra. Com relação à Professora 1 podemos observar os efeitos que a mudança de série/ano de ciclo acarretou, sendo que no momento em que foi questionado a sua forma de condução das aulas, colocaram em *xequê* seus conhecimentos, concepções, crenças, hipóteses, estratégias de ensino e aprendizagem que a professora tinha, desestabilizando-a.

Com relação à Professora 2, a mudança de escola revelou um contexto diferente do que, até então, ela havia vivenciado em sua primeira experiência docente. Questões como cultura da escola, relações hierárquicas (professora x diretora) e até relação com os pares, surgem em destaque.

As reações das duas professoras, também se diferenciaram. No primeiro caso, a reação foi de desconforto e até, às vezes, de indignação diante da situação vivida, expressa principalmente quando a professora diz que não reproduziria a atitude de valorizar a quantidade em detrimento da qualidade, mesmo que para isso, de acordo com suas próprias palavras, “fosse pagar um preço muito alto por isso” (31º encontro – 17/05/2005). Já a Professora 2 teve como principal reação, o desejo de abandonar a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A classificação feita por Huberman (2000) sobre as fases da carreira do professor, exemplifica muito bem o estágio em que se encontram as professoras iniciantes participantes da pesquisa: a fase da entrada na carreira, marcada pelos estágios de “sobrevivência” e “descoberta”.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, 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 pedagógico inadequado, etc.

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro (p.39).

O início da profissão docente é marcado por altos e baixos em um processo dinâmico em que cada dia é um dia, em que a cada acontecimento as reações e sentimentos aflorados ressoam dentro e fora da sala de aula.

Uma solicitação de última hora vinda da Secretaria da Educação ou da direção da escola; um projeto extra unidade que surge de um dia para o outro; uma reunião de HTP em que cobranças e pressões são feitas; uma situação de indisciplina ocorrida; um conteúdo em que diante de uma dúvida de um aluno o professor se vê frente à

fragilidade de seus conhecimentos; um processo de atribuição de aula que ocasiona diversas mudanças no corpo docente, entre outros eventos, representam os vários acontecimentos paralelos ao processo ensino-aprendizagem pelos quais os professores se vêem envoltos e que muitas vezes desestabilizam momentaneamente ou por um período maior de tempo.

Dificuldades como essas foram apontadas pelas professoras do Grupo. Mas conquistas e pontos positivos também foram lembrados, como o envolvimento dos alunos diante de um conteúdo; as associações entre os diferentes conteúdos trabalhados demonstrando a aprendizagem; a exemplificação dos alunos em sala de aula; a alfabetização de aluno com histórico de fracasso escolar; a primeira sala de aula, entre outros.

Nesse ínterim de altos e baixos o processo de aprendizagem profissional da docência vai se desenvolvendo. Processos reflexivos, construção e reelaboração de conhecimentos vão se fundindo e o processo de tornar-se professor vai se efetivando num contínuo que já se iniciou antes mesmo de começarem a dar aula.

As professoras iniciantes integraram o grupo de forma tímida, mas aberta, demonstrando vontade e entusiasmo em aprender. A cada dia a cumplicidade e a amizade aumentavam.

Todo o grupo se sensibilizou com a situação vivenciada pela Professora 2. Com seu sofrimento, sofreremos também. Quanta vontade de podermos dizer a ela: “Olha! Professora 2 faça assim. Tome a seguinte atitude”, diante de seu dilema de não saber que encaminhamento dar a sua vida, se iniciava outra Faculdade, se abria um negócio próprio... Mas por outro lado, que vontade de fazer com que ela desistisse da idéia de abandonar a profissão. Uma professora que se mostrava empenhada, envolvida com seus alunos e com o processo-ensino aprendizagem.

Todo grupo também se preocupou com a situação que a Professora 1 estava passando em seu terceiro ano como professora. Dizendo estar sendo pressionada quanto ao rendimento de sua sala de aula e os encaminhamentos que estava dando no desenvolvimento do processo de alfabetização de seus alunos.

Assim, o grupo se envolveu com cada professora e com cada processo ali em desenvolvimento. Sugestões de estratégias, de atividades, trocas de experiências, foram alguns dos encaminhamentos dados.

De modo geral os encontros do Grupo podem ser divididos em dois momentos distintos: o ano de 2004 e o ano de 2005.

Ao iniciarmos o Grupo e realizarmos o levantamento das temáticas para os encontros, a indisciplina destacou-se como a maior dificuldade enfrentada. De modo geral, todas as professoras vivenciavam, naquele momento, grandes problemas de indisciplina, principalmente a Professora 2.

A partir das discussões do grupo, da elaboração de atividades, das sugestões de estratégias, das trocas de experiências as professoras reviram procedimentos, possibilitando a minimização dessa dificuldade. Tal fato ficou muito perceptível nos encontros posteriores às férias de julho de 2004 em que as professoras descreveram estratégias adotadas por elas após as discussões no grupo: reorganização dos alunos em sala de aula, retomada das regras de convivência e construção de cartazes com as mesmas, utilização de jogos entre outras.

Ficaram evidentes, pela fala das professoras, as mudanças de estratégias com relação à indisciplina, após as férias de julho de 2004 (férias do meio do ano). Esse pode ser considerado um momento de destaque no grupo, momento em que as professoras demonstraram ter passado por processos de reflexão sobre o que naquela época mais as afligia: a indisciplina.

A questão da indisciplina permeou todos os encontros, tanto aqueles em que era o foco das discussões como os que tinham como ponto de partida outras temáticas. Era um tema recorrente e que muito incomodava as professoras iniciantes.

Já em 2005, outras dificuldades entraram em cena e a indisciplina deixou de ser destaque em nossas discussões. Somente a Professora 1 relatava dificuldades relacionadas a esse tema no ano de 2005, mas nada comparado ao que era relatado no ano de 2004.

A virada do ano de 2004 para 2005 configurou-se como um momento que trouxe muitas conseqüências às professoras. O destaque passou a ser o processo de atribuição de aulas. Mesmo quando ainda faltava muito tempo para a realização da atribuição, ela passou a ser pauta recorrente. Muito se falava e se especulava a respeito disso. O medo era enorme e a sensação de desconsideração pelas professoras iniciantes também.

O medo, segundo as professoras, estava relacionado à grande possibilidade de terem que mudar de unidade escolar, medo esse pela mudança em si e, conseqüentemente, pelo desconhecido e também pela possibilidade de írem para um lugar muito longe de suas residências.

A sensação de desconsideração pelas professoras iniciantes estava relacionado à dinâmica adotada para atribuição de aulas naquele ano, em que as professoras não

efetivas, praticamente todas iniciantes, não poderiam participar da atribuição nas escolas em que estavam dando aula, devendo participar da escolha das “sobras” das vagas remanescentes das professoras efetivas.

Esse processo de atribuição trouxe muitas conseqüências para as professoras do Grupo, como mudança de escola e escolha de turmas que colocaram em “xeque” a competência como professora.

Várias manifestações podem ser consideradas como reflexo da contribuição do Grupo sobre as concepções, posicionamentos, atitudes e ações das professoras iniciantes:

- Os debates realizados no Grupo têm ajudado com a questão da indisciplina:

Tem. É eu estou vendo com outros olhos (Transcrição do 6º encontro – 06/07/2004 – Professora 3).

- Relacionar atitude tomada à discussão já realizada anteriormente no Grupo:

Foi bem isso mesmo, de tirar a concentração e a primeira coisa que... Sabe? Que veio assim... Mais dá outra vez que nós discutiu sobre essa questão de chance tal eu... né? Guardei, assim, um pouquinho disso, porque é legal mesmo falar: “Oh, eu estou falando...” (Transcrição do 7º encontro – 22/07/2004 – Professora 4).

- Sentir mais segurança em decorrência dos debates:

É, eu me senti mais segura agora, depois dos debates aqui né. Eu acho que me ajudou bastante. A postura também. Aquilo que nós estávamos falando, do professor não chegar já mostrando... (risos) Eu cheguei mais dura né, pelo menos esse semestre né. Eu sei que não vai mudar muita coisa agora né, mas já consegui alguma... (Transcrição do 9º encontro – 03/08/2004 – Professora 3).

- Mudanças de estratégia na correção dos exercícios, acarretando em melhora na indisciplina. Fruto dos debates realizados no Grupo:

Então assim, comoveu mais, eles participam mais, não tem tanta bagunça mais na hora da correção, porque eu tenho pegado muito no pé deles e foi o que melhorou. Sabe, mais eu passei por isso também. Assim, nas primeiras semanas, nos primeiros meses foi muito difícil, eu estava tendo muita indisciplina na correção, mas depois daquela conversa que nós tivemos aqui, sabe?

(*Transcrição do 10º encontro – 03/08/2004 – Professora 2*).

- Melhora na sala de aula a partir dos debates realizados nos encontros:

Então, assim, tinha uns super... Mas também não era aquela coisa. No final até melhorou bem a sala. Questão de comportamento, também nós criamos regras... Até depois nós tínhamos conversado no decorrer dos encontros... (Transcrição do 26º encontro – 01/03/2005 – Professora 4).

Fazendo uma avaliação dos encontros, as professoras apontam importantes aspectos acerca do trabalho desenvolvido no Grupo; da contribuição do mesmo para o crescimento profissional enquanto professoras iniciantes e na ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos. Destacam, ainda, se o Grupo conseguiu alcançar as expectativas que tinham ao iniciar os encontros.

Avaliando o trabalho desenvolvido no Grupo três professoras apontam:

Foi muito produtivo, voltado para as necessidades, dúvidas e dificuldades que enfrentamos durante o dia a dia dentro de uma sala de aula. Dividimos, acreditamos que é o termo mais correto, todas as angústias, dificuldades, incertezas, o que fazer em determinadas situações, inseguranças, entre outras experiências e dessa forma aprendemos, estudamos, refletimos, experimentamos, vivenciamos e crescemos como pessoas, como profissionais, enfim amadurecemos.

Acredito que grupos assim, são necessários dentro de uma unidade escolar, apoiando, esclarecendo e auxiliando os professores.

O aprimoramento deve ser contínuo e precisamos de profissionais que possam colaborar com o processo de desenvolvimento do grupo.

Quando o grupo encerrar as atividades, fará falta (Registro escrito - Professora 1).

Avaliando o trabalho desenvolvido por nosso grupo, percebo que este foi de suma importância para minha formação profissional, pois através dos encontros, e conseqüentemente, dos depoimentos das colegas, notei que a maioria das professoras também enfrentavam os mesmos problemas que eu enfrentava em sala de aula como: indisciplina, problemas relacionados a aprendizagem, alunos não alfabetizados e crianças agressivas.

Os encontros favoreceram as trocas de idéias e experiências entre as professoras e durante as discussões todas procuravam levantar sugestões que pudessem solucionar ou ajudar a professora que estava enfrentando dificuldades... (Registro escrito - Professora 2).

O trabalho do grupo tem sido muito importante para mim, principalmente por abrir espaço para tratarmos não só de nossas dúvidas como também de nossas angústias dentro do universo escolar, que vão desde os alunos até a equipe diretiva.

Um outro ponto positivo é que por se tratar de um grupo de professores iniciantes, nunca tive muita vergonha de tirar minhas dúvidas.

Quanto aos assuntos abordados, todos foram importantes e de grande valia para minha prática pedagógica, principalmente os encontros que trataram das questões de indisciplina e fracasso escolar (Registro escrito - Professora 3).

Todas as professoras levantaram aspectos que reforçam a contribuição qualitativa que esse tipo de trabalho tem na formação continuada de professores.

Destacam aspectos como:

- Possibilidade de lidar não somente com as dúvidas, mas também com as angústias, envolvendo todo o universo escolar que vai desde os alunos até a equipe diretiva;
- Não existir vergonha por se tratar de um grupo em que todas as professoras são iniciantes;
- Verificar que outros professores também enfrentam problemas semelhantes aos vivenciados por cada uma;
- Favorecimento de troca de idéias e experiências;
- Levantamento de sugestões que pudessem ajudar a professora que estava enfrentando dificuldades;
- Grupo voltado para necessidades, dúvidas e dificuldades que enfrentam durante o dia-a-dia;
- Necessidade da existência desse tipo de grupo dentro da unidade escolar.

Já com relação à contribuição do Grupo para o crescimento profissional enquanto professoras iniciantes, destacam que:

[...] ao ouvir relatos de dificuldades iguais as nossas, tendo oportunidade da troca de idéias, do estudo dirigido e/ou orientado, da reflexão coletiva, sugestões indicadas, certamente melhoramos, amadurecemos e adquirimos um pouco mais de segurança dentro da docência (Registro escrito - Professora 1).

[...] o depoimento e as sugestões das colegas contribuiu de forma positiva para meu crescimento, pois percebi que todas enfrentam problemas e dificuldades. Muitas sugestões de como lidar com algumas situações de indisciplina, ou atividades para crianças com dificuldades de aprendizagem foram de suma importância para minha formação enquanto professora (Registro escrito - Professora 2)

As discussões do grupo contribuíram muito para meu crescimento enquanto professora iniciante, uma vez que trataram de assuntos muito próximos a realidade a qual vivenciei no último ano letivo.

Por se tratar do primeiro ano em que dei aula, todas as dúvidas possíveis surgiram, principalmente como manter a disciplina em sala de aula, ou seja, como conduzir a sala sem ser autoritária e ao mesmo tempo conseguir respeito dos alunos.

Acredito que manter o respeito, as regras em sala de aula, para mim, tornou-se mais difícil do que ensinar a matéria propriamente dita, porque primeiramente é preciso manter certa “ordem” na sala para que seja possível ensinar algo. Então, a discussão sobre a indisciplina foi muito importante para mim enquanto professora iniciante.

Hoje tenho outro modo de ver e agir sobre um determinado acontecimento em sala de aula (Registro escrito - Professora 3).

O Grupo Colaborativo contribuiu positivamente, sob a ótica das professoras, para o crescimento profissional das mesmas enquanto professoras iniciantes, tratando assuntos próximos à realidade que cada uma vivenciava em suas salas de aula, possibilitando a observação de que problemas semelhantes eram enfrentados por outras professoras iniciantes, em outros contextos e situações e que, portanto, não se tratava de uma “falha” específica de nenhuma delas, proporcionando momentos de trocas de experiências, sugestões, idéias, refletindo coletivamente sobre as dificuldades de cada uma.

Outro aspecto levantado é o destaque dado à questão da indisciplina, que exerce forte impacto sobre a prática das professoras e que, por meio do grupo, possibilitou-se refletir sobre o assunto, trocar experiências, buscar caminhos para minimizar o problema.

Sobre a contribuição do grupo na ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos as participantes do Grupo Colaborativo destacam:

Em relação ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, como lidar com a indisciplina, com a falta de atenção e concentração dos alunos, a entender o processo de aquisição da escrita, etc.

Conhecimentos sobre alfabetização, didática em sala de aula, etc... (Registro escrito - Professora 1).

[...] acredito que o grupo contribuiu para a ampliação dos meus conhecimentos, principalmente referente as questões de indisciplina e dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito à indisciplina percebi que o diálogo é fundamental e no caso das dificuldades de aprendizagem as sondagem... (Registro escrito - Professora 2).

[...] os nossos encontros ampliaram muito meus conhecimentos, principalmente sobre como conduzir uma sala de aula e lidar com as diferenças.

A troca de experiências é muito rica e importante, principalmente para nós professoras iniciantes; acredito que isso foi essencial para essa ampliação de conhecimentos.

Achei de muita valia nossas discussões sobre como lidar com a indisciplina, pois na minha sala de aula havia muitas brigas, agressões física e verbais. Depois de algumas idéias sugeridas pelo grupo, minha sala de aula melhorou muito.

Outro assunto importante discutido pelo grupo, foi a questão do fracasso escolar, em que foi sugerido uma maior participação desses alunos. Isso melhorou muito não só em termos de aprendizagem como também de disciplina desses alunos. Sempre que possível tento inseri-los nas discussões do restante da classe e adequar às atividades de acordo com o nível de aprendizagem desses alunos. Confesso que não é uma tarefa difícil (Registro escrito - Professora 3).

As professoras indicaram que houve ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos a partir da participação no Grupo Colaborativo de Trabalho, destacando condução de sala de aula, trabalhar com as diferenças, lidar com a indisciplina, trabalhar

com alunos com histórico de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem, lidar com a falta de atenção e concentração dos alunos e entender o processo de aquisição da escrita.

Outro aspecto destacado é a importância da troca de experiências para a ampliação de conhecimentos, principalmente pelo fato de serem professoras iniciantes.

Como pesquisadora muitas aprendizagens tive com o desenvolvimento do trabalho. Aprendi o quão dinâmico é uma pesquisa dessa natureza, com momentos, às vezes, de total ansiedade, de entusiasmo contagiante ou mesmo de medo e insegurança, mas acima de tudo, momentos ricos na formação de qualquer pesquisador.

Aprendi que nesse tipo de pesquisa muitas decisões precisam ser tomadas durante o processo. Algumas dessas decisões podem ser, às vezes, dolorosas ou constrangedoras, mas que se não forem tomadas em um momento específico podem colocar todo o trabalho a perder.

Com base nos momentos de debate realizados nos encontros e a partir da análise das transcrições percebi que para suscitar um relacionamento mais próximo com as professoras, precisaria “falar” a linguagem delas e do interior das escolas. Para isso, assumi o meu papel de professora que sou e como elas, alguém que ali teria experiências e práticas para compartilhar.

Aprendi, ainda, que em um trabalho como esse, principalmente pelo caráter de construção/decisões no processo, precisamos ficar atentos aos pequenos detalhes, como por exemplo, o “volume” das discussões, que podem fornecer pistas e/ou configurar o trabalho de pesquisa.

A não existência de uma dinâmica padronizada no Grupo Colaborativo de Trabalho também foi outra aprendizagem desenvolvida, pois o grupo está sujeito a interferências advindas da vida de cada uma das participantes. Sofre, portanto, interferências do meio externo, que pode ser fruto da atividade docente desempenhada, da cultura da escola, de um acontecimento isolado, de uma determinação da Secretaria da Educação ou até mesmo da vida pessoal.

Acredito que uma das maiores aprendizagens que um pesquisador pode ter em uma pesquisa com um grupo colaborativo é como lidar com a ansiedade. Passamos pelo que poderíamos chamar de “oscilações de ansiedade”, ou seja, uns dias mais, uns dias menos. Os motivos para essa ansiedade são de várias naturezas: se o grupo está gostando dos encontros; se estão cansadas de falar sobre indisciplina; se estamos

falando muitas banalidades; se os encontros estão sendo preparados da melhor forma, se as professoras estão aprendendo e aproveitando as discussões tanto quanto a pesquisadora, entre outras.

Nesses momentos procurei refletir muito sobre cada aspecto gerador de ansiedade, procurando fazer uma avaliação sobre todos os aspectos positivos e negativos vivenciados. Os positivos serviram como estímulo e os negativos como motivadores de mudanças e reconduções.

Julgo a própria ansiedade como positiva no sentido de que ela mantém a consciência do pesquisador, ou seja, ela ajuda o pesquisador a manter-se em constante atenção com o processo de investigação e, assim, garantir o rigor científico, pela dedicação, preparação e investimento gerado em consequência do estado de ansiedade.

Analisando o trabalho desenvolvido, observamos que os dados trabalhados vêm confirmar uma hipótese inicial de que o manejo de sala de aula representa a primeira dificuldade das professoras iniciantes, antes mesmo do trato com o conteúdo específico. Essa dificuldade, por sua vez, se manifesta de várias formas, seja com problemas de indisciplina, com dificuldade em lidar com as diferenças em sala de aula, marcada por diferentes ritmos de aprendizagem e/ou diversidade da clientela.

Essa proposta de formação continuada representa uma possibilidade qualitativa de formação em serviço e de parceria universidade-escola, além de possibilitar às professoras iniciantes o compartilhar de experiências e aprendizagens, de essencial importância no decorrer das primeiras práticas docentes, indicando minimizar os momentos de angústias, de medos e de incertezas, característicos dessa fase da docência.

Indicam, ainda, uma possibilidade promissora a se refletir em termos de políticas públicas para a formação continuada de professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 10.ed. São Paulo: Summus, 1996.

BATISTA, A., BOZZA, S. *Produção textual: a voz e a vez do aluno na sociedade: sugestões de encaminhamento para a produção textual no ensino fundamental*. Cascavel: Assoeste, 2000.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.22, n. 74, p. 59-76, 2001.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.22, n.74, p.11-26, 2001.

BUENO, B.; CATANI, D. B. ; SOUZA, C. P. de. (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, V. M.C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de pesquisa*, v.37, n.132, p.731-758, 2007.

CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.139-152.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. (Série Princípios)

DANTE, L. R. *Didática da resolução de problemas de matemática*. 12.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. (Série Educação)

FERREIRA, A. M. *Metagonição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.35-50.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 15.ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. (Série Princípios)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino)

LÜDKE, M. ET AL. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MARIN, A. J. *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v.9, p.51-75, 1998.

MARCHESI, A., GIL, C. H. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p.511- 565, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICS, A.; MELLO, R. R. de. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000, p.139-162.

_____. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: LAZZARI, R.; BARBOSA, L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.285-314.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. M. R. *Aprendizagem profissional da docência : saberes, contextos e práticas* (Org.). São Calos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, R. *A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional da rede pública de ensino*. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MONTALVÃO, E. C. *Assimilou, mas não acomodou: é uma questão de explicar tudo novamente. Um estudo sobre saberes de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.*

MONTALVÃO, E. C. ; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimento de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, A. M. M. R. ; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores – práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002, p.101-126.*

_____. Base de conhecimento para o ensino: indicadores presentes em um curso de formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 12, 2004, Curitiba. *Conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba, 2004. 1 CD-ROM. Não paginado.*

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 2002.*

_____. *Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000.*

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.*

NUNES, T., BRYANT, P. *Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.*

PARRA, C., SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.*

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.95-114.*

QUEIROZ, G. R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. *Educação e Sociedade. Campinas, v.22, n.74, 2001.*

REALI, A. M. M. R. ; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores – práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002.*

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.79-90.*

SHULMAN, L.S. Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.17, n.1, p.4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Educational Review*, Harvard, v.57, n.1, 1987.

TEBEROSKY, A., TOLCHINSKY, L. (Org.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 1988.

ANEXO 1

Atividades desenvolvidas nos encontros

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ENCONTROS

1º ENCONTRO – 02/06/2004

<p>Boas vindas</p>
<p>Apresentação da proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Novo tipo de proposta de formação continuada; - O grupo é baseado na parceria e na troca de experiências; - O grupo funciona como um contexto no qual são criadas oportunidades para o professor explorar e questionar seus próprios saberes e práticas, bem como aprender a partir dos saberes e práticas de outros professores; - Critério de escolha das participantes: ter até cinco anos de experiência docente (<i>Fase de Entrada na Carreira</i> - Huberman); - Participação voluntária; - Igualdade: todos estão no mesmo patamar, todos aprenderão e ensinarão ao mesmo tempo; - Pauta dos encontros: prioridades e necessidades apresentadas pelo grupo; - Não é um curso. É um momento de troca, baseado na prática docente, em que todos somos responsáveis pelo andamento; - É o momento de expor dilemas, levantar hipóteses e buscar caminhos, realizando um trabalho de colaboração, que as vezes é tão difícil no dia-a-dia das escolas; - O que diferencia um grupo colaborativo de trabalho de um grupo de pessoas é a reunião voluntária de pessoas em torno de objetivos comuns, apoiando-se mutuamente e tomando decisões compartilhadas; - Um espaço de crescimento mútuo e de desenvolvimento profissional, a partir da reflexão e avaliação colaborativa de suas próprias práticas; - Embora não seja um curso seja oferecido um certificado emitido pela Universidade. - Objetivo da pesquisa: analisar a contribuição de um grupo colaborativo de professoras iniciantes para o enfrentamento e superação de dificuldades apresentadas por elas no desenvolvimento de suas práticas docentes, assim como sobre processos de desenvolvimento profissional vivenciados.
<p>Combinados: A partir de um levantamento prévio a cerca da disponibilidade de dia e horário de cada participante, foram combinados o dia e o horário que seriam realizados os encontros.</p>
<p>Apresentação: Cada participante se apresentou destacando sua unidade escolar, série/ano/disciplina, tempo de magistério, experiência profissional e expectativas com relação ao grupo e outras observações que desejasse fazer.</p>
<p>Atividade individual (tarefa para o próximo encontro): Levantamento de possíveis temas para serem abordados nos encontros, a partir dos dilemas, dificuldades, necessidades, curiosidades e interesses de cada participante.</p>

2º ENCONTRO – 08/06/2004

Acolhida de novos professores
Combinados: Calendário dos próximos encontros e autorização para gravação.
Atividade 1: Caso de ensino: Foi Assim (Tradução livre de: Pitton. D. E. Stories of Student Teaching. New Jersey: Prentice Hall, 1998). - Foco: Análise da formação inicial das professoras iniciantes. - Análise individual e por escrito a partir de questões propostas, seguida de socialização das idéias no grupo.
Atividade 2: Retomada dos temas priorizados pelas participantes (atividade individual 1º encontro) e escolha do tema inicial por todos os membros do grupo.
Atividade individual (tarefa para o próximo encontro): Questionário de caracterização.

3º ENCONTRO – 15/06/2004

Acolhida de novos professores
Atividade: (realizada individualmente e por escrito) - Escreva, detalhadamente, o que você entende por indisciplina. - Descreva, com o maior número de detalhes possíveis, situações envolvendo eventos de indisciplina. *Atividade disparadora das discussões a serem realizadas do 4º ao 6º encontro.

4º ENCONTRO – 22/06/2004

Acolhida de novos professores
Atividade: Análise do que as participantes do grupo entendem por indisciplina. - A partir da atividade realizada no encontro passado, foi elaborado um quadro contendo o que cada professora entendia por indisciplina. Esse quadro funcionou como objeto de análise para as discussões do encontro. - Cada participante leu o quadro individualmente, anotando suas idéias que depois foram socializadas com todo o grupo.
Atividade de fechamento do encontro (reelaboração do conceito): - Reflexão sobre a discussão realizada: “Após a discussão de hoje: o que mudou, o que permaneceu e/ou o que acrescentou na sua forma de entender o que é indisciplina”.
Atividade individual (tarefa para o próximo encontro): Durante o transcorrer da semana, considerando possíveis situações de indisciplina em sua sala de aula, preencha o quadro abaixo, com o maior número de informações possíveis (use o verso da folha, se necessário): Situação de indisciplina ocorrida Estratégia utilizada pelo professor

Conseqüências/resultados

Como você se sentiu?

O que você aprendeu com essa situação?

O que deu certo e o que deu errado?

*Atividade disparadora das discussões a serem realizadas no 7º, 9º e 10º encontro.

5º ENCONTRO – 29/06/2004

Início: situar os professores que faltaram no encontro passado sobre a discussão realizada.

Retomada do encontro anterior: Sugestões de estratégias de controle de indisciplina mencionadas no encontro passado: foram aplicadas pelos colegas?

Atividade: Análise de situações envolvendo eventos de indisciplina descritas pelas professoras.

- A partir da atividade realizada no 3º encontro, foi elaborado um quadro contendo descrições feitas pelas professoras iniciantes sobre situações envolvendo eventos de indisciplina. Esse quadro funcionou como objeto de análise para as discussões do 5º encontro.

- Cada participante leu o quadro individualmente, anotando suas idéias que depois foram socializadas com todo o grupo.

- Iniciamos as discussões pela descrição da P3, mas não a encerramos.

Atividade de fechamento do encontro:

- Reflexão sobre a discussão realizada: “Como você se sentiu ao ler o relato sobre eventos de indisciplina feitos pelas colegas do grupo?”

6º ENCONTRO – 06/07/2004

Reflexão sobre a semana

Atividade: Continuação da discussão do quadro – Situações envolvendo eventos de indisciplina.

- Análise da descrição de todas as professoras: P1, P2, P3 e P4.

- Socialização no grupo.

Atividade individual (tarefa para o próximo encontro): Descreva, com o maior número de detalhes possíveis, o início de sua profissão.

7º ENCONTRO – 22/07/2004

Bate-papo: Férias de julho e primeiro dia de aula

Atividade: Analisar situações de indisciplina descritas por P2 e P4.

- Refletir sobre a situação apresentada, as estratégias utilizadas, os resultados, sentimentos e aprendizagens.

- Colocar-se na situação do colega, apresentando estratégias de ação justificadas (por que você agiria de tal modo).

Atividade de fechamento do encontro:

- Registro escrito da análise feita a partir das situações apresentadas por P2 e P4.
- Refletir sobre a situação apresentada, as estratégias utilizadas, os resultados, sentimentos e aprendizagens.
- Colocar-se na situação do colega, apresentando estratégias de ação justificadas (por que você agiria de tal modo).

Atividade individual (tarefa para o próximo encontro):

1. Descreva, de modo geral, sua sala de aula e turma.
2. Descreva, detalhadamente, cada um dos seus alunos.

8º ENCONTRO – 27/07/2004

Reflexão sobre a semana e entrega do calendário para os próximos encontros (meses de agosto e setembro).

Atividade: Levantamento de concepções, crenças, hipóteses que envolvem a temática Fracasso Escolar.

- 1 – O que é fracasso escolar?
 - 2 – Quais as causas do fracasso escolar?
 - 3 – Quais os efeitos (consequências) do fracasso escolar?
 - 4 - Dê um exemplo que envolva um caso de fracasso escolar?
 - 5 - Dentre os seus alunos, você identifica algum caso que pode ser considerado como de fracasso escolar? Justifique.
 - 6 – Quais estratégias podem ser usadas visando superar a situação de fracasso escolar?
 - 7 – Diante de uma situação de fracasso escolar o professor encontra limites?
 - 8 – Qual a responsabilidade do professor na ocorrência de casos de fracasso escolar?
 - 9 – No ambiente escolar, o que são “rótulos”? De onde eles surgem? Quais suas consequências?
 - 10 – Existe diferença entre “rótulo” e fracasso escolar?
 - 11 - O que é sucesso escolar?
 - 12 – O que é ser um “bom aluno”?
 - 13 – O que é ser um “mal aluno”?
 - 14 – O que é ser um “bom professor”?
 - 15 – Quando um professor pode ser considerado “competente”?
- *Atividade disparadora das discussões a serem realizadas do 11º ao 14º Encontro e no 16º.

Atividade individual (tarefa para o próximo encontro para P2 e P4):

- Após as sugestões das colegas do grupo e as discussões realizadas no encontro da semana passada, como você se sente em relação à situação apresentada?

9º ENCONTRO – 03/08/2004

Reflexão sobre a semana

Atividade: Analisar situação de indisciplina descritas por P3.

- Refletir sobre a situação apresentada, as estratégias utilizadas, os resultados, sentimentos e aprendizagens.
- Colocar-se na situação do colega, apresentando estratégias de ação justificadas (por que você agiria de tal modo).

Atividade de fechamento do encontro:

- Registro escrito da análise feita a partir das situações apresentadas por P3.
- Refletir sobre a situação apresentada, as estratégias utilizadas, os resultados, sentimentos e aprendizagens.
- Colocar-se na situação do colega, apresentando estratégias de ação justificadas (por que você agiria de tal modo).

10º ENCONTRO – 10/08/2004

Reflexão sobre a semana

Atividade: Analisar situação de indisciplina descritas por P1.

- Refletir sobre a situação apresentada, as estratégias utilizadas, os resultados, sentimentos e aprendizagens.
- Colocar-se na situação do colega, apresentando estratégias de ação justificadas (por que você agiria de tal modo).

Atividade de fechamento do encontro:

- Registro escrito da análise feita a partir das situações apresentadas por P1.
- Refletir sobre a situação apresentada, as estratégias utilizadas, os resultados, sentimentos e aprendizagens.
- Colocar-se na situação do colega, apresentando estratégias de ação justificadas (por que você agiria de tal modo).

11º ENCONTRO – 03/08/2004

Reflexão sobre a semana

Atividade: Discussão da temática - Fracasso Escolar.

Em pauta:

- Fracasso escolar: causas e efeitos;
- Exemplo que envolva um caso de Fracasso Escolar;
- Identificação, dentre os próprios alunos, de algum caso que envolva a questão do

Fracasso Escolar.
Atividade de fechamento do encontro: reflexão sobre o encontro de hoje (registro escrito).
Atividade individual (tarefa para o próximo encontro para P1 e P3): - Após as sugestões das colegas do grupo e as discussões realizadas no encontro da semana passada, como você se sente em relação à situação apresentada?

12° ENCONTRO – 24/08/2004

Reflexão sobre a semana
Lembrete sobre o Calendário: 31/08 - Não haverá encontro (Endipe) 07/09 – Feriado 09/07 – 13° Encontro (5ª feira)
Atividade: Discussão da temática - Fracasso Escolar. Em pauta: - Discussão das estratégias que podem ser usadas visando superar a situação de Fracasso Escolar apresentadas pelas professoras.

13° ENCONTRO – 09/09/2004

Reflexões sobre o período de pausa nos encontros e bate-papo sobre o Endipe.
Atividade: Discussão da temática - Fracasso Escolar. Em pauta: - Limites encontrados pelo professor diante de uma situação de Fracasso Escolar; - Responsabilidade do professor na ocorrência de casos de Fracasso Escolar.
Atividade individual (tarefa para o próximo encontro): descrição do processo de escolarização. - Descreva, minuciosamente, seu processo de escolarização, relatando suas memórias quanto ao processo de alfabetização, a dinâmica da sala de aula nas diferentes etapas da escolarização, momentos marcantes, alegrias, frustrações, seus professores, a forma de ensinar, a relação professor-aluno e aluno-aluno, a escola, os amigos, as diferentes séries cursadas, etc., etc., etc.

14° ENCONTRO – 14/09/2004

Reflexão sobre a semana.
Atividade: Discussão da temática - Fracasso Escolar. Em pauta: - Rótulos: de onde surgem e suas conseqüências; - Existe diferença entre rótulo e fracasso escolar?

Atividade individual (tarefa para o próximo encontro): elaboração de estratégias de motivação e envolvimento de alunos com histórico de fracasso escolar.

15º ENCONTRO – 21/09/2004

Reflexão sobre a semana.

Atividade 1: Temática – Fracasso Escolar.

- Realização da atividade individual do encontro passado: elaboração de estratégias de motivação e envolvimento de alunos com histórico de fracasso escolar

Atividade 2: Análise de três situações gerais de indisciplina.

- Para cada situação,

- » **identificar** comportamentos do aluno e do professor
- » **apontar** prováveis causas dos comportamentos incorretos
- » **esclarecer** as conseqüências do comportamento incorreto
- » **indicar** atitudes pedagógicas que o professor poderia assumir

- Adaptado do site: www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/outros/indisciplina

16º ENCONTRO – 28/09/2004

Reflexão sobre a semana.

Atividade 1: Temática – Fracasso Escolar.

- Análise da descrição de alguns alunos feita pelas professoras. Trabalhar paralelamente as idéias sobre sucesso escolar, bom aluno, mal aluno, bom professor e professor competente apresentadas pelas professoras, destacando aspectos tipo aluno que conversa bastante, mas é considerado pelas professoras como um excelente aluno.

Atividade fechamento do encontro: Reflexão.

- A partir da discussão que tivemos penso que...

Atividade Individual (tarefa para o próximo encontro): Descreva, detalhadamente, as dificuldades na alfabetização de um aluno específico.

*Atividade disparadora das discussões a serem realizadas no 18º e 20º Encontro.

17º ENCONTRO – 05/10/2004

Reflexão sobre a semana.

Atividade: Temática – Alfabetização

- Descrição e análise dos principais tipos de dificuldades enfrentadas pelas professoras com relação à alfabetização dos alunos.

- Discussão de práticas bem sucedidas de superação das dificuldades.

Atividade de fechamento do encontro: Reflexões sobre o encontro de hoje.

Atividade individual (tarefa para o próximo encontro): Análise de situações

cotidianas de sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa). – situações utilizadas na pesquisa de mestrado.

*Atividade disparadora das discussões a serem realizadas no 19º encontro.

18º ENCONTRO – 26/10/2004

Reflexão sobre a semana.

Atividade: Temática – Alfabetização

- P2: Análise de situações cotidianas de sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa). – situações utilizadas no mestrado – Atividade individual do encontro passado. – Registro escrito

*Atividade disparadora das discussões a serem realizadas no 19º encontro.

- P1: A partir da descrição de uma aluna com dificuldades na alfabetização, feita pela Professora 2, elaborar uma estratégia de enfrentamento de dificuldades na alfabetização, para esse caso específico.

19º ENCONTRO – 09/11/2004

Reflexão sobre a semana.

Atividade: Temática – Alfabetização

- Discussão das situações cotidianas de sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa) analisadas pelas professoras.

20º ENCONTRO – 16/11/2004

Reflexão sobre a semana.

Atividade: Temática – Alfabetização

- Discussão sobre a descrição das dificuldades na alfabetização de um aluno específico, feita pela P1.

- Início do estudo do livro “Guia Teórico do Alfabetizador” - Miriam Lemle (p. 5 a 11).

Cap. 1- Introdução.

Cap. 2 – As capacidades necessárias para a alfabetização.

* Leitura conjunta seguida de debate sobre o assunto abordado.

21º ENCONTRO – 23/11/2004

Reflexão sobre a semana.

Atividade: Temática – Alfabetização

- Estudo do livro “Guia Teórico do Alfabetizador” - Miriam Lemle (p. 7 a 15).

Cap. 2 – As capacidades necessárias para a alfabetização.

* Leitura conjunta seguida de debate sobre o assunto abordado.

22º ENCONTRO – 30/11/2004**Reflexão sobre a semana.****Atividade:** Temática – Alfabetização

- Estudo do livro “Guia Teórico do Alfabetizador” - Miriam Lemle (p. 16 a 44).

Cap. 3 – A alfabetização.

* Leitura conjunta seguida de debate sobre o assunto abordado.

23º ENCONTRO – 07/12/2004**Reflexão sobre a semana.****Atividade:** Temática – Alfabetização

- Estudo do livro “Guia Prático do alfabetizador” – Marlene Carvalho (p. 47 a 60)

Parte II – Metodologia de Alfabetização.

- Estudo do livro “Guia Teórico do Alfabetizador” - Miriam Lemle (p. 45 a 53).

Cap. 4 – A variação na língua falada e a unidade na língua escrita.

* Leitura conjunta seguida de debate sobre o assunto abordado.

Despedida: Férias do final do ano letivo.**24º ENCONTRO – 15/02/2005****Boas-vindas e bate-papo sobre as férias e início do ano letivo.****Atividade:** Temática – Alfabetização

- Estudo do livro “Produção textual: a voz e a vez do aluno na sociedade” – Sandra Bozza (p.11 a 14).

Cap. 1 – Refletindo sobre questões teórico-metodológicas.

* Leitura conjunta seguida de debate sobre o assunto abordado.

Atividade Individual (tarefa para o próximo encontro): Descrição do ano de 2004 sob a ótica de uma professora iniciante.

*Atividade disparadora das discussões a serem realizadas no 26º encontro.

25º ENCONTRO – 22/02/2005**Reflexão sobre a semana e entrega do calendário dos meses de fevereiro e março.****Atividade:** Temática – Alfabetização

- Estudo do livro “Produção textual: a voz e a vez do aluno na sociedade” – Sandra Bozza (p.14 a 16).

Continuação do cap. 1 – Refletindo sobre questões teórico-metodológicas.

* Leitura conjunta seguida de debate sobre o assunto abordado.

Atividade Individual (tarefa para o próximo encontro):

1. Escreva, com o maior número de detalhes possíveis, suas primeiras impressões em relação a sua nova turma.
2. Cite suas expectativas e planos em relação a eles.
3. Apresente-os aos seus colegas do grupo colaborativo.

26° ENCONTRO – 01/03/2005**Reflexão sobre a semana.**

Atividade: Discussão sobre a descrição do ano de 2004 sob a ótica de uma professora iniciante (atividade individual – 24° encontro)

Atividade Individual (tarefa para o próximo encontro):

1. Relação com a matemática enquanto aluna
Tinha dificuldades, gostava, não gostava, tinha facilidade para entender
2. Relação com a matemática enquanto professora
Tem dificuldades de dominar o conteúdo
Se prepara estudando o conteúdo a ser dado
Se prepara estudando além do conteúdo a ser dado
Tem dificuldade de trabalhar o conteúdo com os alunos (metodologia)
Tem medo
O que você prioriza no ensino da matemática

*Atividade disparadora das discussões a serem realizadas no 27° encontro.

27° ENCONTRO – 08/03/2005**Reflexão sobre a semana.**

Atividade: Temática – Matemática

- Discussão sobre a relação das professoras com a matemática enquanto alunas e enquanto professoras.

28° ENCONTRO – 15/03/2005**Reflexão sobre a semana.**

Atividade: Temática – Alfabetização

- Estudo do livro “Produção textual: a voz e a vez do aluno na sociedade” – Sandra Bozza (p.13 a 21).

Continuação do cap. 1 – Refletindo sobre questões teórico-metodológicas.

* Leitura conjunta seguida de debate sobre o assunto abordado.

Atividade Individual (tarefa para o próximo encontro):

- Caso de Ensino: Mariana conta nos dedos (Tradução livre de “Por quê as crianças falham?” de John Holt).
 - Foco: Ensino-aprendizagem da matemática
 - Análise individual e por escrito a partir de questões propostas, seguida de socialização das idéias no grupo.
- *Atividade disparadora das discussões a serem realizadas no 29º encontro.

29º ENCONTRO – 22/03/2005

Reflexão sobre a semana.

Atividade: Temática – Matemática

- Discussão do Caso de Ensino: Mariana conta nos dedos (Atividade individual do 28º encontro), a partir de um roteiro de questões.

30º ENCONTRO – 29/03/2005

Reflexão sobre a semana.

Lembretes:

- Durante o mês de abril não haverá encontros.
- Atividade para o período: leitura do livro Didática da resolução de problemas de matemática (Luiz Roberto Dante)

Atividade livre⁵³:

- Situação da Professora 2 no ano de 2005.

31º ENCONTRO – 17/05/2005

Reflexão sobre o período sem encontros.

Atividade livre:

- Situação da Professora 1 no ano de 2005.

32º ENCONTRO – 24/05/2005

Reflexão sobre a semana

Atividade: Temática – Matemática

- Estudo do livro Didática da resolução de problemas de matemática - Luiz Roberto Dante (p.7 a 15)
- Introdução
- Capítulo 1 – Objetivos da resolução de problemas.

⁵³ As atividades livres, nesse contexto, correspondem aos momentos em que as professoras não conseguiam se ater as discussões teóricas do Grupo, devido as situações que estavam vivenciado em suas escolas após a virada de um ano letivo para o outro (2004 para 2005).

* Leitura conjunta seguida de debate sobre o assunto abordado.

33° ENCONTRO – 31/05/2005

Reflexão sobre a semana

Atividade livre:

- Situação da Professora 2 no ano de 2005.

34° ENCONTRO – 07/06/2005

Reflexão sobre a semana

Atividade livre:

- Situação da Professora 2 no ano de 2005.

35° ENCONTRO – 21/06/2005

Reflexão sobre a semana

Atividade de fechamento e avaliação:

- Retomada do Caso de ensino “Foi Assim”, analisado a um ano atrás.
- Questão utilizada como disparadora das discussões: “Onde você se vê daqui a 15 anos?”
- Condução: A análise desse caso de ensino aconteceu no 2º encontro do grupo (08/06/2004), onde essa questão foi respondida por escrito. Em posse dessas respostas foi elaborado um quadro a partir do qual as professoras teriam que analisar as respostas considerando a passagem de um ano, bem como avaliar a experiência vivenciada no grupo.

Despedida e agradecimentos

ANEXO 2

Algumas atividades individuais⁵⁴

1. Levantamento de possíveis temas para serem abordados nos encontros, a partir dos dilemas, dificuldades, necessidades, curiosidades e interesses de cada participante.
2. Descrição de situações de indisciplina.
3. Descrição do ano de 2004 sob a ótica de uma professora iniciante.

⁵⁴ Serão apresentadas em anexo, algumas atividades individuais que não foram possíveis de serem detalhadas, no anexo anterior, referente às atividades desenvolvidas nos encontros.

Você está participando de um novo tipo de proposta no que se refere à Formação Continuada de Professores. Essa proposta pauta-se na aprendizagem mútua, na troca de informações e na parceria entre professores.

A pauta dos encontros será elaborada a partir das prioridades manifestas pelos participantes, envolvendo dilemas, dificuldades, necessidades, curiosidades, interesses, etc.

Dessa forma, escreva no espaço abaixo, possíveis temas, que você julgue importante estarmos abordando em nossos encontros.

Nome:

Durante o transcorrer da semana, considerando possíveis situações de indisciplina em sua sala de aula, preencha o quadro abaixo, com o maior número de informações possíveis (use o verso da folha, se necessário):

SITUAÇÃO DE INDISCIPLINA OCORRIDA
ESTRATÉGIA UTILIZADA PELO PROFESSOR
CONSEQÜÊNCIAS / RESULTADOS
COMO VOCÊ SE SENTIU?
O QUE VOCÊ APRENDEU COM ESSA SITUAÇÃO? O QUE DEU CERTO E O QUE DEU ERRADO?

NOME: _____

Descrição do ano de 2004 sob a ótica de uma professora iniciante.

Abaixo você encontrará um pequeno guia para a memória. Trata-se de apenas alguns lembretes de pontos a serem tratados. Sinta-se livre para abordar, também, outros aspectos não mencionados.

- processo de atribuição de aulas para o ano de 2004;
- comunidade escolar: os alunos, a escola, os professores, os funcionários, a direção, os pais;
- processo ensino-aprendizagem;
- dúvidas, dilemas, angústias;
- alegrias, conquistas;
- o desenvolvimento do conteúdo curricular;
- sua prática pedagógica;
- formação continuada;
- período final de aulas envolvendo o lado pedagógico, administrativo e pessoal;
- processo de atribuição de aulas para 2005.