

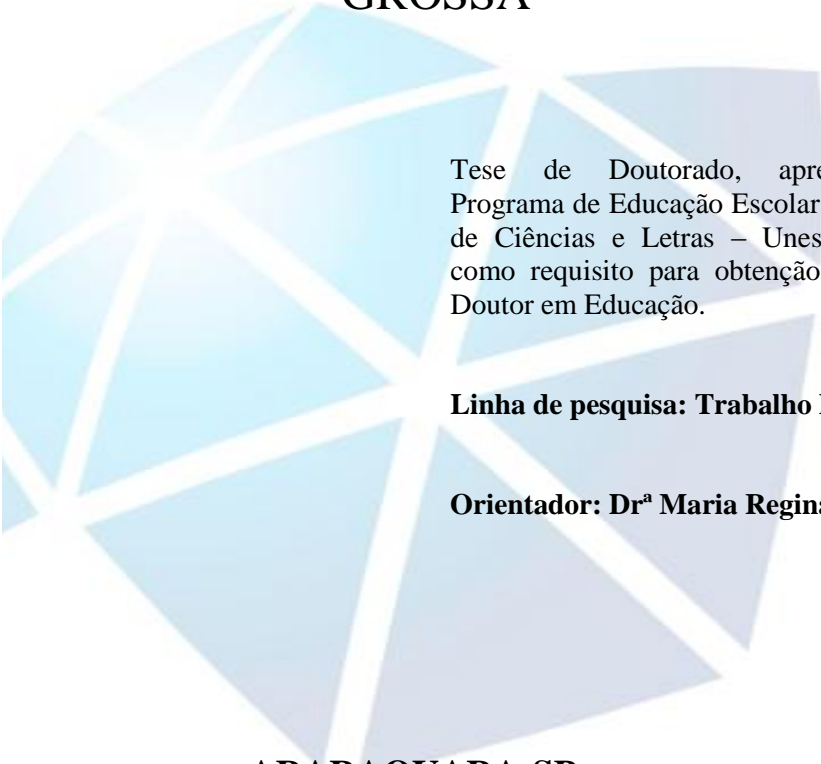
**SUSANA SOARES TOZETTO**

**MUDANÇAS NOS SABERES NA PERSPECTIVA  
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL FACE À  
IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PONTA  
GROSSA**

**ARARAQUARA-SP.  
2008**

*SUSANA SOARES TOZETTO*

MUDANÇAS NOS SABERES NA PERSPECTIVA  
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL FACE À  
IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PONTA  
GROSSA



Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa: Trabalho Docente**

**Orientador: Dr<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri**

**ARARAQUARA-SP.**  
*2008*

Tozetto, Susana Soares

Mudanças nos saberes na perspectiva de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental face à implantação de ações políticas educacionais no município de Ponta Grossa - Pr / Susana Soares Tozetto – 2008

258 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Maria Regina Guarnieri

1. Educação -- Brasil. 2. Ensino. 3. Ensino Fundamental.

I. Título.

*SUSANA SOARES TOZETTO*

**MUDANÇAS NOS SABERES NA PERSPECTIVA  
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL FACE À  
IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PONTA  
GROSSA**

Trabalho de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor.

**Linha de pesquisa: Trabalho Docente**

**Orientador: Dr<sup>a</sup> Maria Regina Guarnier**

Data de aprovação: 09/05/2008

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Dr<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Julio de Mesquita Filho”

---

**Membro Titular: Dr<sup>o</sup> Jefferson Mainardes**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

---

**Membro Titular: Dr<sup>a</sup> Elenice Maria Cammarosano Onofre**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

---

**Membro Titular: Dr<sup>a</sup> Alda Junqueira Marin**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Julio de Mesquita Filho”**

---

**Membro Titular: Dr<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Julio de Mesquita Filho”**

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

## *Dedicatória*

*Dedico este trabalho aos meus pais Pedro e Eunice que são responsáveis pela minha caminhada, pelo apoio incondicional e amor infinito. Também a Antonio, Vitor Hugo e Ana Elisa que são os amores de minha vida.*

## *Agradecimentos*

*Sinceros agradecimentos a Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, representada pelo Departamento de Pedagogia, por ter proporcionado condição da realização dessa pesquisa.*

*Agradeço à Regina que com seus conhecimentos e com sua paciência orientou a pesquisa.*

*Da mesma forma, agradeço aos professores que participaram da Banca avaliadora pelas preciosas contribuições: Dr<sup>o</sup> Jefferson, Dr<sup>a</sup> Elenice, Dr<sup>a</sup> Alda e Dr<sup>a</sup> Luciana.*

*As professoras primárias que calorosamente participaram da pesquisa e compartilharam seus saberes.*

*Aos amigos que compartilharam a caminhada da realização da tese Caren, Lucia e Ari, pelas horas de desabafo, dificuldades e sofrimentos.*

*Em tudo há uma fresta,  
É por aí que a luz penetra.  
Leonard Cohen*



## ✓ RESUMO

O presente trabalho de pesquisa, realizado entre 2006 e 2007, investiga o trabalho docente frente às políticas educacionais no município de Ponta Grossa. Nesse sentido, delimitou-se as seguintes questões de pesquisa: Como as professoras primárias se manifestam sobre aspectos do trabalho de sala de aula, na relação com as políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem. Desse questionamento central desdobram-se outras questões: Há indícios de alteração no trabalho pedagógico das professoras, a partir da implantação das políticas educacionais? Se houver, quais as alterações que manifestam? O que manifestam as professoras sobre as práticas de acompanhamento de alunos ao longo de cinco anos? As políticas públicas contribuíram para as mudanças na prática pedagógica? Permeado por essas questões, se delinearam os seguintes objetivos: 1) Identificar na manifestação das professoras primárias características do trabalho de sala de aula, relacionado com a implantação do Projeto Realidade e dos Ciclos de Aprendizagem no município de Ponta Grossa. 2) Caracterizar indícios de mudanças no trabalho pedagógico, face à implantação das políticas educacionais, Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem. Ao trabalhar com a problemática explicitada, apoiada por referencial teórico que relaciona mudanças sociais e educacionais, saberes da experiência e práticas pedagógicas Heargreaves, Gimeno Sacristán, Charlot, Tardif, entre outros e buscando atingir os objetivos expostos, desenvolveu-se um estudo norteado pelas mudanças no cotidiano dos professores do município de Ponta Grossa – Pr, produzidas pelas alterações na política educacional. Como sujeitos de pesquisa, foram envolvidas 9 professoras primárias com no mínimo dez anos de experiência em sala de aula, partindo-se das seguintes hipóteses: a) ocorreram mudanças no trabalho pedagógico das professoras, produzidas pelas

alterações na política educacional do município. b) a experiência adquirida pelas professoras primárias no decorrer dos anos de docência, marcados por mudanças na política educacional, propiciou alterações em aspectos pontuais das práticas pedagógicas de sala de aula e favoreceu a consolidação dos saberes docentes. O procedimento de pesquisa realizado para coleta de dados foi, num primeiro momento a utilização da técnica do grupo focal com nove professoras e, posteriormente uma entrevista individual com seis professoras que apresentaram uma experiência significativa de acompanhamento do mesmo grupo de alunos por um período maior que três anos. Os resultados indicam que quando as professoras acompanham seu grupo de alunos por três, quatro e até cinco anos, podem flexibilizar o currículo, interagir com metodologias diferenciadas para atender às necessidades dos alunos e auxilia no entendimento da escola ciclada e da progressão continuada que eles apresentam em relação aos objetivos propostos pelo currículo. Assim, a positividade manifestada pelas professoras no que tange ao fato de se conhecer bem os alunos, suas necessidades, dificuldades, interesses e preocupações indica que o trabalho realizado com essas certezas percorre caminhos mais seguros e certos. Foi possível perceber pelas manifestações das docentes alterações do trabalho pedagógico e a incorporação de ações em sala de aula ao interagirem com as duas propostas educacionais do município.

**Palavras chave:** saberes docentes, políticas educacionais, prática pedagógica, trabalho docente, séries iniciais da escola fundamental.

✓

✓

## ABSTRACT

This study, accomplished between 2006 and 2007 researches the teacher work face the educational policies into Ponta Grossa municipal district. The points focused were: the revealing of the teachers about the job into class into the relation with the educational policies “Projeto Realidade” (Reality Project) and “Ciclos de Aprendizagem” (Learning Cycles). Turning to central question there are another ones: Are there clues about modifying in the pedagogical work from teachers by the implantation of the educational policies? If Yes, what the alterations can be noticed. What do the teachers say about the observe practices along the students by the Five years? Do the public policies contributed to change the pedagogical practice? Based on these questions pointed these aims: 1) Identifying into the primary teachers manifestations some characteristic of the job into class related to implantation of “Projeto Realidade” (Reality Project) and “Ciclos de Aprendizagem” (Learning Cycles) into Ponta Grossa municipal district. 2) Marking indicium of changing in the pedagogical job face to implantation of educational policies, “Projeto Realidade” (Reality Project) and “Ciclos de Aprendizagem” (Learning Cycles). To work with the pointed problem, supported by theoretical reference related to social and educational changings, experience knowledge and pedagogical practices Hargreaves, Gimeno Sacristán, Charlot, Tardif among others e searching to accomplish the related aims, it developed a study guided by the changings into teachers daily routine from Ponta Grossa municipal district – PR, produced by the alterations into the educational policies. Nine primary teachers were involved as research subject with at least ten years of class experience, considering these bases: a) changeovers occurred on teacher’s pedagogical work in consequence of the educational policies at the município. b) the background conquest by the primary teachers during the years of teaching, marked by educational policies changes, offered alterations in pointed aspects of the pedagogical practices into the class and favoured the consolidation of the teacher’s knowledge. The research procedure to collect the data in the first moment was technique of focal group with nine teachers and then the individual interview with six teachers that showed a consistent experience working at the same group of students in a period bigger than three years. The results indicated that the teachers whose accompany their group of students in a period by three, four or even five years can inflect the curriculum, act with different methodologies to consider the students necessities and helps to understand the cycle school and continuous progression they present related to proposed aims by the curriculum. So the assertiveness expressed by the teachers about perceiving well the students, their needing, difficulties, interests and worries indicate that the work accomplished

on these convictions GO through safer and secure ways. It was possible to notice by the manifestation of teachers alterations into the pedagogical work and the incorporation of actions into class to interact between two educational proposals in the município.

Key – words: teacher's knowledge, educational policies, pedagogical practice, teaching work, initial series of fundamental school.

*SUMÁRIO*

✓	INTRODUÇÃO.....	01
✓		
✓	CAPITULO I: TRABALHO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM	O
✓	SABER.....	44
✓		
✓	CAPITULO II: A IMPLANTAÇÃO E A	
✓	IMPLEMENTAÇÃO DAS POLITICAS EDUCACIONAIS NA	
✓	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO	
✓	MUNICIPIO DE PONTA GROSSA .....	85
✓		
✓	CAPITULO III: TRAJETÓRIA METODOLOGICA E OS	
✓	SUJEITOS	
✓	DA	
✓	PES.....	117
✓	3.1. Seleção e caracterização das Professoras pesquisada.....	119
✓	3.2. Planejamento do encontro do grupo.....	132
✓	3.3. O encontro com as Professoras.....	134
✓	3.4. Seleção das Professoras para a entrevista.....	135
✓	3.5. A entrevista com as Professoras.....	136
✓	3.6. A análise dos dados .....	137
✓		
✓	CAPITULO IV: MANIFESTAÇÕES DE PROFESSORAS	
✓	SOBRE O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DAS POLÍTICAS	
✓	EDUCACIONAIS .....	142
✓	4.1. O que alterou na prática das professoras com	
✓	os anos de experiência permeado pelas políticas educacionais.....	143
✓	4.2. A opinião das professoras sobre as duas propostas	
✓	Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.....	169

✓	4.3. O ensino, a aprendizagem e a função	
✓	da escola hoje.....	184
✓		
✓	<b>CAPITULO V: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RESULTANTES DO ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS DURANTE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>200</b>
✓		
✓	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO .....</b>	<b>229</b>
✓		
✓	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>238</b>
✓		
✓	<b>ANEXOS.....</b>	<b>244</b>
✓		

## **INTRODUÇÃO**

Aos professores hoje é lançado um grande desafio: acompanhar, apreender e realizar as grandes transformações na escola. Tais ações exigem um trabalho docente consciente, que possa demonstrar cada vez mais a importância do papel do educador na sociedade. Dessa forma, a escola terá um sujeito competente que dará conta das diversas situações do cotidiano. Segundo Gimeno Sacristán (1991, p.74):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Essa competência supõe, portanto, um intelectual crítico para fazer leituras da realidade, organizando situações de ensino em que as interações com o conhecimento proporcionem a transformação da informação do senso comum em uma abordagem científica. Para isso, o professor não poderá limitar-se à transmissão de conteúdos; faz-se necessária uma ação docente que contemple o ato de educar em sua amplitude e complexidade. Profissional crítico é aquele que faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, humana.

O desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois cabe a ele construir seu saber, buscando uma atuação teórico/prática consciente do mundo social em que está inserido, visando realmente à transformação. O profissional da educação deve ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano, rompendo com o muro da escola. Ainda, o professor tem



como função primordial incentivar a atividade intelectual do aluno, proporcionar condições para que ele aprenda e solucione autonomamente seus problemas.

O docente aprende e ensina, pois quando se preocupa com a aprendizagem do aluno, também necessita consolidar a sua. O mais importante é ter clareza de que o profissional responsável em desenvolver e ampliar a atividade intelectual do aluno deve ser o professor e que o saber é central na escola. Segundo Charlot (2005), não se pode esquecer que é na escola que o professor deve ensinar e os alunos devem adquirir saberes.

Entender o ato de ensinar de maneira simplista, sem superar a dicotomia teoria /prática, escola/vida, não possibilita alterar as práticas de ensinar. Dessa forma, é necessário identificar o professor como sujeito do conhecimento, com consciência forjada na relação da prática com a teoria, que reconheça o seu papel histórico em ensinar, bem como a possibilidade de criar e modificar ações para incentivar a atividade intelectual do aluno. É importante lembrar que a teoria oferece perspectivas de análise do contexto no qual o docente está imerso, e a prática proporciona experiências em constante processo de re-elaboração. Portanto, a função do professor não se reduz à transmissão dos conhecimentos; cabe a ele a problematização da realidade, através de ações que levem os alunos aos questionamentos sobre o contexto real. O docente deve desenvolver um trabalho que, com a ajuda da escola, possibilita ao aprendiz apropriar-se do saber e ter interesse na busca de soluções aos problemas de seu cotidiano.

Até pouco tempo, a escola tinha o monopólio da transmissão do conhecimento, sendo o professor seu principal agente transmissor. Hoje as crianças discutem de tudo, têm acesso a muitas informações, entretanto não há entendimento e

aprofundamento para um uso adequado das informações obtidas de maneira informal. Nesse sentido, é urgente a reorganização da escola e a adequação do trabalho do professor, pois não se pode mais ficar atrelado simplesmente à reprodução dos conhecimentos produzidos socialmente. (UNESCO, 2004). A escola hoje deve levar o aluno a desenvolver sua atividade intelectual e manter uma boa relação com o saber, possibilitando ao aprendiz encontrar sentido e prazer em conhecer.

A falta de estabilidade do mundo atual, seja no campo econômico, político, social ou pessoal, tem gerado crises nas relações humanas devido à perda de referências, segurança e continuidade, e tem sido apontada como a marca da pós-modernidade. Todos esses aspectos vêm alterando a função da escola e do professor. (PÉREZ GOMES, 2001). Ao fazer a leitura da contemporaneidade é visível o consumismo, a tecnologia, o imediatismo que acaba por minimizar o conhecimento científico. Assim, a escola necessita reafirmar sua função de educar, não esquecendo que é ela a responsável pelo ensinamento dos conhecimentos acumulados socialmente. Quando o ser humano cria, recria e se adapta, o conhecimento vai sendo transformado conforme as necessidades, gerando alterações na prática docente, objetivando atender à diversidade, à abrangência de informações e, ainda, a um relacionamento crítico e justo com a realidade.

Nóvoa (1991) chama a atenção para o fato de que antigamente se tinha a idéia de que a criança deveria ser informada gradativamente, segundo uma hierarquia e seqüência. A socialização da criança se dava pela coexistência cotidiana de um círculo comunitário que a inteirava das informações consideradas necessárias. A criança era formada em um mundo que poderia ser moldado, conforme as informações disponíveis na sociedade. A escola se ocupava de repassar os conhecimentos, com uma

abordagem filosófica, contemplativa do conhecimento, abstrata, sem ligação com o contexto vivido. Dessa forma, a visão do aluno limitava-se à ótica de quem transmitia a informação, minimizando a interação concreta, objetiva e real com o que se aprendia.

O mundo moderno se constitui a partir do século XV, com a idéia de progresso linear, produtividade racionalista, concepção positivista e a percepção homogênea do desenvolvimento humano. Sente-se, nele, a necessidade de funcionamento de instituições que têm a função de transmissão e organização das informações acumuladas socialmente, ou seja, as escolas. A instituição escolar vem a ser a responsável pela socialização objetiva do conhecimento, pois ela foi criada para transmitir os conhecimentos, organizar, estruturar e estimular a aprendizagem.

A idéia de que todo ser humano é portador do direito à educação e à realização desta pela escolarização universal, motivo pelo qual ela é dotada de conteúdos, constitui uma das criações culturais e uma das realizações mais importantes para caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades durante o século XX. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.147).

A escola passa a ter o poder de possibilitar a ascensão social, pois quem passa por essa instituição terá um futuro garantido. Assim, o professor tinha uma função definida, seu papel era transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade. Entretanto, a “evolução das sociedades industrializadas e urbanas provocou grandes transformações na estrutura e na vida da família, sendo transferidas às escolas funções antes desempenhadas pelos membros daquela.”(GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.147). Isso significa que, com o passar do tempo, a escola absorve outras funções, além de ensinar. Ao longo das décadas as instituições escolares foram acumulando funções, e passam a reforçar o ideal republicano de crescimento e industrialização. Em meados do século XIX, a escola caracteriza-se como um

ajuntamento de crianças com um adulto responsável. Passa a ser a escola de massa, destinada para o povo em geral.

Diante das necessidades atuais, a escola deixou de ser legitimadora do crescimento pessoal e da ascensão social. Ela ainda trata os conhecimentos e as informações de forma seqüencial e hierarquizada, trabalha com um conhecimento abstrato e inerte, e não está conseguindo acompanhar as mudanças para atender às necessidades do cidadão que vive no mundo contemporâneo. De uma forma crítica, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, não são contempladas pela escola que se destina aos cidadãos em geral. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Ao absorver diversas funções da sociedade, do governo, da família, a escola tem deixando em aberto sua verdadeira função, que é ensinar ao aluno. Hoje, o que vemos é que a escola está estremecida pela pulverização do conhecimento e pela fragmentação das idéias discutidas pelo docente em sala de aula. Com a mudança do cenário social, é exigido dos professores domínio de diversos e diferentes conteúdos de áreas variadas, como serviço social, medicina, enfermagem, psicologia, deixando-se de lado o desenvolvimento da atividade intelectual do aluno. A afirmação de Hargreaves (2000, p.18) mostra que aos docentes é imputada uma multiplicidade de funções que não lhes dizem respeito:

[...] responsabilidades como assistente social, maior compromisso e a necessidade de lidar com uma ampla gama de habilidades e de comportamentos em suas salas de aula, tudo isso é, hoje em dia, parte da tarefa do professor. [...] os professores de ensino fundamental não podem mais ter a expectativa, em sã consciência, de abranger todas as áreas do currículo sozinho. Ser um especialista em matemática e linguagem, em ciências e música, em arte e computação, em drogas e educação sexual [...] até mesmo se tratando de um professor extremamente flexível e com muitas habilidades.

A construção e a transmissão do conhecimento, que são funções da escola, hoje se dão em uma linguagem frágil e global, pois não há afirmações, direcionamentos, um posicionamento definido quanto ao papel do professor. A transformação das relações sociais traz para a escola novos desafios e, para atendê-los é fundamental que os professores compreendam a abrangência das relações de sala de aula realizando ações concretas, com uma atitude coerente com a realidade. Conforme Gimeno Sacristán (1999, p.149), os desafios básicos dos sistemas educativos são: a) Reprodução ou transformação da cultura objetiva. b) Desenvolvimento e consolidação da personalidade global do sujeito imaturo. c) Socialização. d) Preparação para as atividades produtivas. e) Condições de igualdade.

Esses desafios não são simples aspirações, mas metas a serem atingidas pelo sistema escolar. Entretanto, permeada pelo livre comércio, pela competitividade, pelas mudanças nos valores éticos e morais, a sociedade contemporânea tem deixado na escola marcas profundas. Segundo Pérez Gómez (2001, p.11), diante do desvanecimento da racionalidade moderna, pois o pensamento se torna complexo e diverso, a escola e o sistema educativo passam a ser entendidos como:

[...] uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Quando se questiona o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa (como consequência das transformações e das mudanças radicais tanto no panorama político e econômico como no terreno dos valores, das idéias e dos costumes que compõem a cultura, ou as culturas da comunidade social), nós, docentes, aparecemos sem iniciativa, isolados ou deslocados pela avassaladora força dos fatos, pela vertiginosa sucessão de acontecimentos que tornaram obsoletos nossos conteúdos e nossas práticas. Como não podia ser de outra maneira, nós, docentes, vivemos no olho do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive nosso meio no final desse milênio.

A fragmentação do conhecimento, a rapidez na circulação das

informações e o avanço tecnológico solicitam um reajuste na atuação do profissional imerso na escola, pois o que o professor ensina e o que a sociedade exige estão em descompasso. O desafio à mudança, às exigências da sociedade tem gerado uma sensação no docente de não ter realizado o trabalho, de tarefa mal feita. Abre espaço para um docente desajustado com as necessidades do contexto debatendo-se com muitas dificuldades frente às cobranças do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, Cunha analisa:

O professor é, hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles talvez os mais significativos sejam as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea. (1999, p.127).

O totalitarismo econômico e tecnológico que tem predominado no mundo contemporâneo repercute na educação, colocando em xeque a função da escola e do professor. Os objetivos e, principalmente, a maneira de ensinar vêm sofrendo alterações. Diante das exigências que lhe são imputadas, o professor assume uma posição do saber fazer, do imediatismo, em detrimento da análise do contexto e do conteúdo a ser ensinado, da reflexão da própria prática. Surge uma tendência de racionalidade produtiva, pois o docente é pressionado para rapidamente resolver os problemas que emergem em seu ambiente de trabalho, envolvendo-se em situações que algumas vezes não sabe como resolver, nas quais o sentido ético e epistemológico fica submetido ao mercado econômico. (PÉREZ GÓMEZ, 2001)

Nesse contexto, uma das marcas sentidas na escola é uma discussão aligeirada e uma preocupação excessiva com o saber fazer, considerando-se que só a prática ensina. Há necessidade de encontrar soluções imediatas para os problemas do cotidiano, sem um diálogo com as teorias da educação. Dessa forma, a

ausência de reflexão, de estudo, pode levar a uma ação docente fragmentada, desarticulada com a realidade em que a escola está inserida. Azanha (1992) aponta uma preocupação com o abstracionismo pedagógico, que indica uma intenção passageira em resolver as situações educacionais reais, desconsiderando os problemas concretos do espaço de sala de aula e do contexto da escola. “O discurso abstrato sobre a educação tem um efeito paralisante sobre a própria ação educativa” (AZANHA, 2002, p. 48).

Como professora e como coordenadora pedagógica, atuei por mais de 20 anos no ensino fundamental em escola pública, sendo que, os aspectos levantados anteriormente acabaram se tornando um dos motivos que despertaram o meu interesse pelas discussões sobre os saberes das professoras primárias<sup>1</sup>. E na minha ação profissional, inserida na luta pela melhoria da formação inicial e continuada, objetivando a construção de profissionais críticos, criativos, com um sólido conhecimento teórico/prático que busco indícios consistentes sobre a atuação do professor no processo de ensino e de aprendizagem. Entendo que o professor precisa distanciar-se do abstracionismo pedagógico e tornar-se um profissional capaz de construir espaços e instrumentos suficientes para atender às necessidades reais da escola.

Ao assumir o trabalho de Coordenação na Secretaria Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa (década de 1990), mantendo um contato direto com as professoras primárias, tive a oportunidade de perceber suas dificuldades na prática docente. Nos encontros realizados com as professoras responsáveis pelas classes de alfabetização, os relatos e reflexões eram sobre o trabalho a ser realizado com

---

<sup>1</sup> Professora primária é aquela generalista que ensina todas as matérias aos alunos que estão no primário. Professora especialista da pedagogia das matérias fundamentais. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.86)

as crianças que estavam apresentando dificuldades na aquisição do código escrito. Através de visitas realizadas nessas classes, ficou clara a minha necessidade de aprofundamento teórico/metodológicos no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita. À medida que o atendimento pedagógico ia sendo realizado, ampliava-se a preocupação de minha parte em subsidiar as professoras para enfrentarem os problemas do cotidiano.

Desta forma, a pesquisa realizada no mestrado em educação auxiliou-me no reconhecimento das lacunas que aconteciam no trabalho que eu realizava com as professoras alfabetizadoras e, assim, abriu-se um caminho para buscar novas alternativas. Em momentos de análise do trabalho docente, na pesquisa, uma professora relatou:

Tinha uma atividade que era para dar o nome de uma pessoa. As crianças foram falando nomes de pessoas, quando chegou à vez da Janaíne ela falou: Cavalo. Ela ouviu todo mundo falar nomes de pessoas. Eu falei: Cavalo não é nome de pessoa, é um animal. Fale o nome de uma pessoa. Ela falou: Cavalo. Eu acrescentei: Como é o nome da tua mãe? Ela é uma pessoa. Isso não resolveu, ela não entendeu.

Que trabalho tenho que fazer com essa criança? (TOZETTO, 1999, p. 93)

O que se destaca nesse depoimento é a preocupação da professora com uma aluna que mostra dificuldades até em entendê-la, que não dá retorno às suas solicitações. Nesse caso, as interações verbais são insuficientes para o entendimento, para a comunicação. Surge, então, a preocupação em discutir os saberes que servem de base ao docente para a construção de uma prática concreta que atenda às necessidades de aprendizagem do aluno. O caminho percorrido na pesquisa do mestrado mostrou que a forma de viabilizar um trabalho incentivador da atividade intelectual do aluno é não se desvencilhar do contexto vivenciado pelo mesmo e entender que as relações do ensinar e do aprender constituem um processo longo e dependente dos saberes dos professores.



Portanto, é emergencial que os docentes se tornem sujeitos de suas ações, alargando seus conhecimentos a fim de melhorar seu desempenho em sala de aula.

Idealmente tem-se uma lista de quesitos imprescindíveis para desenvolver saberes na prática do profissional da educação. Todavia, mobilizar esses saberes não implica somente conhecer, analisar ou pesquisar; trata-se de ação, de realização, de uma intervenção na prática. Dessa forma, o caminho a ser percorrido não se reduz somente no conhecimento sobre algo, e sim na mobilização de ações para alterar a situação.

Nesse sentido, Monteiro (2001, p. 131) afirma que:

[...] saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes prático (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação.

O saber é construído nas relações interativas, pois ao mesmo tempo em que se ensina também se aprende, cabendo ao professor adquirir conhecimento suficiente para analisar e selecionar o saber adequado para uma prática que atenda à diversidade do espaço da sala de aula. Administrar o dia-a-dia do trabalho docente é uma tarefa complexa que exige uma postura consistente. Muitas vezes as atividades cotidianas como ensinar a ler, a escrever, a contar envolvem o professor de tal maneira que ele não tem tempo para a análise e discussão da situação, causando algumas vezes a não aprendizagem dos alunos e a frustração do docente em não ter ensinado. O sentimento é de incompetência, de impotência diante das dificuldades dos alunos e/ou da indisciplina da sala, da falta de interesse dos discentes.

Os saberes do professor devem ser compreendidos numa relação muito próxima com o trabalho que é realizado por eles, uma vez que as suas relações

com os alunos nunca são estritamente cognitivas. São relações mediadas por todo o trabalho realizado no espaço escolar, fornecendo princípios para enfrentar e solucionar situações do dia a dia. (TARDIF, 2002). Segundo esse ponto de vista, a professora primária deve levar em conta seu cotidiano, com todas as dificuldades e problemas nele existentes.

Ao mesmo tempo em que o professor conhece e produz conhecimento, ele beneficia e se beneficia dos conhecimentos sociais, culturais, humanos, históricos, entre outros. Assim, a valorização profissional relaciona-se com os saberes na medida em que estes podem contribuir para melhorar a atuação desse profissional, pois quanto mais elevados são os conhecimentos que o docente possui, melhor será sua atuação em sala de aula. Trabalhar com o saber do professor é buscar compreender como ele aprende, como ele ensina, e como se constrói e constrói o profissional da educação, transforma e é transformado. (CHARLOT, 2005).

Frente a todas essas preocupações com os saberes desenvolvidos na prática docente, tem-se que considerar que o professor não atua desvinculado da política educacional. No contexto da pesquisa do mestrado, a política vigente, na década de 1990 era o Projeto Realidade, que tinha a princípio o preceito de discutir a concepção de alfabetização, subsidiada pelos pressupostos teóricos e metodológicos vygotskyanos. Dessa forma, após o término do mestrado, surge a preocupação em investigar se os saberes docentes foram, ou não alterados pela política educacional, gerando mudanças ou resistências no trabalho docente. Alguns anos mais tarde implantaram-se os Ciclos de Aprendizagem, em 2001, que trouxeram outra gama de objetivos e estratégias que podem, ou não, ter contribuído no desenvolvimento da prática pedagógica. Portanto, frente a todas essas mudanças na política educacional em

Ponta Grossa, tem-se a preocupação em saber como vem sendo desenvolvida a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Ao refletir sobre os desafios do cotidiano escolar, relacionado aos saberes que as docentes manifestaram nos depoimentos sobre suas práticas pedagógicas num contexto de mudança, cumpre destacar outros trabalhos de pesquisa que também suscitaram discussões e reflexões sobre o mesmo tema. Os discursos acerca das políticas públicas no Brasil têm sempre uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação, e os estudos desenvolvidos por Ferreira (2001), Santos (2003), Knoblauch (2004), Mainardes (2007) e Guilherme (2007) vêm confirmar essa premissa. As realidades pesquisadas nos trabalhos citados mostram como os professores enfrentam o cotidiano da escola frente às mudanças propostas pelas políticas educacionais.

Os textos analisados demonstram que, em sua maioria, as políticas em educação são implantadas sem considerar as necessidades e as realidades da escola e de seus professores. Os pesquisadores desses estudos têm um amplo conhecimento das condições da escola, da realidade do cotidiano e um interesse em compreender qual o impacto que as políticas têm causado na educação brasileira, quais as alterações que a escola tem sofrido diante das propostas dos governos no que diz respeito à educação.

De uma maneira ampla e contextualizada, os trabalhos de pesquisa vêm mostrar que nem sempre o que é dito pelas políticas é uma realidade na escola. Os professores resistem às mudanças, principalmente quando não as entendem. Os pesquisadores concluem que a cultura da escola necessita ser estudada e entendida

pelos organizadores das políticas públicas, a fim de se propor situações coerentes, adequadas às necessidades dessa instituição e da comunidade em que ela está inserida.

É preciso lembrar que, muitas vezes, quem planeja não executa, e aí existe uma distância de interesses e objetivos. O movimento da escola é contínuo, ininterrupto e necessita ser levado em consideração, na busca adequada das respostas para a melhoria da qualidade em educação no Brasil. Há que se considerar que as principais mudanças estão no âmbito da sala de aula, e nem sempre os profissionais ligados diretamente ao espaço de sala de aula são levados em conta quando se propõe uma mudança na proposta educacional. As pesquisas se reportam ao período final dos anos noventa e ao início dos anos 2000, e fazem uma análise centrada na escola e no professor. Elas discutem as estratégias utilizadas pelas políticas implantadas em regiões do Brasil; analisam as práticas adotadas pelas escolas e pelos professores para o cumprimento das determinações, e exploram as rupturas e as continuidades seguidas pelos governos.

O município de Curitiba no PR, foi alvo das pesquisas de Ferreira (2001) e Knoblauch (2004), que discutem a implantação de ciclos de aprendizagem nas escolas públicas. Nas duas pesquisas se percebe a dificuldade dos professores em encontrar alternativas de organização frente a proposta de ciclos. Na pesquisa de Santos (2003) a situação relatada na investigação não é diferente, pois ao discutir a percepção dos professores nos processos de mudanças, frente à implantação do ciclo básico na SME da Escola Cabana, região norte do Brasil, a pesquisadora denuncia contradições entre os objetivos propostos pela política de educação do município e, o que realmente estava acontecendo na escola. Nas três pesquisas citadas acima, o que se constata é que a escola vem encontrando alternativas de organização

frente à proposta de ciclos, entretanto fazem uso de elementos tradicionais, que não condizem com os pressupostos básicos da escola ciclada.

Na pesquisa de Ferreira (2001), conclui-se que a escola consegue organizar práticas que possibilitem aos alunos avançar em sua aprendizagem, superando dificuldades na alfabetização. Todavia, na ânsia em resolver rapidamente os problemas com a aprendizagem dos alunos, a professora acaba por repassar as atribuições de ensinar a criança a terceiros, ou seja, o docente designa as ações de atendimento às dificuldades de aprendizagem do aluno fora de sala de aula. A autora dessa pesquisa atribui a tal situação o nome de “Força Centrífuga”. Desloca para fora da sala de aula o olhar sobre a aprendizagem do aluno, deixando sob a responsabilidade de outros (pedagoga, professor de contraturno) a solução para o problema de aprendizagem do aluno.

As mudanças desejadas nas escolas pela implantação dos ciclos de aprendizagem, ainda é uma realidade distante. Santos (2003) e Guilherme (2007) apontam práticas ligadas ao regime seriado e práticas inovadoras, bem como, denunciam uma defasagem entre o proposto e a realidade, ou seja, as situações analisadas apresentaram contradições entre os objetivos propostos pela política de educação e o que realmente estava acontecendo na escola. Assim, conclui-se que como em muitas outras pesquisas, existem imperfeições e incoerências.

As pesquisas apresentadas até então, contribuíram com meus estudos, possibilitando um conhecimento sobre a implantação dos ciclos de aprendizagem em outros municípios brasileiros e principalmente como os docentes lidam com essa política em sala de aula na relação ensino/aprendizagem. Assim como na pesquisa que ora apresento, as citadas discutem a forma como os professores têm

encaminhado as questões referentes às políticas educacionais e quais seus reflexos em suas práticas cotidianas.

Em sua pesquisa, Mainardes (2007) objetivou interpretar como os profissionais de educação perceberam e interpretaram a implantação dos ciclos de aprendizagem. Para tanto, o autor da pesquisa lançou mão de referenciais para compreender a política dos ciclos, rompendo com a escola seriada, passando para uma proposta de escola ciclada. A pesquisa foi realizada em um município do Paraná e, ao explorar múltiplas vozes dos professores, o contexto da investigação demonstrou que os docentes ainda não têm uma visão clara da formulação e geração de políticas de ciclos. Como consequência, têm dificuldade de perceber mudanças que são necessárias na escola, para a implantação da escola ciclada. De maneira geral, os professores relacionam as políticas de ciclos com a promoção automática dos alunos e não sentem a necessidade de alteração na proposta teórico-metodológica utilizada em sala de aula. Nas considerações finais, o autor conclui que os professores ainda não apresentam avanços qualitativos na alteração da organização do ensino no que diz respeito aos ciclos de aprendizagem.

Da mesma forma, Knoblauch (2004) conclui que os professores ainda não incorporaram efetivamente a proposta de ensino por meio de ciclos de aprendizagem e que a proposta de avaliação exige uma mudança radical nos processos avaliativos da escola ciclada. A proposta de ciclos de aprendizagem vem produzindo alterações na prática do professor, embora lentas, mas as mudanças já podem ser sentidas nas práticas avaliativas, no planejamento do professor na tentativa de atender os alunos com maiores dificuldades.

Considerando o grau de aceitação, adesão e resistência à proposta de oito escolas estaduais da zona urbana situados em município do interior paulista, Guilherme (2007) apresenta o impacto da progressão continuada nas práticas docentes, separadas entre as estratégias e as táticas. As estratégias aproximam-se daqueles que respondem pelo funcionamento do sistema escolar, e as táticas estão mais próximas dos sujeitos que possuem um grau de autonomia preservado e, que se encontram na ponta das decisões na escola, nesse caso, os professores.

Quando a pesquisadora se refere às estratégias, usa o termo voltado para a escola como uma instituição composta de muitas relações e operações de seus usuários, algumas delas possíveis de serem estabelecidas pelo postulado de um poder que as organiza e rege. Os professores se utilizam de estratégias harmônicas, ou seja, relativa às práticas e concepções que vão ao encontro dos princípios previstos pela Secretaria de Educação, em relação à Progressão Continuada. Também utilizam estratégias acomodativas sobre a Progressão Continuada, porque, apesar de discordar de alguns princípios contidos na proposta, vêm-se na obrigação de cumprir o que a Secretaria de Educação determina. E, por fim, usam estratégias remanescentes, que se referem a práticas coerentes com o sistema seriado e que servem de sustentação da ação pedagógica. As três estratégias são analisadas na pesquisa, ressaltando-se que a organização da escola em graus, séries, sala de aula, prova, repetência está mais do que presente nessa instituição.

As táticas dependem do que poderíamos chamar no Brasil de um “jeitinho brasileiro”: são as ações de manipulação que podem soar como ocultas, mas acabam sendo saídas brilhantes aos problemas do cotidiano das classes com a Progressão Continuada. As táticas utilizadas pelas professoras e relatadas pela

pesquisadora são inteligentes e demonstram o grau de resistência ao regime. Aparecem também as táticas inventivas, que criam ações alternativas para enfrentar situações desconhecidas, sendo que as professoras aplicam com muita flexibilidade um conhecimento prévio e mesmo sem se dar conta da transposição, solucionam problemas que a progressão continuada traz para sala de aula. Outra proposição foi o uso de táticas resistentes, que oferecem resistência sutil ao sistema oficial. São oposições camufladas que apontam concepções enraizadas num saber próprio e totalizante, discordante do sistema oficial vigente.

A pesquisa aponta práticas ligadas ao regime seriado e práticas inovadoras. As práticas inovadoras vêm para dar sentido ao regime de ciclos, mostrando o esforço dos professores para que os alunos adquiram o conhecimento necessário na escola. Assim, conclui-se que como em muitas outras pesquisas, existem imperfeições e incoerências, mas os professores devem ser ouvidos e considerados por seus saberes. Os documentos oficiais têm seu valor, mas na realidade é algo difícil de garantir a realização do que se propõem, sem a devida compreensão por parte dos professores. Como em outros estudos realizados, ainda há um agravante: a articulação entre o que se propõe e o que se realiza na escola depende muito dos saberes docentes. E é nesse sentido que a pesquisa apresentada pela Guilherme (2007) vem contribuir com meus estudos, pois ao analisar a interferência das políticas educacionais nas práticas pedagógicas dos professores do município de Ponta Grossa, percebo a importância em valorizar o que já se conhece e em respeitar a trajetória profissional do docente.

As pesquisas incluídas nesta revisão concluem que as próprias propostas não conseguem atender à complexidade do ato de educar, demonstrando que as políticas em educação deveriam vir ao encontro das necessidades da escola. Os



professores levam um tempo significativo para incorporar mudanças e demonstram um descontentamento no assessoramento destinado a eles, pois primeiro se pensa na proposta e depois em quem vai aplicá-la. Portanto, entre outra, as condições de formação do professor muitas vezes não são adequadas para atingir aos objetivos a que a política se propõe.

Outro aspecto considerado nos trabalhos de pesquisa diz respeito à falta de estrutura física das escolas, bem como à escassez de recursos humanos. A organização física e os recursos humanos da escola em algumas situações não têm contribuído para o sucesso da proposta. Os relatos das pesquisas demonstram objetivos e intenções claras nas políticas públicas, mas poucas ações concretas no sentido de atendimento a esses objetivos e a essas intenções.

A desarticulação das práticas docentes é outro aspecto convergente nas investigações, pois as propostas definem estratégias, colocam metas a serem atingidas, entretanto pouco direcionam o trabalho docente, deixando muitas vezes o professor perdido, sem direcionamento. Os dirigentes, aqueles que elaboram as propostas, solicitam alterações no trabalho pedagógico em sala de aula, mas não repassam sugestões para as mudanças, deixando os docentes sem alternativas para modificar seu trabalho. Os referenciais teóricos adotados como fundamentais para direcionar a proposta, na maioria das vezes não são suficientemente esclarecidos com os professores, ocasionando uma desarticulação dos conhecimentos que eles possuíam e não organizando os novos saberes necessários para a implantação da proposta. Nas pesquisas aqui analisadas, os autores ressaltam que os docentes afirmam não saber mais discutir com os alunos de maneira que eles aprendam, reclamam da falta de explicação exata de como deveriam trabalhar e da falta de preparo para desenvolver o trabalho

solicitado. A percepção das professoras é de que perderam a competência para ensinar, pois não sabem mais desenvolver o trabalho docente, lhes foi tirado o direito de ensinar como elas sabiam e não lhes foi ensinado como deveriam fazer. Assim, não se faz nem uma coisa nem outra.

A natureza das políticas educacionais é complexa, pois envolve todo o sistema de educação. Sendo assim, quando se pesquisa sobre esse tema há que se tomar cuidado. As descontinuidades das políticas em educação no Brasil têm sido um dos principais problemas para piorar a qualidade da educação. Um constante vai e vem de políticas tem prejudicado o trabalho dos professores e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos.

O sucesso das intervenções e reformulações oficiais nas diretrizes da educação depende da maneira como os envolvidos no processo são abordados, sendo que outro aspecto importante diz respeito as práticas do docente que devem ser consideradas pelos órgãos públicos, no momento de propor as políticas educacionais, tendo assim maior probabilidade de se obter êxito. O professor sofre ação direta das mudanças nas políticas públicas, é o sujeito que merece maior e melhor atenção no que diz respeito à qualificação, atualização e respeito. Isso significa investimento na formação do professor, para adequar às necessidades da proposta um trabalho de análise, de discussão, de compreensão de como atuar com os alunos para a proposta atingir seus objetivos.

Portanto, a presença dos professores é necessária desde o planejamento até a execução da proposta. A discussão deve ser realizada antes da mudança, solicitando-se a opinião e sugestões dos docentes, negociando-se as alterações conforme as necessidades e condições daqueles que irão aplicar a proposta em sala de

aula. Conforme Hargreaves (2004), a reforma padronizada traz mais perdas do que ganhos para a escola, sendo que a lógica da organização das políticas educacionais deve partir das bases e não dos dirigentes, tomando-se como referência para a proposta o trabalho concreto dos professores envolvidos. Os parâmetros serão regulados a partir das necessidades e dificuldades daqueles que diretamente sofrerão os impactos das mudanças. Fica claro que a necessidade para a mudança deveria nascer na escola, através da discussão e da análise da realidade da comunidade escolar e não da necessidade de alteração de índices, números que deverão ser apresentados aos agentes financiadores da educação brasileira.

Frente aos dados desses estudos, passo a apresentar algumas investigações realizadas no Município de Ponta Grossa, alvo de minha pesquisa e que convergem com preocupações e análises realizadas nesse texto. A política educacional em Ponta Grossa já foi objeto de análise por pesquisas nos programas de mestrado e doutorado de diferentes instituições de ensino, aqui destaco algumas das quais tive acesso e acredito que contribuem com minhas reflexões. Contudo, a convergência é relativa, pois o foco de minha pesquisa se volta para a manifestação das professoras primárias sobre os aspectos do trabalho docente na relação com as duas políticas educacionais, o Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem, implantadas no município, sendo que o Projeto Realidade nunca foi alvo de investigação, bem como os reflexos que ele causou na prática das professoras primárias.

Os estudos de Flach (2005), Neves (2005) e Marcon (2006) caracterizam o desenvolvimento da proposta educacional no município de Ponta Grossa. Discutem dificuldades e ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pelas escolas e pelas professoras, visando captar a opinião da comunidade

escolar. Também analisam o trabalho pedagógico em classes, o currículo e a metodologia docente.

Um aspecto comum nas pesquisas citadas é o levantamento de pontos positivos e negativos da política pública em educação no município de Ponta Grossa. Relatam mudanças, avanços, retrocessos, portanto, fazem uma análise do contexto educacional das escolas municipais num período entre 2000 até 2005.

Para entender sobre qualidade social da educação frente às políticas educacionais, Flach (2005) elabora uma pesquisa analisando os avanços e os limites da implementação dos Ciclos de Aprendizagem no município de Ponta Grossa. Quando o poder público tem o compromisso com a educação, este sempre se refere à educação de qualidade, e nessa pesquisa foram discutidos os indicativos de qualidade da política implantada no município pontagrossense. A autora identificou que o significado da qualidade utilizada no contexto das políticas educacionais vai depender da concepção política, que em muito contribuiu para compreensão do contexto municipal, alvo da minha pesquisa.

No entanto, a realidade mostra com fatos e atos às vezes até obscurecidos, as contradições da concepção de qualidade. O período analisado por Flach (2005) foi entre 2000 e 2004, e os avanços foram: a implantação dos ciclos de aprendizagem, a ampliação de vagas na educação infantil, o envolvimento da comunidade nas discussões da escola. Como limites foram indicados: a qualidade do processo que implantou as classes de aceleração, a falta de envolvimento dos professores no processo de implantação da proposta dos ciclos de aprendizagem, a terceirização na contratação de docentes, a previsão orçamentária insuficiente, a falta de recursos humanos nas escolas. Enfim, a autora conclui, como em outras pesquisas, que

para uma educação de qualidade é necessário o envolvimento total e global do poder municipal, pois as ações isoladas não atingem as diversidades e necessidades da educação de qualidade. As ações das professoras que também foram pontos de reflexão de Flach (2005) auxiliaram no entendimento das reivindicações realizadas pelas docentes que foram alvo de minha investigação.

Da mesma forma, ao ler o trabalho de Neves (2005), que teve como objetivo analisar os fatores intervenientes que geram resistências dos profissionais da educação, mediante a implantação dos ciclos de aprendizagem no ano de 2004, foi possível compreender algumas práticas de sala de aula, relatadas pelas professoras que participaram de minha pesquisa. A investigação de Neves (2005) relata que foi possível perceber as dificuldades na implantação dessa política educacional e as acentuadas resistências por parte dos profissionais da educação de pré-escola a 4ª série. Destaca que os profissionais da educação consolidam práticas em sala de aula que foram sendo formadas no decorrer de sua carreira e são difíceis de serem rompidas. Essa carga de subjetividade que os profissionais trazem faz parte da sua prática cotidiana e de seu processo de formação, dificultando a inovação. A autora afirma que a escola ciclada não é a solução para todos os problemas, mas com certeza pode ser apontada como uma alternativa para a construção de uma escola pública com bases mais democráticas. A pesquisa aponta para a necessidade de ultrapassar a lógica da estrutura seriada e implantar uma organização de tempo e de espaço da escola onde todos possam aprender e conviver democraticamente.

Com relação à implantação das propostas educacionais no município no que diz respeito ao espaço de sala de aula, a pesquisa de Marcon (2006) discute as representações sociais de professores e gestores escolares do ensino

fundamental sobre a exclusão escolar. O contexto desse estudo é marcado pela mudança da forma de organização, da primeira fase do ensino fundamental, do sistema seriado para o regime de ciclos de aprendizagem no município de Ponta Grossa. A política educacional implementada pelo município mexeu com a organização escolar e pôs em conflito algumas concepções docentes sobre o processo ensino – aprendizagem. A pesquisa mostrou que para a efetivação de uma política de educação inclusiva exige-se mudança de mentalidade, como também estrutura física, material e recursos humanos. Também é fundamental a questão da formação dos professores para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem sejam elas decorrentes de necessidades especiais ou não. A investigação também apontou que as representações sociais que as professoras têm dos alunos com dificuldades de aprendizagem, passa por uma concepção inatista maturacionista de aprendizagem. Com a implantação da escola ciclada, a não aprendizagem dos alunos, na concepção citada, resulta da imaturidade da criança. Essa passa a ser, então, a principal justificativa dos professores para o fato de os alunos apresentarem problemas para aprender. Ao fazer a análise do trabalho citado, foi de grande proveito o relato das professoras para o entendimento das dificuldades sentidas no espaço de sala de aula.

Nesse sentido, com a organização da escola em ciclos de aprendizagem, segundo Marcon (2006) a percepção das professoras é de que a não retenção dos alunos tem piorado e muito a aprendizagem, pois muitas crianças são promovidas com lacunas nos seus conhecimentos, o que causa defasagens que não podem ser trabalhadas. Como em minha pesquisa trabalho com professoras que possuem mais de dez anos de experiência, o fator avaliação aparece com frequência, a

leitura da pesquisa de Marcon (2006) veio para elucidar dúvidas sobre a concepção de avaliação.

A pesquisa de Marcon (2006) descreve a opinião das professoras sobre os ciclos de aprendizagem, suas resistências e dificuldades, levando a autora a concluir que há um grande caminho a percorrer para os professores compreenderem a escola organizada por ciclos e seu sistema de avaliação, diminuindo assim a exclusão das crianças da instituição de ensino. Esse fato também será constatado em minha pesquisa ora apresentada.

Essas pesquisas levam à conclusão de que têm ocorrido mudanças nas escolas municipais em Ponta Grossa, e de que ainda para o melhor funcionamento das políticas educacionais, se faz necessária a implantação de mais ações e projetos efetivos e menos discurso. A política pública em educação tem muitos discursos que em determinadas situações não estão em consonância com a realidade da escola. Segundo as pesquisas descritas, nas situações em que os professores não são efetivamente envolvidos no processo de planejamento e implantação da política de educação o compromisso é menor, causando prejuízos à educação como um todo.

A visão das professoras apresentadas nas pesquisas aponta para a necessidade de superação da maneira de conceber o profissional docente como um objeto abstrato no sistema educacional brasileiro e considerá-lo como sujeito no processo de mudança. Esses estudos alertam para a urgência na mudança do discurso, pois em muitos depoimentos as professoras demonstram interesse, dedicação, preocupação com seus alunos, mas o contexto real da educação, seja no país ou no município, não tem apresentado um resultado satisfatório.

Nos estudos selecionados, os professores sentem dificuldades em colocar em prática o que preconizam as diretrizes das políticas educacionais. A organização da proposta não fica clara aos docentes, que se sentem perdidos e presos aos conhecimentos anteriores. Não há exploração suficiente dos objetivos das propostas, pelo menos o suficiente para que os docentes compreendam o que é necessário ser feito. Eles parecem inseguros, descontentes, sem direcionamento na realização de seu trabalho. Além disso, não se tem tempo suficiente para discussão, análise e compreensão da proposta, para posteriormente ser adotada na escola.

As pesquisas mostram pontos comuns entre si e reforçam os aspectos que estarei levantando também neste estudo. Ao fazer a leitura das investigações, o que fica reiterativo em relação à proposta apresentada aqui, diz respeito principalmente às queixas dos professores no acompanhamento da implementação das políticas educacionais, a ausência deles no planejamento da proposta, o descuido com a adequação do espaço físico da escola para a efetivação de fato daquilo que é proposto. A prática das professoras é resistente às inovações, muitas vezes, devido ao não entendimento da proposta, pois nos depoimentos registrados nas pesquisas estudadas percebe-se a falta de compreensão dos propósitos das políticas educacionais, o que entre outros aspectos, gera a resistência. A relação da teoria proposta na política educacional e a prática realizada pelas professoras em sala de aula são ações paralelas, ou seja, teoria e prática não se encontram em sala de aula. Os professores, em algumas situações, desconsideram ou não percebem a teoria que permeia a prática e a prática que está associada à teoria aplicada em suas ações. Há momentos na sala de aula que os docentes realizam atos repetitivos, mecânicos sem saber ou sem levar em conta os subsídios teóricos que permeiam aquela ação pedagógica.



A leitura das pesquisas mostrou um quadro significativo da implantação dos ciclos de aprendizagem no Brasil e em Ponta Grossa, possibilitando um entendimento das principais dificuldades dos professores quando são propostas mudanças na educação e que atingem diretamente a sala de aula. Percebi, nos estudos realizados, uma análise do impacto que as políticas em educação vêm causando no trabalho pedagógico das professoras primárias, porém parece não haver nenhum estudo que indique pistas para uma prática pedagógica ausente de problemas, quando se trata de ciclos de aprendizagem. Portanto, esta pesquisa pretende aprofundar esse aspecto em especial, quando analisa o acompanhamento das professoras primárias por um período prolongado da aprendizagem do mesmo grupo de alunos. Essa investigação apresenta indícios de um trabalho docente que mostra resultados significativos na aprendizagem dos alunos pertencentes a faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade.

Quando se trata de ciclos de aprendizagem no Brasil, muitas vezes a proposta é sinônimo de problemas na aprendizagem dos alunos, ou seja, alunos que chegam ao final do ciclo sem o domínio dos conceitos básicos, ou até mesmo não alfabetizados. Essa pesquisa apresenta algumas pistas reveladoras de que o trabalho do professor pode ser mais eficaz e como conseqüência favorecer a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o que fica marcado na pesquisa é que a aprendizagem do aluno, em grande parte, é responsabilidade do professor, pois cabe a ele ensinar o seu aluno e para tanto necessita de um saber específico.

Para a alteração e consolidação dos saberes docentes é necessário tempo, um favorecimento ao acesso aos fundamentos necessários à mudança, uma aplicação da proposta na prática com o objetivo de confrontar, medir, reforçar, para posteriormente obter uma mudança no trabalho do professor. Não há possibilidade de

aplicar a proposta às cegas, sem conhecer os seus pontos de referência, e a sua história, sem participar do processo como um todo. Uma proposta, para ser aplicada na escola, necessita ser aprendida; para as políticas educacionais obterem sucesso os docentes precisam ter voz, suas solicitações têm que constar da lista de prioridades em primeira ordem.

O saber docente é complexo, portanto não será alterado por decreto. Assim, Charlot (2000, p. 61) explica:

A análise parece-me pertinente: não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação pessoal”. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

Cada ação acontece em um tempo, em um lugar, sob determinadas condições e consoante aos atores que dela participam. Assim, faz-se essencial retornar ao passado, discutir o presente e vislumbrar o futuro. O contexto das práticas pedagógicas das professoras primárias no município de Ponta Grossa/PR concretiza-se através da introdução das duas políticas educacionais que justificam a presente pesquisa: Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem. Da mesma forma, constato em minha pesquisa as modificações na prática pedagógica, manifestadas pelas professoras primárias na docência, considerando o que as duas propostas educacionais definiam em suas diretrizes.

A implantação, em março de 1987, do então chamado “Projeto Realidade” nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa – PR constituiu-se em um dos marcos no trabalho pedagógico dos professores dessa rede de ensino. Com esta proposta, o Governo Municipal passa a atender crianças de 6 anos e com esse

atendimento amplia o tempo de alfabetização, inserindo, gradativamente, a pré-escola nas escolas rede municipal. Dessa forma, o processo de alfabetização da criança passa a ser ampliado para dois anos, sendo que o aluno ingressa com seis anos na pré-escola e com sete na primeira série. Entende-se, assim, que ela terá dois anos para o domínio da leitura e da escrita<sup>2</sup>.

O “Projeto Realidade” antecede a implantação do “Ciclo Básico de Alfabetização” pelo Governo do Estado do Paraná em 1988, nas escolas públicas estaduais. O “Ciclo Básico de Alfabetização” foi instituído no Estado do Paraná com o objetivo de ampliar o tempo de alfabetização dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, em 1988 ampliou-se o tempo de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª série), sem possibilidade de retenção na 1ª série. Mais tarde, em 1993 esse tempo foi ampliado para quatro anos (1ª, 2ª 3ª e 4ª séries), não existindo nenhum respaldo legal para retenção dos alunos por aproveitamento, segundo Resolução nº 6342/93, que autoriza e regulamenta a implantação progressiva do Ciclo Básico no Paraná. O Governo do Estado propõe uma reorganização da escola pública estadual, diante da necessidade de reverter altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º grau<sup>3</sup>.

A rede municipal de ensino elabora um projeto pedagógico para as escolas, em 1987, diferente da proposta do Estado, pois parte da necessidade de atender alunos em fase de preparação para a alfabetização, ou seja, crianças de seis anos, mantendo a retenção dos alunos no final da primeira série. As duas propostas se diferenciam também em relação aos aspectos pedagógicos do Projeto Realidade, o qual

---

<sup>2</sup> A alfabetização é entendida aqui como aquisição do código escrito.

<sup>3</sup> Consultar Ferreira (2002) para análise da proposta do Ciclo de Aprendizagem implantado no município de Curitiba/PR.

“pretende ao longo do processo de acompanhamento e avaliação incorporar a visão crítica dos professores que, pela sua prática educativa, subsidiarão a incorporação de aspectos didáticos, vistos como essenciais para sua construção final” (SMEC, 1987, p.6). Sendo assim, a proposta da rede municipal foi implantada gradativamente nas escolas, com atendimento direto aos docentes envolvidos. Já a proposta do Estado, considerando o grande número de docentes, não realizou um trabalho de formação continuada diretamente com os professores.

De 1987 até 1991 esteve em vigor o Projeto Realidade, enquanto uma proposta experimental aplicada nas escolas municipais que demonstraram interesse em participar do projeto. Nos anos seguintes foi gradativamente servindo de subsídio teórico/prático para a construção do plano curricular do município, deixando assim de ser um projeto e passando a ser a proposta pedagógica oficial de toda a rede municipal de ensino, em 1994. Entretanto, projeto, proposta e plano curricular são todos projetivos, no sentido de projetar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas municipais.

Foi somente em 2001 que se deu a implantação dos ciclos de aprendizagem na rede, e essa foi à primeira ação da nova gestão municipal, não havendo tempo hábil de discussão e entendimento da referida proposta pelos profissionais da escola. Essa atitude, contrária ao que preconizava a gestão democrática, gerou desconforto na maioria dos professores, especialmente e diretamente no trabalho deles no espaço de sala de aula, considerando ainda que os docentes não participaram efetivamente das mudanças. Percebo que essas atitudes podem ter levado a uma desorganização no trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Assim, com todas as mudanças na política educacional no município de Ponta Grossa, o interesse central dessa pesquisa reside em saber se os professores manifestam modificações em seu trabalho, mediante a implantação das propostas educacionais. Questiona-se: Que bases teóricas os professores têm incorporado para organizar o trabalho pedagógico? Quais aspectos do trabalho pedagógico que permanecem e os que se alteram (diante da implantação das políticas educacionais) considerando o que as propostas educacionais supunham que os professores deveriam fazer?

Acredita-se que no contexto de mudanças da política educacional, o professor recebe uma sobrecarga de atribuições, que pode levar a uma desestruturação de seu trabalho, gerando uma angústia na prática pedagógica. Hargreaves (2004, p.29) esclarece que:

A mudança tornou-se onipresente e foi estabelecida de forma cronometrada, 'em tempo', com uma sensação crescente de urgência, os professores sendo responsabilizados por tudo, por governos, mídia e as recém-estabelecidas classificações de escolas segundo os desempenhos escolares, que os humilhavam por fracassar com seus alunos (geralmente os das comunidades mais pobres).

Assim, muitas vezes a sensação de fracasso desanima o docente na sua atuação em sala de aula. As contínuas mudanças estão em busca de avanços, mas geram desconfiança, insegurança, novas exigências, deixando o professor, em algumas situações, sem saber o que fazer e qual rumo tomar. Em sua grande maioria, as mudanças na política educacional não consideram os contextos cultural, social e pedagógico da escola. Ignoram as tradições e as ações já instituídas em sala de aula. As reformas propõem de maneira incerta, difusa e urgente os modos como os atores devem se comportar.

As inovações sempre aparecem como soluções, como alternativas aos problemas, mas sem uma real ligação com as dificuldades que a escola enfrenta. Na maioria das vezes os professores não são consultados, embora tenham que assumir as responsabilidades e sobrecarga que muitas vezes as mudanças trazem. Tudo isso gera neles desânimo e descontentamento, agravando ainda mais a situação.

As novidades não partem das reais necessidades da escola e de seu contexto, elas são implantadas a partir dos modismos, das mudanças nos partidos políticos, das trocas de dirigentes. O que era visto como solução, para o professor passa a ser o problema, pois enfrentar no cotidiano da sala de aula as inovações pedagógicas, em conjunto com os problemas já existentes, não é uma situação simples nem fácil de ser superada.

O discurso oficial da escola vai ao encontro das propostas de mudanças, mas o discurso real vai de encontro com as questões propostas pelas supostas inovações. Em algumas situações isso se dá em relação à resistência dos professores à mudança, entretanto é possível verificar que a falta de convergência da nova proposta com as necessidades da escola, de maneira geral, é o maior problema para a implantação das ações.

O ensino exige ações rápidas, com um grande cabedal de conhecimento, portanto as mudanças na proposta de ensinar devem atender a essas necessidades. O serviço burocrático, o preenchimento de formulários e papéis não devem ser um empecilho nem um obstáculo no enfrentamento das inovações. O professor deverá estar qualificado para atender às exigências da nova proposta e preparado para enfrentar os acontecimentos urgentes no contexto de sala de aula. Com

isso, não quero dizer que se prepara antes e age depois, mas que é necessária uma formação coerente com as exigências desse profissional.

O que temos muitas vezes é uma necessidade urgente, imediata de adequação às novas propostas e não há uma atitude voltada para a qualificação daquele que vai atuar no contexto a ser mudado. A atividade de planejamento e organização dos conteúdos a serem ensinados não é uma preocupação, não se considera que a construção diária da prática pedagógica leva tempo e exige dedicação, estudo, reflexão. Mesmos os professores experientes, que já têm uma prática consolidada, necessitam de tempo para adequar-se à nova proposta: como organizar sua rotina em sala, como abordar o aluno com novas informações, que atitude tomar com os alunos que estão apresentando dificuldades na aprendizagem.

A forma como o professor organiza a gestão da matéria a ser ensinada exige uma reflexão, uma análise, uma contextualização e deve ser considerada quando se altera a proposta pedagógica na escola. A organização do planejamento, a escolha das estratégias a serem utilizados com os alunos, os recursos necessários e disponíveis, o aprofundamento do conteúdo a ser ensinado, enfim, todos esses aspectos se referem à gestão da matéria e são relevantes no momento das mudanças (GAUTHIER, 1998). Percebe-se em pesquisas recentes (FERREIRA 2001; SANTOS 2003; OLIVEIRA 2003; KNOBLAUCH 2004; MAINARDES 2007; GUILHERME 2007, entre outras), que as mudanças do regime seriado para o regime ciclado vêm exigindo que os docentes retomem o processo de aquisição do código lingüístico, pois muitos alunos chegam ao final do ensino fundamental sem o domínio da leitura e da escrita.

Portanto, se as professoras primárias passaram a se ocupar mais do ensino da estrutura da língua, é possível supor que os conteúdos escolares vão sendo gradativamente suprimidos, minimizados. Isso se dá em função de uma prática docente que trata o código lingüístico descontextualizado do ensino da história, da geografia, da matemática e das ciências. Alterar uma proposta pedagógica na escola é considerar todo esse contexto, respeitando o tempo de organização do professor. Considerando Gauthier (1998,p.198):

A organização do trabalho durante a fase de planejamento consiste na disposição de um conjunto de tarefas que visam, por exemplo, determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos. Os professores procuram também identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos. A organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos), a seleção das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem apropriadas, a seleção das seqüências de atividades, a especialização dos procedimentos de avaliação preocupam igualmente os professores.

De acordo com esse mesmo autor, a gestão da matéria é um dos fatores que determinam ou auxiliam o fracasso da aprendizagem do aluno. As escolhas que o professor realiza no momento de ensinar contribuem ou atrapalham na construção do conhecimento por parte do aluno. Sendo assim, a reflexão realizada pelos professores sobre seu próprio trabalho é fundamental para um bom direcionamento das atividades de sala de aula. Quando o docente tem espaço e tempo para processar as mudanças na prática pedagógica, elas têm uma maior possibilidade de sucesso.

Devido às mudanças que ocorreram no ensino municipal, decorrentes da política educacional, na presente pesquisa pretendeu-se analisar, a partir da perspectiva das professoras que atuam na primeira etapa do ensino fundamental: quais as modificações que ocorreram nas práticas docentes e o que é reiterativo no



trabalho pedagógico, na relação com as políticas públicas do município de Ponta Grossa.

Buscou-se a compreensão dessa questão, para ampliar o conhecimento sobre os saberes que fundamentam a ação docente frente às mudanças nas políticas educacionais. Conforme explicitou Tardif (2002), a situação necessita de estudos, pois o trabalho docente apresenta muitas especificidades que necessitam ser desveladas e compreendidas. Delimitou-se a seguinte questão de pesquisa que foi investigada:

- Como as professoras se manifestam sobre aspectos do trabalho de sala de aula, na relação com as políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.

Desse questionamento central desdobram-se outras questões:

- Há indícios de alteração no trabalho pedagógico das professoras, a partir da implantação das políticas educacionais? Se houver, quais as alterações que elas manifestam?

- O que manifestam as professoras sobre as práticas de acompanhamento de alunos ao longo de cinco anos?

- As políticas públicas contribuíram para as mudanças na prática pedagógica ?

Considerando que as docentes envolvidas na pesquisa vivenciaram as mudanças na política educacional do município, pretendeu-se uma análise das manifestações das professoras primárias frente a todas as mudanças provocadas pelas políticas educacionais no município de Ponta Grossa. Da mesma forma, buscou-se saber qual a repercussão das propostas nas práticas das professoras

primárias com a mudança do Projeto Realidade para a Proposta dos Ciclos de Aprendizagem.

Nesse caminho, traçou-se os seguintes objetivos:

1) Identificar na manifestação das professoras primárias características do trabalho de sala de aula, relacionado com a implantação do Projeto Realidade e dos Ciclos de Aprendizagem no município de Ponta Grossa.

2) Caracterizar indícios de mudanças no trabalho pedagógico, face à implantação das políticas educacionais, Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.

Ao desenvolver a pesquisa, se busca um entendimento da prática pedagógica num contexto de mudanças frente às políticas públicas em educação, um conhecimento das ações das professoras primárias em termos de experiência adquirida no cotidiano da sala de aula. A prática pedagógica entendida, segundo Gimeno Sacristán (1999, p.74), como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática.” Então, as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem é que compõe a ação do docente, as vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional, constituindo gradativamente o que Gimeno (1999) chama de prática educativa.

Nesse sentido, a bagagem cultural que o professor possui sobre como se ensina e como se aprende, contribui para uma prática coerente, ou não. Em outros termos, as ações realizadas pelo professor em sala de aula vêm a ser resultado das experiências, das vivências, ou da bagagem cultural solidificada ao longo dos anos. Como afirma o referido autor, a ação é o agir do sujeito e esse agir vai evidenciar o que

se sabe e o que se pensa, consolidando padrões. Portanto, as ações somadas às experiências compreendem a bagagem cultural que interfere na prática educativa do professor. Conforme Gimeno Sacristan (1999, p. 73), "a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar".

Ao tomar a experiência adquirida pelo docente ao longo dos anos, como fonte de conhecimento sobre o trabalho pedagógico, pode-se inferir determinadas coordenadas sobre a ação, ou ainda, sobre a prática pedagógica. Gimeno Sacristan (1999) explica que a primeira fonte de sabedoria sobre as ações é a experiência do fato, o que inclui evidentemente, uma movimentação interativa entre os elementos envolvidos na situação. Portanto, a experiência é a base e o equilíbrio para a prática pedagógica consolidada em padrões compartilhados e cristalizados. . De acordo com Tardif (2002), o saber profissional está ligado à prática cotidiana, aos lugares de formação, às interações diárias. Os saberes docentes são construídos e constituídos na ação do professor no espaço de sala de aula. Portanto, o saber não é inato, é uma construção coletiva realizada no cotidiano da escola.

Pressupõe-se que a experiência do professor adquirida através do tempo, pode aperfeiçoar suas habilidades e seus conhecimentos sobre seu ofício. Nessa pesquisa em especial, a experiência está permeada pelas diretrizes propostas pelas políticas educacionais do município. Assim, têm-se as seguintes hipóteses:

a) ocorreram mudanças no trabalho pedagógico das professoras, produzidas pelas alterações na política educacional do município.

b) a experiência adquirida pelas professoras primárias no decorrer dos anos de docência, marcados por mudanças na política educacional,

propiciou alterações em aspectos pontuais das práticas pedagógicas de sala de aula e favoreceu a consolidação dos saberes docentes.

Considerando que o interesse central dessa pesquisa, reside em saber se os professores manifestam modificações no trabalho pedagógico, em face ao vivenciado no contexto de mudanças na política educacional, percorreu-se a seguinte trajetória metodológica:

Considerou-se, em primeira instância, os próprios objetivos da pesquisa, assim como o conhecimento e a visão de mundo da pesquisadora, que esteve inserida por muitos anos no contexto pesquisado. Portanto, não se parte de definições acabadas, mas de considerações acerca dos saberes docentes frente ao contexto de mudanças na rede pública municipal de Ponta Grossa. A rede pública de ensino no município é composta por 84 escolas, com aproximadamente 1118 professores efetivos, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Diante disso, foram selecionadas as docentes com dez anos ou mais de prática de sala de aula e estabeleceu-se como critério o fato dessas professoras terem acompanhado as mudanças nas políticas educacionais do município de Ponta Grossa.

O procedimento de pesquisa realizado para coleta de dados foi num primeiro momento a utilização da técnica do grupo focal, que permitiu entender as atitudes, experiências e dificuldades das professoras envolvidas. A escolha do grupo focal como instrumento para coleta dos dados deu-se em função da possibilidade de proporcionar aos participantes um posicionamento no grupo, com informações qualitativas sobre suas ações na escola frente às mudanças da política educacional do município. Esse instrumento permitiu uma ampla discussão do tema, revelando o que

fazem e o que sabem as professoras, objetivando conhecer os saberes emanados da prática. Sendo assim, a escolha do grupo focal tomou como premissa:

[...] tendo sido as interações em grupo a justificativa maior para utilização do grupo focal como técnica de pesquisa, elas devem merecer um olhar especial – na verdade elas são o foco central – através das seqüências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as discontinuidades, os silêncios. (GATTI, 2005, p.47)

Formado por nove professoras que participaram da técnica, o grupo já se conhecia, pois foram convidadas as docentes que já atuavam a algum tempo na rede municipal de ensino. Assim, favoreceu-se a plena liberdade para cada participante expor o seu pensamento e as suas experiências sobre as mudanças na política de educação nas escolas municipais. Como o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista, além do moderador, fez parte do grupo para a aplicação da técnica um observador que anotou os pontos levantados.

A atividade foi gravada em áudio, para posterior transcrição e comparação com as anotações do observador, bem como gravação em vídeo. O roteiro elaborado serviu de orientação, estimulando a discussão e possibilitando os ajustes necessários no decorrer do trabalho. Os aspectos problematizados pelo moderador do grupo com os professores foram sobre o Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem, privilegiando-se aspectos significativos das duas propostas (Anexo nº1). Num segundo momento do grupo focal, foi distribuído a todas as professoras um questionário (Anexo nº2) com três questões abertas consideradas relevantes, com a intenção de registrar a síntese das opiniões dessas docentes.

Para a análise dos dados foram consideradas as informações convergentes entre os participantes, as respostas dadas em função das experiências

peçoais, as dificuldades expressas pela maioria das professoras, as concepções e dificuldades no enfrentamento das mudanças ocorridas com a implantação das políticas educacionais.

Após a análise das falas no grupo focal, foi realizada uma entrevista individual semi-estruturada (Anexo nº3) com seis dentre as nove professoras que participaram da técnica do grupo focal. As docentes foram selecionadas para a entrevista em função de suas contribuições na discussão do grupo focal, quando relataram uma experiência com o trabalho de acompanhamento do mesmo grupo de alunos por alguns anos. Algumas dessas professoras acompanharam seus alunos de pré a quarta série, outras de pré a segunda série. O acompanhamento dos alunos em média por três anos consecutivos chama atenção pela oportunidade que o docente tem em realizar um trabalho contínuo de intervenção no processo de aprendizagem desses alunos. Essa proposta de acompanhamento do mesmo grupo de alunos surgiu com o Projeto Realidade, quando as professoras sentiram a necessidade de dar continuidade ao trabalho de alfabetização iniciado na pré-escola e concluído na primeira série. Com a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, essa preocupação estendeu-se para o acompanhamento dos alunos durante os ciclos. Assim, as professoras passaram a acompanhar seus alunos no primeiro ciclo e muitas vezes até o segundo ciclo, num total de cinco anos de trabalho pedagógico efetivo com o mesmo grupo de crianças.

Portando, a entrevista semi-estruturada, que é um conjunto de tópicos a serem discutidos, ofereceu condições de aprofundamento nos aspectos relevantes do processo de ensino e de aprendizagem das crianças que permaneceram com a mesma professora por um período maior que três anos. As questões levantadas aos docentes na entrevista tiveram a característica de um roteiro previamente

selecionado, tendo por base as chaves de análise levantadas após o estudo dos temas discutidos no grupo focal. A intenção foi de coletar opiniões mais completas sobre pontos específicos dos conhecimentos que as professoras mobilizaram para fazer seu trabalho, proporcionando maior liberdade para as docentes expressarem suas experiências em sala de aula, diante da condição de terem acompanhado o mesmo grupo de crianças da pré-escola até a quarta série.

Nesse sentido, pretendeu-se realizar na entrevista uma reflexão sobre o trabalho pedagógico, uma vez que segundo Szymanski (2004), a entrevista é a ferramenta que auxilia na construção de uma horizontalidade entre entrevistador e entrevistado. A proposta garantiu o direito ao entrevistado e ao entrevistador de falar, ouvir, discordar e propor, sempre pautados pelo compromisso ético. A interação foi importante para garantir o diálogo, a exposição de idéias e a emissão de opinião. Conforme afirma Szymanski (2004, p.14).

[...] a entrevista também se torna momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

As relações da prática pedagógica envolvem muito conhecimento e experiência pessoal. Desse modo, essa prática só poderá alterar-se na interação, partilha, análise e discussão, dependendo assim de muito investimento na formação do professor.

- **Estrutura do trabalho**

Nesta investigação abordo alguns aspectos que têm gerado discussões em torno da prática pedagógica das professoras primárias e que vêm provocando muitos debates no contexto educacional. Para exercer a docência são necessários saberes, ou seja, para ensinar necessitamos saber como. Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada buscou analisar nas manifestações das professoras aspectos de trabalho docente na relação com as políticas educacionais: Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.

No primeiro capítulo, “**Trabalho Docente e relações com o saber**”, focalizo a importância do conhecimento na contemporaneidade e sua influência na escola, a importância do ato de conhecer na ação do professor, os saberes da experiência e o trabalho do professor. Ao fazer uma interlocução com autores que contribuem para elucidar o tema, busco compreender o trabalho docente relativo aos saberes que o professor constrói ao longo do exercício de sua profissão. Nesse capítulo recorro a autores como Hargreaves, Charlot, Gimeno Sacristán, Tardif, Gauthier, Borges, entre outros.

No segundo capítulo, denominado “**A implantação e implementação das políticas educacionais na Secretaria Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa**”, busco descrever a trajetória das políticas no município, Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem. Caracterizo os fatos acontecidos durante os anos de 1987 até 2006, no que diz respeito às interferências que a implantação do Projeto Realidade e dos Ciclos de Aprendizagem tiveram nas práticas de sala de aula. Através de relatórios da Secretaria Municipal de Educação, analiso as propostas teóricas e metodológicas que permearam as políticas em educação desta cidade, verificando se contribuíram ou não para a construção dos saberes das professoras primárias.



O capítulo três refere-se “**A trajetória metodológica e os sujeitos da pesquisa**”. Apresento os procedimentos metodológicos da investigação, com o objetivo de expor a natureza do trabalho, caracterizando os sujeitos pesquisados e as técnicas utilizadas para a coleta dos dados. A pesquisa envolve nove professoras primárias que participaram do grupo focal e com seis docentes foi realizado entrevista individual.

No quarto capítulo, “**Manifestações de professoras sobre o trabalho docente a partir das políticas públicas educacionais do município de Ponta Grossa**”, contém análises relacionadas às manifestações das docentes sobre suas práticas na relação com o Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem. Os dados coletados com as professoras, objetivaram compreender as mudanças na prática pedagógica considerando a implantação das duas políticas educacionais: Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem. Ao tomar como referência os depoimentos das professoras primárias, destaco dificuldades e facilidades enfrentadas no exercício da função, mudanças nas concepções das docentes e a interferência que sofreram frente às políticas educacionais do município.

No quinto capítulo, “**As práticas pedagógicas resultantes do acompanhamento dos alunos durante os anos iniciais do ensino fundamental**”, apresento o trabalho pedagógico realizado pelas professoras primárias no acompanhamento dos alunos, desde o grupo de seis anos até o grupo de dez anos. Essa prática é resultado da necessidade sentida pelas professoras em conhecer profundamente os alunos no processo de alfabetização, conforme preconiza o quadro teórico das duas políticas educacionais. As propostas têm como base a teoria vygotskyana, que foi sendo

incorporada pelas professoras, levando-as a alterar suas práticas para acompanhar os alunos por um período de três a cinco anos.

**CAPITULO I**  
**TRABALHO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM O SABER**

Há alguns séculos o conhecimento vem se tornando fundamental para a evolução da humanidade, a qual tem sido movida pela ciência. Com as novas descobertas temos que ver o mundo de maneira diferenciada. O mundo moderno se instaura com uma condição essencial, que segundo Gimeno Sacristán (2002), reside no entendimento do valor dignificador da cultura aberta acessível para todos. Passamos a valorizar o conhecimento científico – a ciência como base de todas as ações do homem, oferecendo igualdade de oportunidades. Estamos convivendo com constantes transformações, uma considerável rapidez na comunicação e uma necessidade infinita em conhecer cada vez mais.

Frente ao processo de globalização, nos diferentes setores da sociedade existe uma pressão forte para a mudança. Em todos os campos profissionais, busca-se o novo, o diferente, tenta-se acompanhar as mudanças, atender às exigências da sociedade, comunicar-se com a mesma velocidade do pensamento. O conhecimento produz uma nova forma de ver o mundo, minimizando os vínculos afetivos, culturais e sociais, exaltando a totalidade do capital. Como afirma Gimeno Sacristán (2002), na sociedade do conhecimento, a pessoa não-culta fica excluída, impede-se a participação plena em condições de igualdade. Somente a educação pode construir um caminho para exercício igualitário da cidadania, oferecendo uma dimensão intelectual para o entendimento do mundo.

A educação dos membros da sociedade é uma condição tanto para o progresso desta quanto para integração daqueles. A educação socializa não apenas reproduzindo, quando transmite conhecimentos, valores e normas de conduta, mas também produzindo laços com o mundo, à medida que habilita para ser e entender-se como um membro dele.(GIMENO SACRISTAN, 2002, p.154)

Portanto, necessitamos da escola para assinalar a participação de todos no mundo global. A escola passa a ser uma das instituições responsáveis pela atitude passiva ou pela atitude crítica dos sujeitos na sociedade moderna. A educação, em sentido geral, passa a ser um fator decisivo, diferenciador entre os seres humanos, como referência para o exercício da cidadania.

Os docentes terão muito a dar, a partir de sua formação, seus conhecimentos e seu desejo de buscar novos caminhos mediante condições concretas do mundo moderno. Hargreaves (2004) afirma que os professores devem ser consumidores críticos das inovações, pois o mundo moderno vem cada vez mais solicitando um profissional preparado para conviver com as mudanças, entretanto não se pode perder a identidade desse profissional em detrimento a uma exigência social.

Ao analisar as necessidades da sociedade, do homem, da escola, o que se vê é que todos estão frente a um amálgama de informações perseguindo novas bases, pois vêem no conhecimento uma forma de adaptação ao mundo moderno. Ao defender a idéia de que o conhecimento disponível está fortemente arraigado em uma multiplicidade epistemológica, exige-se que a formação humana esteja coerente com as solicitações vigentes. Diante disso, há uma necessidade emergente: necessita-se aprender para acompanhar as mudanças do mundo moderno no século XXI: “É, sobretudo, na civilização moderna onde se firmam a crença e a esperança de que as práticas e condutas humanas podem orientar-se seguindo uma determinada racionalidade.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p18). Assim, a escola na modernidade muda de sentido e passa a ser a instituição responsável pela transmissão de informações fundamentadas em discursos coerentes e o professor é aquele (ou deveria ser) que faz com que o aprendiz compreenda a racionalidade científica e deixe o senso comum

atrelado ao cotidiano.

Trabalhar o conhecimento pessoal e/ou profissional passa a ser a base da sociedade hoje, sendo a forma que as pessoas têm buscado para compreender a realidade. As exigências são muitas frente a muitos desafios, e os que estão inseridos no campo educacional se vêm atordoados diante de tantas barreiras, dificuldades e contradições. A escola, tomando o conhecimento como ponto de referência, terá que buscar professores com habilidades e competências, para articular a proposta da instituição com as necessidades do contexto em que ela está inserida. Portanto, a docência hoje se constrói e se transforma no cotidiano, em uma constante busca de atualização e aperfeiçoamento.

Neste capítulo apresento as bases teóricas que apóiam essa pesquisa, cujo foco central reside na investigação de alterações nas práticas pedagógicas de professoras primárias, que experienciaram momentos de mudanças na política educacional do município. Assim, recorro a autores que estudaram sobre saberes da experiência e sua relação com as mudanças. Pretende-se explicitar aqui aspectos fundamentais para subsidiar a análise e responder aos questionamentos. Ressalto inicialmente o contexto atual de mudanças e a repercussão disso na escola.

A relação entre saber e fazer constitui uma tradição na cultura ocidental. Mas, diante de tantas mudanças e da rapidez em que elas acontecem, não é uma tarefa fácil entender e estabelecer tal relação. As propostas para as mudanças costumam nascer por pressões administrativas e políticas, por vezes por causa da moda, e pouquíssimas oportunidades de mudanças surgem por estratégias responsáveis de melhorar a qualidade e a performance dos envolvidos no processo de mudança.

Reafirmando a idéia, Hargreaves (2002) entende que a mudança é um processo que envolve um contínuo aprendizado, planejamento e reflexão, e não é um evento. O autor aponta que as mudanças significativas e duradouras são lentas, exigem tempo para a transformação desejada. E quando se fala em mudar na educação, não se está falando em um plano no papel ou em um fluxograma bem feito. Para acontecer a mudança, os envolvidos diretamente necessitam de uma preparação antes, durante e após as modificações. Assim, o contexto a ser mudado e as pessoas envolvidas precisam ser considerados, pois as mudanças precisam

[...] acontecer nos mundos apressados e complicados de sala de aula. [...] Um vídeo sobre trabalho cooperativo em grupo com computadores é capaz de demonstrar excelência em estratégias educativas, mas é o professor quem precisa, de uma forma ou de outra, executar aquela atividade de grupo junto com todas as demais demandas urgentes dos outros alunos em sala de aula. Uma mudança costuma ser bastante idealizada; elaborada em sistemas auto-suficientes e embalada de maneira perfeita. Entretanto, precisa-se lidar com ela de modo bem mais sensível às demandas que o mundo real faz do contexto do ensino. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.49).

Mudança envolve valores, propósitos, conceitos, associados ao que está sendo modificado. Ignorar ou passar de roldão sobre o que pensam os docentes, conforme Hargreaves (2002), pode levar a resistências. Se as mudanças não estiverem balizadas na reflexão e em necessidades reais, podem facilmente fracassar. É necessário conectar-se aos grupos, criar novas alianças, envolver a todos, visto que a mudança inclui ação, reflexão, risco. Agir para mudar implica envolver o grupo por inteiro, e não limitar-se a uma pequena parcela.

Os professores constituem elemento fundamental para as mudanças em educação, entretanto não podem assumir sozinhos toda a responsabilidade para enfrentar o novo. Faz-se necessário um coletivo forte e organizado para as políticas em educação obterem alterações no trabalho pedagógico. Hargreaves (2002), ao discutir

sobre como aprendemos a mudar, como nos comportamos frente às mudanças, explica o quão é complexo o ato de dominar mudanças educacionais contemporâneas, pois:

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p.114).

Os desafios são muitos, enfrentar mudanças requer preparo, consciência e ação. Ninguém muda o que não quer e o que não compreende, a mudança requer entendimento e paciência para o exercício do novo, sendo indispensável para o entendimento da proposta. Os encarregados pelas propostas das políticas educacionais, por vezes, buscam resultados imediatos, esperando que o professor mude sua prática pedagógica da noite para o dia. Esquecem que é necessário tempo de adaptação e compreensão, conforme análise de Hargreaves (2002).

Uma inovação implica aprendizado do novo, e aprender novos significados requer alteração no modo de ser, pensar e agir, por isso demanda tempo, estudo, análise, repetições, observações. Os professores não são papéis em branco que as políticas educacionais manipulam conforme seus interesses. As crenças e os conceitos incorporados com os anos de experiência não podem ser desconsiderados, pois o docente não deixará de executar a tarefa de que já tem pleno domínio, para executar aquela que ainda lhe é desconhecida e na qual ele não confia. A experiência deu aos professores boas razões para serem cautelosos quanto às inovações. Eles não abandonam práticas bem sucedidas, cujos resultados já conhecem. O entusiasmo e a euforia pela mudança podem passar, mas os problemas do cotidiano ficam para serem



resolvidos pelo professor.

O problema das políticas educacionais é que muitas vezes são implantadas para resolver problemas imediatos, com uma solução paliativa e com professores mal preparados. Como consequência, os professores não têm motivação intelectual nem emocional para implementar as novas diretrizes. Seja qual for a mudança, quando ela é implantada em dissonância com os professores, estes apresentam-se desmotivados. Na análise de Hargreaves (2002, p.117),

[...] a motivação é orientada para o futuro e ajuda os indivíduos a avaliarem a necessidade de mudança ou ação. A motivação, além disso, produz a energia de que eles necessitam ao envolver-se com a inovação e realizarem o trabalho intelectual visando a entendê-la e traduzi-la na prática, implicando árduas reflexões a respeito de suas próprias práticas, tomando decisões sobre o que deve ser mudado e buscando tentativas de conquistar habilidades e capacidades que transformariam suas idéias em realidade.

A motivação dos professores em relação à mudança de suas práticas assume uma boa parcela de sucesso na implantação das políticas educacionais. As boas condições de trabalho, a clareza dos propósitos, os conhecimentos sobre os fundamentos e as práticas da proposta geram motivação para aplicação da nova proposta. Hargreaves (2002, p.119) coloca que a sociedade moderna é sinônima de paradoxo, complexidade e mudanças constantes, sendo que:

[...] as comunidades, as escolas, e as turmas são mais diversificadas, de modo que a transformação é mais complexa. A tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; por sua vez, a mudança ocorre em uma velocidade cada vez maior. O conhecimento é rapidamente substituído, e as soluções são contestadas por crescente número de grupos de interesse, ou seja, a mudança é mais incerta. Inovações múltiplas, comunidades em alteração e comunicações rápidas significam que as escolas e seus problemas mudam com rapidez. Abordagens antiquadas e limitadas a uma mudança planejada e linear não são mais suficientes.

Inovar no interior da escola exige um conhecimento especializado, complexo, pois trata-se de mudança com e entre pessoas. Não é fácil

mudar ideologia, crenças e valores rapidamente, as alterações no âmbito da escola são lentas e graduais. Diferentemente das mudanças que envolvem aspectos materiais, que somente necessitam de adequação tecnológica, o conhecimento do professor para ser modificado requer estudo, comprometimento, dedicação. Nesse sentido, se faz necessária uma investigação dos conhecimentos solidificados do professor, para se discutir novos saberes. Ou seja: os órgãos que irão implantar as políticas públicas precisam ter como ponto de partida o conhecimento do que já se faz e sabe, para sugerir as mudanças e implementar o novo.

O processo de gestação e criação do ato de conhecer o trabalho realizado pelo educador na escola tem proporcionado para as políticas públicas um avanço significativo nas formas de ensinar e aprender. Hargreaves; Fullan (2000), colocam que mudança envolve valores, propósitos definidos, conceitos associados ao que está sendo modificado. Assim, torna-se importante respeitar os conhecimentos e as idéias que os professores trazem na sua bagagem cultural, social, política e profissional. As políticas educacionais devem ter como referência o mundo real em que trabalham os docentes, sendo que, corre-se o risco de fracasso se houver desrespeito ao conhecimento já adquirido.

Para cumprir sua função social, a escola precisa considerar as práticas sociais nas quais se insere a comunidade escolar, sejam elas de natureza material, política, ou simbólica. Entretanto, o acesso de todos à escola tem exigido um novo olhar ao projeto de mudanças, uma vez que as classes populares demandam uma proposta educacional que supere as desigualdades e atenda à rapidez das mudanças. Nessa perspectiva, a escola passa a ter a obrigação de qualificação dos jovens, legitimação da diversidade e da heterogeneidade, e consolidação de uma gestão que

parta da mobilização da periferia, das parcerias, (CHARLOT, 2005). As mudanças geradas pelas políticas educacionais devem atender às diferenças, considerar o contexto e promover o aperfeiçoamento contínuo dos professores que estão à frente das mudanças.

A instituição escolar deve oportunizar ao educando uma relação produtiva e prazerosa com o conhecimento, propondo-lhe situações problematizadoras que minimizarão a inércia e a reprodução. Assim, é necessário um professor com um saber que possibilite aprofundar o conhecimento do aluno. Nesse contexto, a atuação do professor não pode ser mecânica, suas ações devem ser interativas e ocorrer num movimento dialético, com base nos conhecimentos e saberes que possui. Na escola, conforme Gimeno Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, ele proporciona reflexões sobre a própria prática pedagógica. Da mesma forma, ao assumir essa atribuição, ele modifica e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa.

A construção do saber docente se dá a partir das relações que o professor estabelece do seu cotidiano com o conhecimento científico, pois ao confrontar o já vivido com o novo, desenvolvem-se processos de pensamento que constroem o conhecimento. No embate teórico/prático vivenciado, construir conhecimento é acompanhar as idéias em sua construção histórica, situando-as em sua realidade. Na atuação profissional, o professor amplia, desenvolve, constrói seus conhecimentos e seus saberes.

É possível reconhecer nas atividades realizadas no cotidiano escolar uma carência no que diz respeito ao domínio do conhecimento a ser ensinado,

pois os docentes têm se revelado despreparados para a execução da tarefa de ensinar, pela lacuna nos seus conhecimentos pessoais. As pesquisas apresentadas nos últimos anos nos seminários e congressos da área educacional que tratam sobre o trabalho docente, têm discutido mudanças que vêm ocorrendo na prática pedagógica, mostrando que a formação dos alunos tem ficado aquém do esperado pela sociedade.

A interação na instituição escolar não é homogênea, nem tem a pretensão de ditar normas, mas nela se desenvolvem ações, atitudes, valores, comportamentos, crenças que contribuem na formação da atividade docente, bem como na qualificação dos jovens aprendizes que buscam uma legitimidade do saber que é útil aos seus projetos de vida. A escola, ao gerir o conhecimento culturalmente acumulado para ser ensinado, busca professores com práticas voltadas a um saber científico e escolar que venha ao encontro das expectativas e necessidades dos alunos e da sociedade, sem perder a dimensão de agente cultural.

A escola, enquanto uma instituição social tem a função de propagar um modelo cultural que foi acumulado durante anos pela sociedade. Entretanto, a escola hoje, conforme Gimeno Sacristán (1999), perdeu a referência com os conteúdos culturais e, como consequência, perdeu sua função e tornou-se uma instituição qualquer, sem o poder de interferir na vida de seus alunos. Dessa forma, é possível inferir que a escola pouco contribui na construção de uma sociedade mais justa; o que se percebe é que ela não interfere de maneira significativa nos projetos de vida de seus alunos. Não há acréscimo cultural, não muda nada na vida da pessoa pelo fato de ela ter freqüentado uma escola por anos, é como se elas nunca tivessem passado por essa instituição. Gimeno Sacristán (1999, p.148) discute esse aspecto:

As escolas que conhecemos, com sua estrutura, seu funcionamento, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são fruto

maduro, nutrido por uma filosofia concreta da educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgama de idéias diversas, interesses variados e práticas multiformes. [...] Sem conteúdos culturais *densos*, considerados como substancias e relevantes, a escolaridade perde sua significação moderna de elevação dos sujeitos e uma de suas mais fundamentais funções de socialização.

Com a mudança na função da escola, ela acaba tornando-se um espaço de trocas de informações e não mais um espaço de construção de conhecimentos. Com essa atitude, a sociedade passa a exigir da escola uma atualização constante e ela acaba perdendo o foco nos conteúdos, na cultura, passando a atender interesses imediatos e partidários que as informações trazem. Frente a essa situação, percebe-se que o professor deixa de ser o principal agente cultural que partilha conceitos, forma valores, e passa a ser um transmissor de conteúdo disciplinarmente organizado, de informações com interesses próprios, sem atingir realmente o aluno na formação do seu caráter, dos seus valores, dos seus conhecimentos. A dificuldade em ensinar nas escolas nos dias atuais está justamente na difícil tarefa de encontrar coerência no que se ensina e no que se necessita aprender para acompanhar as rápidas transformações do mundo moderno e atender às exigências da política neoliberal.

A possibilidade de aprendizagem que se oferece ao aluno depende e muito das condições que se tem de ensino. Quando se proporciona um ensino de baixa qualidade pode-se produzir uma aprendizagem pouco significativa, pois o ensinar tem uma relação direta com o aprender, o como se aprende está ligado ao como se ensina, essa correlação é inegável. Não é, provavelmente, por acaso que a forma de ensinar se relaciona diretamente com a forma como se aprende. Essa situação leva a inferir que os saberes, os conhecimentos que construímos e adquirimos, são frutos da subjetividade determinado pelo lugar ocupado na classe social. Só agimos de acordo com o que

aprendemos ao longo da vida. Guarnieri (2000, p.6), afirma que “Há indicadores que sugerem que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho”.

Se o professor possui uma boa bagagem de conhecimentos, ele terá maiores possibilidades de proporcionar uma aprendizagem satisfatória ao aluno. Isso implica dizer que os saberes contribuem bem como interferem no ensino do docente e, como consequência, na aprendizagem do aluno. Sendo o professor aquele que estabelece a ponte de ligação do desconhecido ao conhecido, seu nível cultural deve ser elevado para gerar a compreensão naquele que está aprendendo.

Guarnieri (2000) discute que é na dimensão do espaço escolar que se constitui a relação próxima com os saberes da docência, desenvolvendo práticas coerentes com as necessidades de seus aprendizes. A competência profissional se conquista e se constrói no espaço da escola, no cotidiano da sala de aula, ou seja, é no desempenho da função docente que se aprende a ser professor. A prática leva os professores aos questionamentos, ao enfrentamento de problemas e à busca de soluções: “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar.” (GUARNIERI, 2000, p.5).

O saber, ao ser construído e conquistado pelo docente, constitui sua prática, mostrando seus sucessos e seus fracassos, pois ele demonstra que sabe quando faz. A aprendizagem profissional se efetiva na aplicação dos conhecimentos, no exercício das atividades que envolvem a docência. Assim, possuindo uma sólida base de conhecimento, o docente proporciona um valioso e amplo campo de aprendizagem para

o aluno. É nesse sentido que Gimeno Sacristán (2000) afirma que o professor faz a ponte de mediação entre o aluno e a cultura, e que seu nível cultural interfere nessa relação. A cultura que o professor possui serve de base para a significação que ele atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular para o aluno. O nível de conhecimento que o docente tem é um reflexo dessa cultura e das situações por ele experienciadas, atuando diretamente no que é transmitido ao aluno. Um professor que possui experiências variadas e ricas vivências, como afirma Gimeno Sacristán (1999), tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor fundamentada, pois está ensinando o que se viveu, aquilo que se experienciou, conforme se depreende das seguintes palavras:

As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos. (GIMENO SACRINTÁN, 1999, p.75)

A diversidade de situações que o docente enfrenta cotidianamente, proporciona condições para construir uma experiência única, fazendo com que ele tenha uma prática diferenciada, apesar do ponto de partida ser a experiência socializada com muitos outros professores. As redes de relações interativas são a fonte de experiências, somos produtores da mediação de outros sobre cada um de nós. As implicações pessoais estão carregadas de uma carga afetiva, extremamente relativa para as pessoas que conduzem a uma significação própria, pessoal. Os contatos com os pares que estão próximos possibilitam acesso a significados diversos, dos quais se recebe e se transfere as experiências.

Na abordagem de Gimeno Sacristán ( 1999) aprendemos de

formas complementares e superpostas, através das quais adquirimos e enriquecemos nossa experiência. Para esse autor, experiência é o ensino ou a aprendizagem que se adquire com o uso, trata-se das situações vividas, é a própria forma de se relacionar com o mundo. Para o professor é uma construção gradativa, cautelosa, realizada pouco a pouco, mas que tem um significado específico, embora sem uma ordem definida. O espaço de sala de aula comporta maneira própria na atuação profissional ao mesmo tempo em que os professores possuem características pessoais, históricas, visão de mundo e crenças particulares.

Assim, Gimeno Sacristán (1999, p.43), considera:

Nosso mundo de significados aproveita-se e mescla-se com os mundos de outros de maneira natural. Esses mundos proporcionados pelos demais, no caso dos guias especialistas, mesclam-se, por sua vez, com o mundo dos saberes e das experiências dos que lhes ensinaram – saberes e experiências que também estavam conectados com os outros.

Por mais que a experiência seja bem própria de cada professor, ela não deixa de ser também a expressão do coletivo, pois sempre há um grupo que partilha o mesmo universo de trabalho. Essa noção de experiência, reporta-se a situações e significados pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos. As experiências são obtidas através do contato direto com o mundo externo e, Gimeno Sacristán (1999) considera que o mundo externo tem diversas dimensões e despertam em nós diferentes significados, de modo que podemos ter várias representações do fato vivido.

As experiências não são formadas por um contato simples do sujeito com a realidade. O que aparece diante do professor são ações, idéias formadas por atitudes não imediatamente visíveis, cuja compreensão exige aprendizagens para serem percebidas, captadas, para que possam ser inseridas no contexto real da sua



prática. Ao tratar das experiências vividas pelos docentes, esta pesquisa considera a relação dos saberes da experiência com as políticas educacionais do município de Ponta Grossa. Com base nessa perspectiva de análise, investigar sobre as experiências dos professores torna-se importante para compreender se os saberes foram ou não alterados.

Os saberes dos docentes são enraizados na experiência vivida no trabalho pedagógico, e Gimeno Sacristán (1999, p. 37) põe em evidência a necessidade de interação.

A experiência pessoal para compreender ao menos o mundo cotidiano, enquanto transcenda os estados de consciência mais elementares, exige outros níveis de consciência construídos com contribuições ou instrumentos conceituais que não podem instruir-se unicamente com a experiência própria dos sujeitos abandonados a seus próprios meios. Podemos experimentar o mundo de um modo direto, embora de maneira limitada e superficial; entender a realidade – quando foi construída e reconstruída – requer ferramentas de interpretação que não são dadas pela experiência direta de cada um de nós. O mundo que vemos é uma aparência a ser decodificada; em certo sentido, já é um mundo virtual.

Para se construir experiência é necessário atuar sobre algo e receber a influência de alguma situação vivida. Ao perceber estímulo, interrogações, desafios, elabora-se crenças sobre o mundo, sentimentos diversos, ou seja, é forma mais direta de adquirir significado sobre as ações, construir experiências. No caso das experiências docentes, elas são na maioria das vezes premeditadas, pois se buscam essas vivências, acontece um planejamento. Entretanto, elas não acontecem numa ordem cronometrada, à ordem da experiência é a do momento que ela acontece, principalmente porque se trata de interagir com pessoas, ou grupo de pessoas que podem apresentar uma reação inesperada. Mas, a experiência tem sempre sentido para quem a vivencia, porque é construída ao mesmo tempo em que se interage.

O autor citado está pensando como os professores desenvolvem suas práticas, para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel

fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor, entende que as relações sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente. Isso significa que a bagagem cultural do professor estará sempre presente nas suas ações educativas, contribuindo para a construção dos saberes para o exercício da docência. Nas situações concretas de sala de aula o professor ensina e aprende, demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

A prática do professor como agente social e cultural deve auxiliar o aluno a transpor os obstáculos na construção do seu saber. O papel do professor passa a ser o de propor situações problematizadoras, considerando sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o crescimento do discente. Sendo o saber escolar aquele que é adquirido e ensinado na escola enquanto conteúdo escolar, deve ser transmitido guiado pelos saberes do docente. A experiência não é inútil, não pode ser apagada, transformando-se em capital que acumulamos para as ações subseqüentes.

O professor não define sozinho seu saber: ele é produzido nas relações sociais, históricas, e complementado pela complexidade do cotidiano em momentos diversos. Charlot (2005), que investiga o saber na escola, coloca que ao se produzir as práticas do saber e o saber das práticas, consolidam-se os saberes docentes de maneira consciente ou inconsciente, unificando-se teoria e prática. Somente quando o professor atua, age no espaço de sala de aula, ele aplica, utiliza o conjunto de saberes de que tem domínio. É nesse momento que se tem a percepção de que se sabe, ou não, ensinar. Quando atua, o professor pode perceber se o saber docente foi, ou não,

aprendido. A prática do saber diz respeito às ações consolidadas, que o professor já tem há anos incorporada em suas atitudes.

No trabalho docente não há como investigar o saber em si, pois ele só existe na relação com algo. Segundo Charlot (2000), não há sujeito de saber isolado e, portanto, não há saber senão na relação com o mundo, a qual pressupõe também uma relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Só é possível investigar a construção dos saberes nas relações, pois não existe o saber sem a relação dele com alguma coisa ou com algo. Para conhecer os saberes docentes tem-se que investigar o sentido que faz para o professor aquela ação ou aquele conceito. O saber necessariamente implica relação com o saber; para saber algo é preciso manter relação com esse algo, caso contrário não tem como saber. É por isso que não tem como gostar, ou não, daquilo que não se conhece.

Para Charlot (2000), o sentido é a relação entre signos com valor único em um sistema. O sentido é para alguém, sobre algo e está ligado à significação. Portanto, não há saber em si, o que há é a relação de sentido que se tem, é na produção de sentido que se constrói o saber. Como o sentido é único, o saber só tem sentido e valor nas relações com o mundo e com o outro. A questão do saber está sempre atrelada ao sentido que se produz nas relações com o saber.

O saber é adquirido individualmente, mas é construído no coletivo e só tem valor se for reconhecido pela comunidade científica e transmitido. Ele perde seu valor quando é esquecido e deixa de ser reproduzido. O saber do professor se dá na prática docente, na ação cotidiana em sala de aula, nas relações do ensinar e do aprender. Quanto mais e maior forem as relações com o saber, maior e melhor será o saber. No confronto, na relação do conhecido com o desconhecido aflora o saber, pois

não tem como o saber existir sem uma relação do sujeito com esse saber. (CHARLOT, 2000).

Para definir o saber docente, Charlot (2000) coloca a necessidade de compreender qual é a relação do professor com o mundo e com o saber. Para investigar os saberes docentes é necessário ter acesso às atividades desenvolvidas na prática pedagógica, visto que é através da descrição das atividades desenvolvidas pelo docente que se pode compreender como esse profissional constrói seus saberes. Ao discutir com o professor sobre suas ações em sala de aula, pode-se inferir sua história na aquisição dos saberes docentes.

As pessoas que têm formação para ser professor devem possuir saberes da docência, pois a formação desse profissional não é simplesmente aprendizagem de práticas pedagógicas, mas é também aprendizagem de uma cultura específica. O professor tem que saber falar sobre como é ser professor, como se desenvolve a profissão da docência, como se deve atuar em sala de aula. O sujeito que se formou para ser professor deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, em uma dada situação, incluindo aí os saberes necessários para a docência. (CHARLOT, 2005). Na formação, além de aprender o que fazer, também deve compreender a cultura própria, seus saberes e suas práticas. E é nesse momento que o professor adquire informações sobre a prática pedagógica e somente vai passar do não domínio ao domínio da atividade docente, quando adquirem sentido as relações pedagógicas. Portanto:

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação

com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. (CHARLOT, 2000, p.79).

Em suas discussões sobre o saber docente, Charlot (2005) argumenta que a prática do saber é uma forma de mediação entre a lógica das práticas e aquela dos discursos eruditos. Nesse sentido, o autor coloca que a prática do saber é uma prática, e não um saber. A prática do saber envolve ações, atitudes, técnicas que podem ser adquiridas e transmitidas. A escola é um lugar onde os professores estão a ensinar coisas para os alunos e onde os alunos adquirirem os saberes. Segundo esse autor, essa ação é fundamental na escola, ou pelo menos deveria ser o espaço em que o professor ensina e os alunos aprendem.

Na visão de Charlot (2005) a escola é um lugar de aprendizagem, ou seja, se vai a essa instituição para se adquirir saberes. Portanto, espera-se que na escola, ao se aprender, crie-se uma relação com o que já se sabe, atribuindo sentido ao que se aprendeu. O professor quando ensina transmite informação, mas também deve oferecer ao aprendiz uma ponte de ligação com o conhecimento a ser aprendido, uma relação com o saber a ser conquistado. É na interação em sala de aula, ao mobilizar seus conhecimentos, que o docente ensina seus alunos e aprende a ser professor. O saber permite assegurar certo domínio do mundo no qual se vive, se comunica, se partilha e, assim, obtém-se mais segurança.

O saber da prática profissional, segundo o mesmo autor, produz idéias abstratas e não bens ou técnicas palpáveis, aplicáveis. É construído nas relações interativas, por isso é difícil de ser explicado, percebido: quando se dá conta, já se sabe. É um saber que se tem e não se sabe muito bem como ele foi construído, adquirido. É aprendido sob forma de discursos, sendo necessário para essa aprendizagem um processo complexo, que leva tempo para ser estruturado. Charlot (2005, p.94) coloca

que:

O saber da prática pode funcionar como mediação entre a lógica das práticas e aquela do saber constituído em discurso. [...] o saber da prática é um saber, e não uma prática. Ele pode dotar o profissional de uma competência suplementar para atingir seus fins, mas ele não poderia em nenhum caso ser considerado como uma teoria fundamental que o profissional só teria de aplicar.

Assim, temos duas dimensões do trabalho docente: a prática do saber, que é aquilo que o professor faz em sala de aula; e o saber da prática, que é conhecimento que o docente possui de maneira interligada. Essas dimensões se desenvolvem simultaneamente, mas em proporções diferenciadas. A relação entre elas, segundo Charlot (2005), é interativa e dinâmica, sob a forma de teoria e prática, entretanto não são teoria e prática. Ao integrar a prática do saber e o saber da prática no trabalho do professor, pode-se perceber quais os saberes que emanam da prática, pois na atuação cotidiana do fazer docente, vai se revelando o que se sabe ou não fazer. Assim, os saberes que emanam da prática podem ser percebidos através das atitudes, dos comportamentos, dos valores, das ações que o professor deixa transparecer à medida que desenvolve sua prática pedagógica.

Ao afirmar que o ensino não é mera transmissão de conhecimentos, Charlot (2005) assegura que o ato de ensinar implica necessariamente conhecer, saber o que se ensina. Concluindo, para ser professor, ou seja, aquele que ensina, o indivíduo tem que estudar a relação com o saber. Aquele que quer exercer a docência tem que, no mínimo, saber como se aprende em sala de aula para poder aprender como se ensina, e acima de tudo tem que ter competência para ensinar. Ao dominar conhecimentos sobre a docência, deve-se ser capaz de mobilizar recursos para o ensino.

As práticas pedagógicas não se aprendem através de teorias, mas

sim através de atitudes numa relação com a prática. O indivíduo que pretende exercer a docência só será capaz disso depois que efetivamente, atuar na relação ensino-aprendizagem com o aluno e no espaço de sala de aula. Para adquirir os saberes da docência, ele tem que exercer a docência. Não se aprende só de ouvir ou ver, é preciso agir sobre o ensino para aprender a ensinar. Ao se preparar para a prática pedagógica, mobilizam-se saberes como discurso abstrato; à medida que se direciona a prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar.

Charlot (2005) reforça que ensinar é um ato complexo, dinâmico, difícil de ser analisado separadamente do aprender. Sendo o professor o profissional que trabalha com o processo ensino-aprendizagem, essa passa a ser uma profissão complicada para ser estudada. As múltiplas facetas do ato de ensinar e de aprender não convergem para um único ponto, dificultando assim sua análise. E, ainda, não se pode desconsiderar que a atividade docente se dá no âmbito da escola, que possui estrutura definida que interfere no trabalho desse profissional. A organização do trabalho pedagógico na escola é fonte de múltiplas discussões, que necessitam de uma análise contínua e detalhada. Embora o foco da discussão desta pesquisa não seja esse, tem tudo a ver com a rotina que estrutura o trabalho docente tendo como pano de fundo os saberes.

Para produzir efeitos na aprendizagem dos alunos, é necessário que o professor tenha um saber revestido de conhecimentos, capacidades, habilidades, competências. Torna-se fundamental cultivar práticas construídas no discurso real da lógica do ensino, o qual consiste em ultrapassar saberes básicos unificados e voltar-se para a especificidade do ato de aprender e ensinar. Assim, ao mesmo tempo o professor

é um sujeito que possui características pessoais específicas e é também um representante da instituição escolar, possuidor de direitos e deveres. Charlot (2005) coloca que o docente é um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações, é o responsável pela transmissão da cultura armazenada pela humanidade.

A dificuldade em ensinar leva os estudiosos a uma abordagem complexa do processo ensino aprendizagem, produzindo uma imensidão de reflexões. Desta forma, questiono: o que é ser docente? Conceituar a docência não é uma tarefa simples, pois envolve a ação de um profissional complexo, com múltiplos saberes. Entretanto, estamos em um momento histórico em que se faz imprescindível uma definição clara e consistente do trabalho docente. O descrédito, a incerteza, a diluição da função docente entre tantas atividades que o professor tem desempenhado na escola, tem exigido uma tomada de decisão. A perda da competência docente está ligada à transferência das tarefas do trabalho do professor, as quais, principalmente no que diz respeito à aprendizagem do aluno, têm sido delegadas a outros e, ainda, fora do espaço de sala de aula. Portanto, é fundamental aprofundar os estudos nessa área.

Muitos apontam problemas no desempenho do professor, colocando que este não tem conhecimento suficiente para exercer a docência. Todavia, poucos têm se dedicado a estudar sobre o trabalho docente. Quando me refiro a poucos, estou envolvendo pesquisadores, órgãos governamentais, professores, ou seja, sujeitos que estão diretamente envolvidos com esse profissional, pois a sociedade como um todo tem refletido sobre o trabalho do professor, mas não tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no contexto escolar.

Dentre os estudos consultados e que tratam do trabalho docente,



destaca-se o texto de Marin (2005), que configura o trabalho docente como uma atividade complexa exercida pelo professor, abarcando muitas ações do processo de ensino. O ensino possui características específicas: é prestado pelo docente, é intencional, tem uma sistemática programada, planejada, não devendo ser confundido com uma ação simplista, que qualquer sujeito pode realizar. Portanto, o trabalho docente está relacionado à totalidade das atividades realizadas em sala de aula pelo professor. A docência é instituída por momentos que exigem uma reação imediata frente aos problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, tornando-se assim uma atividade complexa que vem carregada de valores.

A atividade docente não tem nada de simples e natural, é uma atividade profissional que exige formação especializada do professor, reivindica um amplo estudo, implicando dedicação e rigor científico. No que se refere à especificidade do trabalho do professor, àquilo que de fato faz o professor que o diferencia de outros profissionais, a autora esclarece que a peculiaridade do trabalho docente reside na articulação de vários tipos de conhecimento envolvidos no ensino. Nesse sentido, Marin (2005) retrata sua concepção sobre o trabalho do professor:

Penso que se trata de trabalho pautado pela articulação de inúmeros tipos de conhecimento envolvidos no ensino para proporcionar as condições adequadas à consecução das expectativas (que todos os envolvidos têm) em relação a esse processo pedagógico. Esta, para mim, é a peculiaridade, o “âmago” do trabalho docente, ou seja, o processo e o produto da articulação feita, por exemplo, com conhecimentos que se tem sobre os alunos “de carne e osso” e as teorizações sobre eles; juntando-se com o que se aprendeu sobre os conteúdos sistematizados de áreas específicas do conhecimento (História, Geografia, Matemática) para selecionar os que devem ser transmitidos; considerando, ainda, conhecimentos sobre procedimentos, selecionando os que sejam mais adequados a cada momento, aliando-se ao perfil do professor ou às suas características pessoais; acrescidos do conhecimento para distinguir os recursos próprios ou externos que possuem (professores e alunos) para apoiar todo o trabalho. (MARIN, 2005, p.162).

Ao longo dos anos a profissão docente assume uma característica genérica, abrindo espaço para se absorver muitos ofícios na escola. O conhecimento docente se dilui em diferentes direções e esse profissional perde o foco principal de atuação, chegando até a desviar-se de sua verdadeira função na escola, que é ensinar o aluno, o que implica a articulação de tipos diferentes de conhecimentos, conforme explicou Marin (2005). Nesse contexto, a ação docente torna-se inconsistente, abstrata, buscando resolver múltiplos problemas na escola, sem atingir a solução de nenhum. A dificuldade do professor em atuar no contexto de sala de aula é clara, notória em muitas pesquisas, através de relatos e observações, pois o modo de perceber e desenvolver a atividade docente vai gradativamente inserindo uma multiplicidade de atribuições.

Segundo Sampaio e Marin (2004), nas reformas realizadas pelos sistemas de ensino exigem-se alterações muitas vezes não escolhidas e não compreendidas pelos professores, que se encontram vulneráveis ao cotidiano da escola e com excesso de responsabilidades. A afirmação das autoras ressalta que o professor tem encontrado problemas na ação docente, até para se reafirmar como profissional frente às políticas públicas. A investigação de Sampaio e Marin (2004) retrata as precárias condições que os professores brasileiros têm enfrentado em seu trabalho. Diante da precarização do trabalho docente, torna-se urgente refletir sobre os saberes do docente, pois é a reflexão que nos leva a uma ação consciente, à aquisição de um conhecimento que possibilita a compreensão da atuação docente. Ao questionar e ser questionado, o professor busca melhorias em sua prática, conquista autonomia e assume responsabilidades por seu próprio desenvolvimento profissional. Ele forma-se como sujeito do processo de produção da prática pedagógica, atribuindo sentido a suas ações

em sala de aula. Para exercer a autonomia e controle do espaço da sala de aula, o docente necessita ser o sujeito de seu próprio trabalho, consciente de suas ações no contexto, alguém que pensa sobre seu trabalho e no trabalho desenvolvido.

No trabalho docente está implícita a interpretação simultânea das ações cotidianas, portanto a autonomia do professor na ação docente não pode ser limitada a ensinar o que prescreve o programa curricular. Os atos, as ações, as reações do professor no ato de ensinar exigem atitudes imediatas, necessitando da mobilização de um vasto conhecimento, de iniciativa, de criatividade, de decisão e de escolha. Todas essas habilidades são acionadas simultaneamente e num período muito curto de ação. O contexto de sala de aula solicita do professor uma agilidade em mobilizar diversos e diferentes saberes ao mesmo tempo, para em uma fração de segundo resolver e/ou interferir no problema levantado.

Sendo que a tarefa do professor é ensinar, sua ação não pode se limitar às ações utilitárias. O professor deve ter uma clareza quanto às atividades que desenvolve, para efetivamente atender às exigências do trabalho docente. Segundo Imbérnon (2005), o trabalho do docente tem como finalidade ensinar, sendo que ensinar é perseguir fins, finalidades; é empregar determinados meios para atingir certos objetivos, como muito bem aponta o mesmo autor (2005, p.27), quando se posiciona:

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou 'à frente' dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

Esse autor explica que a atividade do professor demanda uma

capacidade construída e conquistada ao longo do trabalho na escola, fundamentada na capacidade reflexiva da própria prática, idéia que converge com os objetivos desta pesquisa.

O autor propõe desenvolver no docente capacidades de aprendizagem das relações humanas, da convivência, da cultura, que em muito contribuirão para a compreensão do outro no relacionamento com o aluno, com o colega, com o dirigente e com a comunidade. E, acima de tudo, propõe formar o professor na mudança e para a mudança, abordando a inovação como criar, modificar, transformar. Assim, o professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações propostas nas políticas públicas, mas um profissional que participa ativamente e criticamente no processo de mudança, refletindo a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (IMBÉRNON, 2005).

O conhecimento profissional do docente é especializado, próprio da profissão, e é nesse sentido que Imbéron (2005) coloca que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, que se diferencia das demais profissões porque exige do profissional o domínio de um conjunto de técnicas, habilidades, saberes próprios da docência. Segundo esse autor, para ensinar é necessário ter um conhecimento pedagógico, que é aquele utilizado pelo professor em sala de aula e é construído no embate da teoria com a prática, por todo o tempo de exercício profissional. O espaço de sala de aula é dinâmico, interativo e com peculiaridades próprias, inerentes ao contexto do ensino e da aprendizagem, e passa a ser o local de formação permanente do docente. As situações que compõem a dinâmica de sala de aula são inesperadas, imprescindíveis, os alunos exigem do professor ações imediatas diante das necessidades sentidas. Diante desse contexto, é necessária competência, a qual

conforme Imbérnon (2005) é uma característica que o professor deve possuir seja qual for à situação em que pratique a docência.

Nesse contexto, há que se considerarem as diversas características do trabalho docente que Tardif (2002) apresenta: a) **individualidade**: é uma construção solitária do conhecimento; b) **heterogeneidade**: deve-se considerar que o trabalho docente envolve uma ação e uma reação com perspectivas diferenciadas pela própria formação do profissional; c) **sociabilidade**: esse trabalho envolve a interação entre os sujeitos; d) **afetividade**: pressupõe, entre pessoas, relações que envolvem sentimentos e emoções; e) **liberdade e controle**: o trabalho docente é uma prática independente, mas ao mesmo tempo, possui uma corrente de ligação entre si; f) **complexidade humana**: as relações se dão entre pessoas que apresentam resistências, vontades, que possuem valores e princípios.

O trabalho docente não consiste na tarefa de executar, ou cumprir ordens. Ele aborda aspectos amplos e complexos, exigindo um conhecimento profundo. Portanto, a ação docente necessita de uma qualificação que vai muito além da formação inicial, pois se trata de uma profissão que exige uma multiplicidade de habilidades e demanda uma capacidade nos conhecimentos teóricos e práticos para sua ação.

Em uma atividade proposta pelo professor em sala de aula, o resultado é sempre inesperado; não se tem controle de todas as atitudes dos alunos, em todas as dimensões. As ações do docente são planejadas, intencionais, como já apresentou Marin (2005), portanto se prevêem reações. Entretanto, não se pode ter certeza das reações que foram previstas no planejamento. Quando se trata de pessoas os resultados poderão ser inesperados, pois se consideram interesses, valores, sentimentos.

Dessa forma, o professor não tem controle total e definitivo sobre o produto final, ou seja, sobre a aprendizagem do aluno. Visto que a tarefa do professor parte das relações humanas, e que estas são interativas, não há como definir pontualmente os resultados da aprendizagem dos alunos.

Para fundamentar essa postura, Tardif (2002) destaca a influência dos saberes no trabalho docente, uma vez que para o exercício da docência há que se considerarem os conhecimentos que o professor domina. A ação do professor vai atingir direta e indiretamente a ação do aluno, sendo que os saberes de um passam a ser os saberes do outro. Nas relações interativas em sala de aula há uma construção simultânea dos saberes dos atores que agem e interagem nesse espaço. Visto que os resultados do trabalho docente não podem ser previamente calculados, é imprescindível que o professor tenha um sólido conhecimento, a fim de atender às exigências que estão implícitas no processo de ensino e de aprendizagem.

Tardif tem discutido que o conhecimento do docente não se origina em práticas com a aplicação de uma teoria, ele tem sua origem na ação do professor sobre seus saberes, sobre o que ele conhece. Em diferentes pesquisas, esse autor tem mostrado como se constroem os saberes na prática profissional do professor e, sobretudo, tem tecido considerações a respeito da origem da aprendizagem do trabalho docente.

As pesquisas de Tardif têm apontado que o saber está apoiado nas razões de agir ou de descobrir, nos discursos, nas ações, nos argumentos que o professor tem para dar conta da atuação em sala de aula. Para o autor, a lógica da prática está calcada num conhecimento da prática, buscando encontrar sentido e significado para a ação prática. A idéia é de que “o saber profissional é aprendido na prática, pela

experiência, em contato com a realidade de trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um longo processo que é a socialização profissional”. (TARDIF, 2002, p. 29).

Os professores não são teóricos, mas se apóiam na racionalidade, pois sua ação exige racionalidade, conhecimentos e práticas. Segundo Tardif (2002), o professor é um profissional dotado de razão, que necessita de certas exigências da racionalidade para fazer julgamentos na urgência das situações de sala de aula. Para o autor, a prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo. Na atuação profissional é que se aprende a ser professor; quando se vencem obstáculos, indica-se que se sabe. Neste momento, o que se pode ressaltar volta-se para o fato de que o saber é construído ao longo do exercício profissional, formando-se durante a atuação docente na escola, o que leva a concluir que o processo educativo envolve o trabalho do professor dentro da escola. No espaço da escola, ao interagir e agir, o professor ensina e aprende, ou seja, a base do conhecimento profissional do docente se adquire na instituição escolar.

Para Tardif (2002) os saberes docentes têm uma natureza diversa, pois de certo modo estão na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. Esse mesmo autor define professor como aquele que sabe alguma coisa e transmite ao outro aquilo que sabe. Isso demonstra a importância de analisar o que esse profissional da educação sabe, qual é o saber que ele domina. Dependendo do saber ou dos saberes que o docente possui, pode-se conhecer a qualidade do que ele ensina, pois só se pode ensinar aos outros conhecimentos que se tem.

Pode-se dizer que o professor necessita de saberes para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, mas esses saberes, esses conhecimentos são extremamente desvalorizados. O que Tardif (2002) coloca é que o saber, na sociedade moderna, passa a ser um bem de consumo, com valor comercial. Passa a ser uma necessidade a ser adquirida e não mais um saber a ser desenvolvido, um potencial a ser construído. Não se tem mais o prazer na descoberta, no conhecimento pelo conhecimento, é tudo questão de produção para comercializar, ganhar mais, manter o poder. O conhecimento não é mais uma aquisição reconhecida socialmente, com valor cultural; passou a ser uma informação tecnicamente adquirida, que deve ser renovada constantemente para ser ensinado. Entretanto, apesar da desvalorização do conhecimento como bem cultural, o autor refuta a idéia de que o professor é aquele que adquire somente um saber técnico que deve ser somado ao conhecimento, o qual se adquire para ser transmitido ao aluno. Tardif (2002) relata que na sociedade moderna a conquista do conhecimento passa a ser um busca necessária somente para ser ensinado, e não pelo prazer em se conhecer. Nesse sentido, o saber do professor tem uma finalidade técnica, imediata, objetiva e gradativamente tende a ser diminuído.

Todavia, Tardif (2002) destaca que se o saber, além de ser transmitido, deve ser ensinado, o conhecimento adquirido pelo professor deve ultrapassar o senso comum, romper com o obstáculo epistemológico, para poder atender às necessidades e interesses dos alunos, com competência. Portanto, não basta o professor simplesmente comunicar seus alunos sobre o conteúdo, é necessário que o aluno compreenda o que foi comunicado e saiba fazer uso do que aprendeu. Sendo assim, o saber adquirido pelo docente torna-se fundamental, porque além de saber, ele tem a tarefa de ensinar o que sabe de maneira que o outro aprenda.



Os mestres não possuem mais saberes - mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2002, p. 43)

O docente precisa ter domínio dos saberes que transmite e ensinar aos discentes. A ação pedagógica do docente é intencional, está implícita nela uma especificidade própria do trabalho desse profissional. Portanto, o conhecimento inerente à profissão do professor não está restrito ao domínio de conteúdos e técnicas, exige muito mais que isso e dura um período prolongado. Os saberes docentes compõem um aspecto relevante na atuação do professor, sua aplicação concreta permite, ou não, a formação do saber do aluno. Surgem como núcleo central na relação do ensinar e do aprender, partindo da realidade dos professores e dos alunos. Sendo assim, o que interessa aqui são os saberes que os docentes mobilizam para a construção de suas práticas pedagógicas, é investigar as alterações nos saberes que emanam da prática profissional em situações de mudanças na política educacional.

O conhecimento que se mobiliza para ensinar é amplo, complexo e construído ao longo da trajetória profissional, pois todo saber implica necessariamente um processo e precisa de tempo para ser adquirido. Segundo Tardif (2002), o saber não é algo adquirido como um objeto físico ou material. Para ser adquirido e consolidado, o saber necessita de tempo, de experiência sobre o aprendido, visto que a relação que o professor mantém com o saber a ser ensinado não é a de transmissão, de repasse daquilo que sabe ao aluno que não sabe.

O ofício docente, que se dá no processo de ensino e de

aprendizagem que ora abordo, refere-se a uma tarefa dinâmica, interativa, em que muitas vezes os conceitos se formam ao serem partilhados, discutidos. Os saberes ligados a atuação dos professores são mobilizados com interações diárias em sala de aula, necessitando de tempo para serem construídos e consolidados. Tardif (2002) afirma que o saber se dá no processo histórico da construção do sujeito e está associado a muitas fontes, por isso é evidente que necessita de tempo para alicerçar e legitimar as ações do trabalho docente.

O autor enfatiza que o saber é adquirido na interação através do sentido e do significado que o professor atribui a ele, mas não é uma fonte espontânea de aprendizagem e sim fruto de reflexão e de análise da prática com a intenção de elevar a formação intelectual do professor. Para Tardif (2002, p. 71):

A idéia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Desse ponto de vista, os saberes docentes se revelam subjetivos, interativos, sincréticos, polimórficos, flexíveis. Ao mesmo tempo em que são construídos, eles constroem, modificam e são modificados ao longo da trajetória profissional do professor.

A formação do saber é colocada por Tardif (2002) como possuidora de dois fenômenos em particular. Em primeiro lugar, tem-se a trajetória profissional que vem a ser o que as professoras já sabem sobre a profissão; são as crenças e as representações sobre a prática docente, os saberes adquiridos durante a formação profissional e pessoal. Em segundo lugar, os saberes são desenvolvidos e utilizados no decorrer da carreira profissional, ou seja, são temporais, adquiridos pela

experiência. Para se aprender a ser professor tem-se que exercer a docência, portanto não é uma habilidade inata e/ou aprendida somente nos cursos de formação.

Para o autor, os saberes da experiência são os mais significativos para a atuação do professor em sala de aula. Em sua pesquisa, constatou que os professores em início de carreira são inseguros em relação à tomada de atitude frente aos problemas do cotidiano. Muitas vezes não sabem como proceder quando se confrontam com a realidade complexa da sala de aula. Assim, à medida que adquirem experiência no ofício, os professores também adquirem confiança, segurança na realização das atividades no espaço de sala de aula e, subjetivamente, assumem a prática pedagógica a partir das suas relações. A experiência vai dando progressivamente ao professor certezas em relação às suas atitudes, isto é, gradativamente, a partir do fazer, ele vai construindo sua prática.

O professor se percebe como professor ao longo de sua carreira, pois muitos deles partem do confronto com suas experiências pessoais, profissionais ou pré-profissionais, ou ainda, na discussão com os pares, com familiares. É preciso enfatizar que os professores reconhecem a importância da experiência na execução da prática pedagógica. Segundo Tardif (2002), eles afirmam que na prática diária da profissão a experiência faz a diferença, ela é importante em relação às atitudes tomadas com seus alunos, na aplicação de uma nova técnica ou recurso. O professor experiente terá mais certeza na execução da tarefa de orientar seus alunos, pois saber alguma coisa não é suficiente, é preciso saber ensinar.

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão [...] através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência

capaz de informar ou de formar outros docentes, e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p. 52).

A prática cotidiana da profissão favorece o desenvolvimento de certezas e uma avaliação de seu trabalho pedagógico. É na relação interativa dos docentes experientes com os iniciantes que torna-se possível objetivar os saberes da experiência. São nessas situações que os docentes tomam ciência de seus próprios saberes. Eles dividem uns com os outros um saber prático sobre a atuação em sala de aula. Os professores reproduzem sua formação e a atuação de seus colegas, fazendo uma adaptação ao seu cotidiano conforme suas necessidades. A experiência provoca uma necessidade de auto-avaliação sobre a prática pedagógica. Ela pode filtrar e selecionar práticas conforme as necessidades do cotidiano. Portanto, segundo Tardif (2002), a prática cotidiana possibilita uma objetivação das atividades docentes, retraduzindo e validando constantemente os saberes docentes.

Os saberes experienciais são assim definidos por Tardif (2002, p.48):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Da mesma forma que Gimeno Sacristám (1999), Tardif (2002), também afirma que os saberes da experiência estão enraizados num contexto coletivo, nas interações com seus pares, portanto, não são inatos, os professores não nascem sabendo dar aulas. Esse saber, eles produzem na vivência, num processo contínuo de formação que se estende por toda a vida, com rupturas e continuidades, com sucessos e

fracassos. No processo de interação e comunicação em sala de aula o professor aprende, consolida seus saberes; logo, o autor o define como um sujeito que age conforme os significados que ele mesmo possui, que atua a partir de seus conhecimentos. Tardif (2002. P.38) destaca, também que

[...] os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e à coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

Portanto, é nesse sentido que Tardif (2002) valoriza o saber da experiência, pois ao agir, ao realizar o trabalho docente, o professor passa a desenvolver e produzir saberes. As relações que se criam no cotidiano do trabalho do professor vão compondo sua prática ao longo dos anos, transformando os saberes da experiência em um núcleo vital dos saberes docentes. Os profissionais experientes utilizam muitas estratégias, métodos, concepções, conforme as necessidades emergentes para ensinar, transformam suas relações no processo ensino/aprendizagem em certezas construídas na prática e na experiência. Tomam decisões na urgência, na incerteza, na busca de soluções para os problemas do cotidiano escolar. Frente à experiência adquirida pelos anos de exercício da docência, a tarefa de ensinar pode parecer simples, mas em função de vários objetos que interagem entre si e que reagem a esse processo, conclui-se que é um ato complexo.

Fica claro, nas idéias de Tardif (2002), que o professor não é um profissional alienado. Ao exercer a docência, ele vai necessariamente mobilizando conhecimentos que poderão ou não ser ensinados aos seus alunos. Não se pode garantir que o que esse profissional aprende ele ensina, mas as pesquisas têm mostrado que ele possui muitos saberes, e que para executar a tarefa de ensinar é necessário um

aprendizado específico, que vai sendo construído ao longo do tempo.

Tardif e Lessard (2005) colocam que a docência é um trabalho que envolve relações entre pessoas. O seu objeto não é uma matéria inerte, mas seres humanos que pensam, interagem e apresentam reações muitas vezes inesperadas. Os autores têm analisado, em suas pesquisas, a interação dos professores com os alunos e demais agentes escolares. Partem do princípio de que a construção dos saberes é social e acontece no coletivo, interagindo com os pares, por isso sofrem influências no contexto ao qual estão inseridos.

Tardif e Lessard (2005, p.38) afirmam que se os professores fossem apenas técnicos que executam uma tarefa, seria fácil de determinar suas atribuições, seus saberes. Entretanto, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar tarefas: é uma atividade de pessoas que trabalham a partir do sentido que dão ao que fazem. Trata-se da interação com outras pessoas, entre as quais os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola. Nesse sentido, todas as atividades realizadas pelo professor vêm carregadas de valores morais, éticos, profissionais. Portanto, nas suas pesquisas, os autores citados têm a ambição de descrever, analisar e compreender o trabalho docente, fundamentados por entrevistas realizadas com toda a comunidade escolar.

Para a compreensão da tarefa docente, Tardif e Lessard (2005) esclarecem que é necessário considerar que a docência não é uma atividade instrumental, técnica. Ela se utiliza de instrumentos e técnicas, mas ao serem aplicadas há uma interação, uma reação dinâmica, que dificilmente pode ser medida, fracionada. A tarefa docente se realiza com pessoas que também agem e reagem diferentemente de máquinas, ou seja, o professor tem que considerar que, ao interagir com os alunos, não

tem como prever exatamente todas as respostas. Sendo assim, é fundamental no trabalho docente a ação de profissionais com conhecimentos fundamentados em certezas construídas no cotidiano e, que ao se relacionarem com o grupo de alunos possam atender às suas necessidades.

Tardif e Lessard (2005) entendem que o trabalho docente apresenta características diferenciadas de todo e qualquer trabalhador, pois nessa profissão há uma necessidade constante de motivar os alunos, o trabalho é coletivo, exige equidade no tratamento e no controle do grupo e, por fim, os alunos são involuntários, ou seja, estão na sala de aula sem uma razão aparente. Assim, a estrutura organizacional do trabalho do professor carrega consigo um status próprio, que é específico da ação realizada pelo professor dentro da sala de aula. Os autores resumem essa idéia desta forma:

Sendo uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogado, terapeuta, médico, etc.). Com efeito, mesmo sendo realizado num ambiente fechado, o objeto do trabalho docente é coletivo e público. O professor, agindo só lida, contudo, com um “outro coletivo”. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.33).

O professor trabalha, portanto, com as relações entre as pessoas, e ao ensinar tem que considerar o outro que aprende, mesmo que seja um parceiro de profissão. Na interação que se estabelece entre o docente experiente e o iniciante, constrói-se uma base comum de significados. O processo interativo, que representa condicionantes múltiplos para a atuação docente, está diretamente ligado aos saberes experienciais. Dentro desse contexto, pode-se afirmar que a experiência transmitida pelo professor que possui anos de trabalho é o reflexo da cultura local, e infelizmente, algumas vezes, construída a partir de aproximações empíricas, carregadas de lacunas,

insuficiências, erros, contradições, mitos e pré-conceitos.

Um professor experiente é definido por Tardif e Lessard (2005), como aquele que conhece as manhas da profissão, que sabe controlar a disciplina dos alunos é aquele que desenvolveu com o tempo de exercício da profissão, certas estratégias e rotinas que auxiliam a resolver problemas típicos da sala de aula. Por isso, as vivências partilhadas no grupo, pelos professores mais experientes, introduzem uma dimensão positiva ou negativa da situação partilhada, podem conduzir condutas. Portanto, a experiência socializada modula e organiza o conhecimento social.

Sendo que, a experiência é entendida pelos autores, como uma situação vivida intensamente em sala de aula, o professor experiente ao partilhar suas vivências pode influenciar de uma só e única vez a prática pedagógica do grupo ao qual partilha suas ações. Desta forma, a experiência é sentida individualmente e aprendida no coletivo, sobre a qual se assentam interpretações próprias, que interferem na construção de hábitos, comportamentos, ações.

Independentemente de como o professor organiza sua aprendizagem, é necessária uma reflexão, uma análise, um conhecimento para ensinar e, principalmente para construir uma experiência significativa. Para o ensino é importante a mobilização de vários saberes, os quais o docente utiliza como base para a efetivação do seu trabalho. Esta idéia também é desenvolvida por Gauthier (1998), que investigou os saberes docentes. A fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza seus saberes, Gauthier (1998, p.29) identificou os vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para exercer a docência:

- Saber disciplinar: os saberes produzidos pelos cientistas da



educação e que o professor utiliza para compreender sua prática.

- Saber curricular: trata-se dos conteúdos curriculares dos programas escolares que norteiam o trabalho em sala de aula.
- Saber das ciências da educação: saberes a respeito da escola que servem de pano de fundo para o trabalho docente. Não estão ligadas diretamente à ação pedagógica, mas a complementam.
- Saber da tradição pedagógica: vem a ser a maneira de fazer na escola, que se cristalizou no cotidiano. É o saber dar aula.
- Saber experiencial: é o fazer em sala de aula que é pessoal, privado, composto de pressupostos e de argumentos que não podem ser verificados cientificamente.
- Saber da ação pedagógica: saber que fundamenta cientificamente a ação docente: gestão da matéria e gestão da classe.

O que se ressalta nos estudos de Gauthier (1998) é o saber experiencial, que segundo o autor é pessoal e acima de tudo é particular, pois muitas situações vivenciadas no espaço de sala de aula acabam por permanecer entre quatro paredes. Ele conclui que os truques, as estratégias, as diferentes formas de ensinar, infelizmente permanecem em segredo, tornando imprescindível o professor socializar suas ações, pois se o ensino deve estar assentado sobre um sólido núcleo, mas também envolto por amplo repertório de conhecimentos, este deve ser comunicado aos seus pares. O professor tem um saber específico que o distingue dos demais profissionais, e é sobre os saberes específicos da docência que o autor chama a atenção para uma ampla divulgação, levando a legitimação científica da ação pedagógica.

Segundo essa concepção, para Gauthier (1998) o papel do professor

não pode ser reduzido ao de um simples técnico das aprendizagens. Esse profissional não pode apenas aplicar um saber produzido pelos outros, fora de seu contexto. Este modelo vem para reforçar a idéia do professor como sujeito de sua prática, construtor de seus saberes, um profissional que exerce sua profissão com condições de produzir soluções para os problemas que encontra. O saber experiencial é um saber que o professor adquire à medida que exerce o ofício, ou seja, a ação docente, entretanto, o autor comenta que é um saber pessoal, que não pode ser verificado por meio de métodos científicos.

Uma vez que o professor é que exerce a ação de ensinar ao agir em sala de aula, ele o faz de maneira privada, podendo transformar-se em uma atividade rotineira, repetitiva. Gauthier (1998) ainda afirma que o saber experiencial apesar de ser o menos científico, o professor pode tirar grandes proveitos através das experiências vivenciadas. Esse saber é aquele que estabelece uma relação entre o hábito e a experiência, possibilitando ao docente aprender através de experiências significativas.

Como os demais autores citados, Gauthier também defende a idéia de que os saberes docentes se apóiam nas condições sociais e históricas nas quais se exerce o ofício. Os saberes que servem de base para a ação docente estão presentes na prática pedagógica, nas relações interativas do espaço de sala de aula. Resumindo a idéia do autor:

O saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às revalidações que podem mesmo ir até a refutação completa. Além disso, a idéia de validação deve substituir a idéia de verdade, por conseguinte, um saber seria válido graças à sua capacidade de persuadir e não graças a um absoluto percebido como a verdade. Assim, embora relacionado com eles, o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem à extração de leis contidas num objeto. O saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação lingüística inserida num contexto. Por isso mesmo, o saber remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes. Além do mais, a validação do saber vai variar de acordo com a natureza da relação

com o mundo na qual os sujeitos se inserem. Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão. (GAUTHIER, 1998, p.339).

Como se pode notar, Gauthier (1998) considera que para ensinar se faz necessária a mobilização de uma variedade de conhecimentos compostos. Segundo o autor, os saberes têm como uma de suas origens o espaço social em que está inserido o docente. É nas relações interativas que os saberes vão sendo edificados, construídos, pois, ao discutir, dialogar com os pares, o professor reflete e compreende melhor suas atitudes, suas ações, podendo auto-avaliar seu trabalho.

De um modo geral, a construção dos saberes docentes é dinâmica, é interativa, é demorada e advém de muitos lugares no tempo e no espaço. Falar da base do conhecimento docente é uma reflexão complexa, um estudo amplo, que implica uma difícil tarefa de pesquisa e não é o foco dessa investigação. Não se tem a pretensão de investigar os saberes docentes, mas ter indícios, pistas sobre os saberes que se relacionam com as práticas pedagógicas, como as professoras vêm entendendo as diretrizes, pressupostos, concepções e orientações emanadas das políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem. Dessa forma, se tenta compreender como as docentes vêm tentando alterar suas concepções, comportamentos, atitudes e procedimentos,

Assim, nos próximos capítulos pretende-se uma descrição do contexto em que a pesquisa foi realizada e uma análise do trabalho docente no município de Ponta Grossa – PR, objetivando perceber quais as manifestações dos professores sobre as práticas pedagógicas frente às duas políticas educacionais: Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.

**CAPITULO II**  
**A IMPLANTAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS**  
**EDUCACIONAIS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE**  
**EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA**

As políticas públicas interferem diretamente no trabalho docente, mesmo que isso seja imperceptível ao professor. As condições e as propostas vêm para alterar a ação daquele que atua com o aluno, com o objetivo e a intenção de melhorar a qualidade da educação. Cada política tem um planejamento prioritariamente voltado para o investimento público em educação, para a melhoria da sociedade e o sucesso individual dos cidadãos. Entretanto, entre a retórica e a realidade existe uma lacuna milenar, pois os problemas em educação persistem. Com essa afirmação não quero dizer que devemos desacreditar das políticas públicas, mas sim que as políticas públicas devem ultrapassar a barreira das propostas, das boas intenções, pois muito do que se planeja não se faz. Enquanto os governantes não tiverem ações concretas, metas possíveis de serem atingidas, as dificuldades estarão permeando a educação pública.

Pensar em educação é pensar em atuar, em agir na formação do cidadão, é construir o futuro, que não deve estar subsidiado em um discurso abstrato que induz, mas não transforma nada nem ninguém. Naturalmente, ao passarmos do planejamento, da intenção para a ação, os atos e os fatos mudarão. Neste capítulo, pretendo fazer uma descrição e uma análise das políticas educacionais do município de Ponta Grossa, no Paraná, a fim de extrair elementos para compreender se tais políticas têm alterado a prática pedagógica das professoras primárias das escolas municipais.

Através da reflexão e da análise sobre os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME), busco compreender os aspectos teóricos e metodológicos do Projeto Realidade e dos Ciclos de Aprendizagem e em que os mesmos colaboraram no trabalho docente.

Ponta Grossa é uma cidade situada numa área de campos bem servida de rios, terras férteis e clima agradável durante todo o ano. Localiza-se no

Segundo Planalto Paranaense, a 970 m acima do nível do mar, distante apenas 110 km de Curitiba e a 217 km do Porto de Paranaguá. Constitui-se num dos maiores entroncamentos rodoferroviários da América Latina, por oferecer acesso fácil e rápido, por rodovia, aos grandes centros produtores como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Paraguai, Argentina; ao Norte do Paraná (com ramificação até Ourinhos, SP) e a todo sul do País. Atualmente Ponta Grossa conta com aproximadamente 300 mil habitantes e uma expansão territorial de 1.947.504 km<sup>2</sup>. A cidade é conhecida também como Princesa dos Campos Gerais, visto que a região é caracterizada por extensos campos.

Entretanto, no município existe ainda uma alta taxa de analfabetismo, razão pela qual a educação sempre foi uma das grandes preocupações dos diversos e diferentes governos municipais. Ao longo dos anos de 1987 a 2006, o município passou pela implantação de duas políticas públicas de educação.

A administração municipal na gestão 1983 até 1988, através da Secretaria Municipal de Educação, no intuito de melhorar o nível de qualidade do ensino nas escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, implantou uma proposta educativa denominada Projeto Realidade. A proposta do município de Ponta Grossa teve inicialmente como objetivo atender a crianças na faixa etária de seis anos, quanto à preparação / início da alfabetização, e reduzir os índices de reprovação na 1<sup>a</sup> série. A implantação de tal proposta pedagógica oferecia condições para o professor atuar como orientador / sistematizador do conhecimento e das experiências que o aluno já possuía, possibilitando a construção de um novo conhecimento, almejando levar o aluno a desenvolver sua capacidade interpretativa e crítica. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1987, p. 7).

Segundo relatórios da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Ponta Grossa (1987, p.11), “a partir dos conhecimentos e descobertas das pesquisas na área da educação como a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, está se iniciando um movimento de revisão das práticas docentes nas pré-escolas e nas 1ª séries, no que se refere à alfabetização.” Assim, tem início um período de reorganização das orientações didáticas e das orientações pedagógicas aos professores integrantes do “Projeto Realidade”, numa concepção construtivista.

No cenário educacional brasileiro, no final da década de 1980, há uma discussão sobre o construtivismo que influencia a proposta pedagógica do município de Ponta Grossa. Em função dessa nova proposta, a política educacional municipal assume um compromisso com o professor, criando diversas e diferentes alternativas de atendimento ao docente para um trabalho pedagógico coerente com os pressupostos da teoria construtivista.

São bases da teoria vygotskyana, segundo Martins (2006, p.37):

[...] o desenvolvimento humano ocorre na relação com a própria vida do indivíduo: relação com a atividade, tanto aparente quanto interna. Assim, o lugar ocupado pela criança nas relações sociais, suas condições reais de vida, é a primeira coisa que deve ser notada quando buscamos compreender as determinações do desenvolvimento do psiquismo.

Desse modo, Vigotsky chama a atenção para o fato de que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas, que ele denomina de funções psíquicas superiores, depende de leis sociais objetivas e ocorre por meio da apropriação da produção social acumulada historicamente. Não está submetido às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas: as desigualdades entre os homens não provêm das suas diferenças biológicas naturais. Elas são produto da desigualdade econômica.

Ao entrar em contato com a teoria de Vygotsky, as coordenadoras pedagógicas da SME promoviam com os docentes discussões que se embasavam no suporte teórico. Os encontros pedagógicos partiam do pressuposto de

que ao interagir com os professores, os coordenadores estariam oportunizando a eles conhecer os fundamentos da proposta e saber como vivenciá-los na prática. Assim, era respeitado a contexto social e histórico das docentes.

Os professores foram orientados pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal a fazer uso de diferentes estratégias, conduzindo o aluno à construção de seu saber. Frente a isso, os docentes que se engajaram no projeto receberam orientações do “fazer pedagógico” para não se tornarem um mero instrumento de reprodução mecânica de conteúdos, como preconizava a proposta de educação até então vigente no município. Um dos objetivos do Projeto Realidade era transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador, composto de cartazes com diferentes textos escritos, oportunizando o contato freqüente da criança com as letras, palavras, frases.

No Projeto Realidade a alfabetização processa-se dentro de uma linha “construtivista”, onde o aluno apropria-se da construção do seu conhecimento, sendo que um processo de evolução da aprendizagem é diferente de um método imposto de fora para dentro. Preparar a criança para a alfabetização significa colocar a criança em contato com a escrita num ambiente alfabetizador, onde ocorra com muita freqüência atos de leitura e escrita. Além disso, a criança, transformando em história seu cotidiano, relatando suas experiências, falando de suas expectativas, tendo no professor o seu escriba que vai introduzindo-a informalmente no mundo da escrita. (SMEC, 1987, p.11)

Além de participarem de uma grande variedade de atividades recreativas, lúdicas e culturais, as crianças deveriam ser colocadas em contato com literatura infantil, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, jogos educativos e fazer uso de todas as estratégias necessárias para obterem sucesso no processo de aquisição da leitura e da escrita. O Projeto Realidade orientava os professores que a prática pedagógica deveria ser realizada de forma criativa, agradável e comprometida com a aprendizagem do aluno, estando de acordo com a proposta de Vygotsky (1991, p.99):



As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.

Desse ponto de vista, o trabalho pedagógico realizado pelas professoras deveria envolver atividades diversificadas e o uso de recursos variados, na busca contínua de antecipar o desenvolvimento da criança. Através de práticas criativas, dinâmicas, orientadas no nível real de aprendizagem, os alunos poderiam apresentar um rendimento muito além do esperado. Conforme Vygotsky (1991), um dos aspectos essenciais ao desenvolvimento do ser humano é aquele que ensina operar com elementos em potencial na aprendizagem daqueles que aprendem, ou seja, elementos que estão latentes no aluno, necessitando de uma intervenção adequada para serem desenvolvidos. Nesse sentido, conforme afirma Martins (2006), conhecer o aluno implica o conhecimento do que ele é e do que ele pode vir a ser, exigindo-se escolhas em favor desta ou daquela possibilidade de aprendizagem.

Os professores receberam realimentações pedagógicas mensais da equipe técnica da SME, incluindo atendimento individual, quando necessário. Tomando-se por base o exposto, a teoria Vygotskyana provavelmente trouxe mudanças no cotidiano da sala de aula. Os saberes docentes, rumo a uma prática pedagógica construtivista, têm seu marco inicial com a implantação do Projeto Realidade no município.

O Projeto Realidade ampliou o tempo de alfabetização, oportunizando a entrada de crianças com 6 anos na pré-escola, as quais complementavam seu processo de alfabetização no ano seguinte, com 7 anos na 1ª série.

Sendo essa uma prática inovadora no contexto, necessitou de muito estudo e discussão por parte de todos os envolvidos.

Num primeiro momento o projeto atendeu a 43 escolas municipais, com total de 60 classes. Foi introduzido gradativamente, através de adesão voluntária das escolas e dos professores, com duração de cinco anos letivos. Sua implantação se iniciou em 1987, com a 1ª fase criando a pré-escola; a 2ª fase com a passagem automática dos alunos da pré-escola para a 1ª série; a 3ª fase com o acompanhamento dos alunos promovidos para a segunda série; a 4ª fase e a 5ª fase também com o acompanhamento dos alunos promovidos da série anterior. A proposta de implantação do projeto teve previsão de capacitação dos professores com a orientação do fazer pedagógico e realimentações mensais, incluindo atendimento individual quando necessário.

Na seleção dos professores para atuar a princípio no Projeto Realidade considerou-se o nível de escolaridade de formação em magistério – 2º Grau, com estudos adicionais em educação infantil, que no momento estavam sendo ofertados em todo o Estado do Paraná.

O material didático do projeto foi elaborado pelo professor e pelos alunos, com a colaboração e todo apoio financeiro da SME (Secretaria Municipal de Educação). Houve empenho de todos nessa elaboração, porque apesar de o material didático não constituir um fim na execução da tarefa de educar, é um recurso que deve ser amplamente explorado pelo professor, uma vez que auxilia na aprendizagem do aluno. O material foi constituído de jogos, livros de história confeccionados em pano, plástico ou papel, fichas ilustradas, cartazes, alfabetário. Também foram consideradas as sugestões de outros materiais que partiram das necessidades do cotidiano do professor e

foram elaborados a partir de sua criatividade. Entretanto, a ênfase ficava por conta da interação promovida pelo grupo na utilização dos materiais, pois “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VYGOTSKY, 1991, p.101).

O acompanhamento do trabalho dos professores se deu em nível direto e indireto, através de reuniões pedagógicas e visitas em sala de aula por parte da coordenação do projeto. Ao observar-se a atuação do professor em sala de aula, priorizando o domínio do conteúdo, a metodologia utilizada, a responsabilidade, o compromisso, a assiduidade e a pontualidade, realizava-se a avaliação do andamento da proposta e do trabalho do professor. Ainda, segundo os documentos oficiais da SME, a avaliação acontecia desde o momento da entrada do professor no projeto até o rendimento dos alunos que deveria ser satisfatório. Ou seja, o aluno deveria ler e escrever ao final da primeira etapa do projeto: pré e 1ª série.

No projeto, estava previsto que a avaliação do seu primeiro ano de funcionamento, com implantação da pré-escola, aconteceria da seguinte forma:

Avaliação do programa: através de encontros periódicos, bem como através de análise das classes, envolvendo: equipe pedagógica interna, supervisores de classe, professoras e diretoras. A avaliação será registrada por meio de relatório, buscando compatibilizar a qualidade e a produtividade.

Avaliação do professor: será avaliado a partir da capacitação básica e durante o processo: nos encontros pedagógicos e atuação em classe, observando-se o domínio de conteúdos, metodologia, responsabilidade, compromisso, assiduidade e pontualidade.

Avaliação do aluno: a avaliação acontecerá desde o momento de sua entrada no programa, na forma de observação do desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, sem o uso de provas escritas ou orais, ou outros instrumentos que tem tornado a avaliação do rendimento um fator de exclusão e discriminação do aluno e não parte integrante e vital do processo ensino – aprendizagem.

Ao final do ano letivo, todos os alunos deverão ser matriculados na 2ª fase do projeto, isto é, na 1ª série do Ensino Regular. (SMEC, 1987, p.16)

Todo o trabalho desenvolvido com os professores envolvia grupos de estudos, interação dentro da sala de aula através das visitas das Coordenadoras da SMEC. Cada assunto tratado nos encontros pedagógicos era desenvolvido à medida que os professores conheciam melhor a proposta descrita no plano curricular do município. Através de dinâmicas em grupo e dinâmicas individuais, os docentes interagiam com seus pares, possibilitando-se assim uma aprendizagem da proposta que poderia levar a uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Ao assumir a nova gestão em 1989, a Secretaria Municipal de Educação dá continuidade à proposta, implantando a concepção do projeto em todas as classes do ensino fundamental. Dessa forma, todos os professores passaram a ser atendidos frente às necessidades da nova proposta. Assim, o que era um projeto passa a ser os fundamentos para a organização do novo plano curricular do município.

O atendimento aos docentes se amplia em semanas pedagógicas, congressos, feiras de ciências, encontros para troca de experiência, publicações em anais das experiências em sala de aula, aplicação de projetos de estudos que resulta na publicação de um livro. "O professor tornava-se assim o agente principal do processo, resgatando sua competência para a realização das atividades educacionais." (SMEC, 1987, p.21). Todas essas atividades levam a supor que se reorganizaram as práticas metodológicas dos professores, que seus saberes se ampliaram, reconstruíram, favorecendo a compreensão da abordagem interacionista preconizada nas escolas da rede municipal.

A política educacional do município propõe-se a assumir um compromisso com o professor, oportunizando-lhe autonomia, criatividade, e atuação de forma interdisciplinar: “Contribuir para a formação da autonomia moral, intelectual e social, oportunizando assim, o fortalecimento do senso de responsabilidade, das trocas intelectuais e das atitudes de cooperação.” (SMEC, 1987, p.9).

O trabalho desenvolvido pela SMEC tinha uma preocupação com a construção conjunta do trabalho pedagógico realizado no Projeto Realidade: professores, supervisores escolares, orientadores educacionais, diretores e equipe da Secretaria de Educação tinham encontros periódicos para uma convergência nas idéias, atitudes e ações. Assim, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (1987, p.23) coloca:

[...] a SMEC inicia um processo de reflexão e redemocratização do ensino, processo este que estabelece a escola como um dos agentes mediadores pelo qual as mudanças podem acontecer, caracterizando sua função social.

Assim, a SMEC estabelece um redirecionamento de sua política educacional, uma política mais lúdica, realista e conseqüentemente tendo como direito e dever colaborar para a reversão do atual quadro da educação brasileira.

Os encontros pedagógicos eram realizados pela equipe de apoio pedagógico da SMEC, que propôs redirecionar o trabalho do pedagogo, tendo como meta a valorização do trabalho do professor e não uma fiscalização numa concepção tecnicista. A equipe de apoio pedagógico relata (SMEC, 1987, p. 25) que “ [...] o professor passa a refletir e questionar sua forma de trabalho e sentia-se incentivado a realizar as atividades, confeccionar e utilizar materiais, repassar para colegas e até mesmo a solicitar as visitas da EAP.” Portanto, as trocas de experiências, os encontros pedagógicos e as visitas em sala de aula passam a possibilitar uma melhora na prática pedagógica do professor.

Com o professor visto como mediador da aprendizagem do aluno, tomando como fundamento as necessidades individuais do aluno, o que ocorre é uma troca daquilo que já se sabe com aquilo que é necessário saber. A relação do docente com o aprendiz é interativa, ou seja, está no plano do diálogo, pois para ensinar é necessário o professor investigar o nível de desenvolvimento do seu aluno, partindo do conhecido para o desconhecido. Não se trata de uma mera investigação da vida do aluno, sobre o que ele gosta ou não, quem são seus pais, qual a sua classe social. Trata-se da apropriação de um conhecimento real das experiências vividas pela criança, de seu modo de pensar e viver. Assim, é possível partir-se da realidade conhecida para a desconhecida, mediada por quem realmente tomou consciência dos limites do aprendiz. Ao professor é importante a tomada de consciência sobre as necessidades do aluno, objetivando atingir a aprendizagem significativa, fugindo do discurso vazio, espontâneo e óbvio sobre as necessidades individuais do discente.

Em 1993, a nova equipe da Secretaria de Educação encampa o Projeto Realidade e dá continuidade à organização do Plano Curricular da rede municipal, implantando nas escolas municipais uma equipe de gestão escolar para dar um atendimento mais direto ao professor. Além do diretor da escola, fazem parte dessa equipe o supervisor escolar e o orientador educacional, que até então faziam um atendimento itinerante e que dali para frente passam a assessorar pedagogicamente a escola, de forma direta. Os Especialistas em Educação, principalmente os Supervisores Escolares passam a atuar de forma inter-relacionada, desmistificando a supervalorização dos técnicos. Através de acertos e erros, sucessos e fracassos, a equipe pedagógica organiza seu trabalho na escola.

A ação da equipe pedagógica na escola vem para gerar mudanças nas ações pedagógicas dos docentes, mas isso também gera descontentamento e desconforto. Os encontros pedagógicos passam a acontecer também nas escolas, oferecendo aos participantes a possibilidade de análise e reflexão do cotidiano escolar. O professor tem um espaço de reflexão sobre sua ação docente, um momento em que toda a escola se volta para discutir sobre sua realidade. Num primeiro momento, o tema gerador desses encontros foi definido pela equipe pedagógica da SME, e inicialmente desenvolvido e aplicado por essa equipe. Já num segundo momento, a definição do tema, planejamento e execução passam ao encargo da equipe pedagógica da escola. Poder-se-ia dizer que, gradativamente, a equipe pedagógica da escola foi assumindo o papel de formadora de seus professores. Porém, a SME não deixou de promover eventos, desenvolver projetos nas escolas, proporcionar reuniões pedagógicas para discutir questões mais amplas do processo educacional como, por exemplo, à concepção teórico-filosófica que permeava a proposta pedagógica da rede municipal de ensino. Dessa forma, é possível supor que as mudanças pedagógicas embasadas numa abordagem construtivista, trouxeram inevitáveis influências nos saberes docentes.

A partir de 1993, a concepção teórica e metodológica que balizava o Projeto Realidade passa a direcionar a proposta pedagógica do município, transformando-se no Plano Curricular, oficialmente distribuído às escolas no final de 1994. A justificativa apresenta-se norteadas pelas mudanças que ocorreram no trabalho do professor, fazendo-se necessário e urgente a reorganização oficial do Plano Curricular do município, que até então era composto somente da lista de conteúdos

divididos por séries. Nesse contexto, a concepção de alfabetização construtivista é entendida no Plano Curricular (1994, p.17) do município de Ponta Grossa, como:

[...] a escrita é produção dos homens e a sua apropriação pela criança, só se dará num processo de interação mediado pelo professor, ou seja, a produção da linguagem quer oral, quer escrita, não é um processo natural: é o resultado de um lento esforço de produção. Nesse sentido, sua apropriação também não é natural ou espontânea. Dar-se-á, pois, pela inserção do aluno nessa realidade histórico-cultural, a partir da mediação do professor.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento da linguagem escrita se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras, sendo que a mediação do professor nesse processo é fundamental. É no diálogo interativo que o docente vai orientando a criança sobre como se desenvolve o simbolismo na escrita. O jogo, o gesto, o brinquedo e o desenho são momentos importantes para a compreensão da representação escrita. A linguagem escrita necessita ter um significado real, ser tratada concretamente, levando o aluno às representações sobre o mundo, sobre o pensamento. Durante todo o processo de aquisição da leitura e da escrita, de acordo com Vygotsky (1991), a mediação do professor deve acontecer em condições reais, concretas, coerentes com a realidade do aluno que está presente na escola.

O processo educativo depara-se com questões pedagógicas que necessitam ser analisadas em consonância com a realidade vivida nas escolas municipais. Portanto, são estabelecidas as seguintes diretrizes no Plano Curricular da Secretaria Municipal de Educação e Cultura:

- criar condições para que o aluno seja o sujeito de sua aprendizagem, respeitando sua visão de mundo e sua história individual e social;
- desenvolver no aluno a sua capacidade interpretativa e crítica;
- possibilitar a permanência do aluno no processo de escolaridade;
- desenvolver no aluno sua autonomia a nível moral, intelectual e social;
- priorizar a qualidade e produtividade do ensino;



- atender às necessidades básicas da criança, de acordo com sua faixa etária, assegurando seus direitos;
- promover atividades lúdicas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e sócio – afetivo;
- oportunizar o contato com a leitura e escrita, de forma significativa, respeitando as características, o ritmo de seu desenvolvimento e suas experiências sociais. (SMEC, 1994, p.5)

A proposta curricular apresentada às escolas municipais traduz o compromisso político da SMEC e é fruto do estudo e da reflexão da equipe pedagógica, refletindo a realidade das práticas docentes que vêm acontecendo desde 1987.

A presente proposta é fruto de uma ação refletida, consciente, coletiva, questionada, criticada e realimentada. Por isso, nenhum educador pode considerar-se neutro nem desinformado das modificações ocorridas, pois, a educação é um ato essencialmente político. (SMEC, 1994, p.8).

A partir de 1997, com a mudança da política partidária na gestão do município, a proposta educacional se mantém, mas as ações na formação em serviço desviam-se do rumo até então tomado. Quanto a essas ações, a política educacional não deixa claras suas intenções, as orientações colocadas aos professores não apresentam continuidade e seqüência. Visto que não temos registros da proposta tomamos por base a vivência da pesquisadora. As escolas que nos últimos anos consolidaram a proposta pedagógica construtivista do Projeto Realidade mantiveram-se organizadas e apresentaram consistência e continuidade ao trabalho. Todavia, aquelas escolas mais novas, ou ainda com uma equipe de profissionais que estavam em constantes transferências, não tiveram as mesmas condições de definir autonomamente seu trabalho pedagógico.

Em tese, acredita-se que todos os profissionais da educação sabem muito bem o que devem fazer e como intervir na construção do conhecimento de seus alunos. Contudo, na prática, em grande parte de nossas escolas públicas, o que se

percebe são dúvidas, incertezas, equívocos. A falta de discussão e estudo sobre os fundamentos teóricos e práticos da proposta metodológica nas escolas municipais, pode ter levado ao surgimento de equívocos, causando assim problemas na prática pedagógica do professor, podendo levar à não aprendizagem dos alunos<sup>4</sup>. Durante os quatro anos desse governo (1997 a 2000) a educação não demonstrou grandes avanços<sup>5</sup>, sendo que cada unidade escolar seguia a proposta curricular sem maiores interferências da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa época, desaparecem os congressos, os encontros para partilhar experiências, cada escola passa a adotar, isoladamente, um direcionamento da ação pedagógica. Os professores demonstram tristeza e um sentimento de abandono no que diz respeito à falta do trabalho de formação continuada. Acredita-se que os professores novos construíram suas práticas com base nos modelos dos professores com maior experiência, atuando em consonância com as diretrizes anteriores, pois as atividades que proporcionavam momentos de reflexão coletiva com a equipe da SME sobre a prática pedagógica não existiam mais, gerando muitas vezes insegurança na prática dos professores. As diretrizes preconizadas no Projeto Realidade sobre a construção do conhecimento, interação, professor mediador, aparecem nas falas dos docentes (sujeitos desta pesquisa), uma vez que, com a falta de mobilização da equipe da SME, pode-se supor, que os professores dão continuidade às práticas pedagógicas que já conheciam em função das orientações recebidas na época do Projeto Realidade.

A década de oitenta no Brasil foi um momento de redefinição da escola, principalmente no que diz respeito a metodologia de alfabetização. Ponta

---

<sup>4</sup> Esses dados poderão ser confirmados pelo aumento nos índices de evasão e repetência das escolas nesse período.

<sup>5</sup> Dados apresentados em relatórios expedidos pela Secretaria Municipal de Educação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001)

Grossa, considerando o grande número de reprovações (na média de 22% na 1ª série), empenha-se em montar uma proposta pedagógica que venha ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos. O Projeto Realidade ampliou o tempo de alfabetização e introduziu uma nova fundamentação teórica baseada em Vygotsky, que até então era desconhecida de muitos na região.

Com a ampliação de tempo de alfabetização, passou-se a atender a criança de seis anos, que se inicia no processo de aquisição da leitura e da escrita. As orientações pedagógicas do projeto, fundamentadas em Vygotsky, solicitavam um ambiente alfabetizador repleto de espaços para leitura e para a produção de texto. Sendo assim, os alunos de seis anos, na Pré-Escola, são imersos na leitura e na escrita. Essa prática foi realizada pelas professoras sem maiores resistências, pois as mesmas, no início da proposta, eram professoras recém formadas, contratadas pela Prefeitura especialmente para executar o projeto. Assim, por um ano, as novas professoras, realizaram atividades lúdicas, recreativas, leituras, jogos, conduzindo os alunos de seis anos à construção do seu conhecimento.

A equipe da SME, foi responsável em preparar as professoras, dando-lhes condições para desenvolver o presente projeto. As orientações didáticas realizadas em encontros mensais com as professoras da pré-escola, permeado pela concepção de que a prontidão para a leitura e a escrita deveria ser vista de forma mais ampla que o treinamento de habilidades motoras e perceptivas. A discussão se pautavam em preparar a criança para a alfabetização colocando-a em contato com a escrita num ambiente alfabetizador, onde ocorra com muita frequência atos de leitura e escrita.

Para tanto, as professoras deveriam fazer uso de diversos e diferentes recursos didáticos: livros de história, jogos, revistas, jornais. Todos os

materiais foram fornecidos pela SME, fazendo uso de uma verba específica, liberada para a execução do projeto. Nos encontros mensais, com as professoras do projeto, eram apresentados os materiais didáticos, juntamente com sua confecção, se necessário (ex: alfabetário, cartaz de pregas, jogo da memória). As docentes aprendiam a confeccionar e a utilizar o material em sala de aula. Era solicitado das professoras um fazer pedagógico crítico e não serem meros instrumentos de reprodução mecânica dos conteúdos (SME, 1994). As sugestões para introdução de novos materiais, deveriam partir do próprio grupo de professoras e demais envolvidos no projeto.

Dessa forma, o que ficou marcado no trabalho das professoras foi o trabalho com o texto, a literatura infantil e a utilização de recursos didáticos para a explicação de novos conceitos. As atividades em grupo foram amplamente discutidas, bem como o atendimento individual aos alunos, visto que estavam implícitas na proposta vygotskyana.

O trabalho docente foi acompanhado de perto pela equipe de profissionais da educação da SME e ampliado gradativamente a medida que se incorporavam novas professoras todos os anos. As professoras eram convidadas para participar do projeto, agora todas do quadro efetivo da rede municipal de ensino. Portanto, a fase 1 foi constituída pela pré-escola e a fase 2 a cada ano letivo se incorporava uma nova série. O projeto foi previsto para ser executado em cinco anos, envolvendo pré-escola no primeiro ano, 1ª série no segundo ano, 2ª série no terceiro ano, 3ª série no quarto ano e 4ª série no quinto ano. A incorporação de cada série a cada ano, implicava, em formação continuada dos professores, apesar de muitos aproveitarem os saberes da experiência dos docentes mais antigos na proposta. No

sexto ano, a proposta teórico-metodológica do projeto foi transformada em Plano Curricular da rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

No decorrer do período de 2001 até 2004, mudam os rumos da política educacional, agora com a marca do partido dos trabalhadores- PT, que implanta os Ciclos de Aprendizagem, entendidos, segundo a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (2001, p.8) como:

[...] um trabalho pedagógico que vise desenvolver o potencial da criança, atuando na zona de desenvolvimento proximal, promovendo a ampliação das funções cognitivas que estão em processo de amadurecimento, consolidando o que Vygotsky chama de o único bom ensino.

A proposta pedagógica rompe com a estrutura seriada, exigindo dos professores um aprofundamento epistemológico nas questões dos ciclos de aprendizagem. O plano curricular do município continua sendo uma ferramenta dos professores da Rede Municipal de Ensino, que dá continuidade às orientações teórico-metodológicas vygotskianas. O processo ensino-aprendizagem se efetiva através de uma metodologia pautada nas reais necessidades dos educandos e na realidade social contemporânea, visando à formação do cidadão do amanhã, responsável, crítico e transformador.

A organização da escola na lógica ciclada exige um outro olhar sobre as relações entre ensino – aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do educando. O eixo de orientação do currículo e da prática docente esta sustentado na abordagem teórica de VYGOTSKY, quando afirma que ‘o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento’, ou seja, aquele que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. [...] a proposta da Secretaria Municipal da Educação considera que a função principal da escola que atende alunos na 1ª fase do Ensino Fundamental é possibilitar aos mesmos, o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é, apenas, ensinar a decodificação de textos. (SME, 2002, p. 3)

Com a marca da responsabilidade social, a administração petista se volta a uma ação comprometida com os interesses da comunidade. Dessa forma, todas as atitudes tomadas na escola deveriam vincular-se aos princípios da gestão democrática. Assim, a proposta destaca a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, solicitando um trabalho essencialmente coletivo.

Em se tratando da gestão da escola, cabe considerar que a mesma encontra sentido focando suas ações no processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, o qual garante ainda, a condição de sujeito tanto ao educador quanto ao educando.

Nessa perspectiva, é imprescindível reconhecer que a gestão escolar compõe-se da comunidade interna e externa da escola, ou seja, não cabe apenas ao Diretor a responsabilidade sobre os fins que a escola se propõe, mas a todos aqueles que, cotidianamente, realizam o processo educativo, quais sejam: supervisor escolar, orientador educacional, professor, aluno, pais e funcionários.

Depreende-se daí, a possibilidade de pensar a gestão da escola, numa concepção democrática, compartilhada e coletiva, onde o diretor enquanto coordenador geral da escola, não seja o único detentor da autoridade, mas que esteja distribuída junto à responsabilidade que lhe é inerente, entre todos que compõe a gestão escolar. (SME, 2001, p. 3).

Vale chamar a atenção para o fato de que a comunidade escolar, sem nenhuma preparação e tradição, teve que agir coletivamente, impossibilitando, muitas vezes, a tomada de decisão na urgência e deixando problemas sem solução. A falta de subsídios sobre o trabalho coletivo da comunidade escolar foi um dos aspectos que atrapalhou o andamento dos trabalhos na escola, pois até então os professores estavam habituadas às discussões coletivas, mas no interior da escola, sem envolver pais e/ou responsáveis.

A proposta causou descontentamento nas escolas, pois houve vários momentos em que os profissionais da educação não conseguiam e nem podiam entender as mudanças. As mudanças foram efetivadas em uma única etapa, implantando em todas as escolas municipais os ciclos, assim organizados: 1º ciclo = crianças de 6,7 e

8 anos; e 2º ciclo = crianças de 9 e 10 anos. De 5º a 8º série as turmas continuaram seriadas. Os alunos que não se enquadraram no primeiro ciclo e ainda não estavam aptos a freqüentar a série indicada à sua idade foram colocados nas classes de aceleração, que atendiam alunos que estavam com diferença idade / série. Assim, havia alunos com 10 anos que estavam freqüentando a 1ª série e foram automaticamente reagrupados nas classes de aceleração.

As classes de aceleração se constitui num projeto para atender alunos com defasagem de idade para freqüentar a última classe do 1º ciclo (crianças acima de 8 oito anos) ou que nunca freqüentaram a escola. Portanto, são alunos dessa classe: o aluno multi-repetente da última classe do 1º ciclo ou alunos repetentes de 1ª e 2ª séries do ensino regular, com idade superior a 9 (nove) anos transferidos, ou não, de outros estabelecimentos de ensino. (SME, 2002, p.4)

Portanto, as classes de aceleração foram implantadas para reverter o quadro de alunos que apresentavam distorção de idade/série. Dessa forma, essas classes possibilitaram a equivalência da idade dos alunos conforme a série que eles deveriam estar freqüentando. As medidas atenderam principalmente a alunos repetentes e multi-repetentes. Essas ações causaram um choque no professor e no aluno, pois sem preparo pedagógico e sem estrutura até física, essas atitudes foram tomadas nas escolas. Para todas essas ações foi necessário mobilizar o coletivo da escola: diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos. Enfim, toda a comunidade escolar teve que obrigatoriamente, e em tempo recorde, buscar informações para atender aos quesitos solicitados pela nova proposta.

A lógica da organização deste 1º ciclo está assentada no princípio de que a SME não defende a promoção automática e nem a reprovação pura e simples, pois os alunos que não desenvolverem as habilidades básicas de leitura e escrita serão atendidos neste projeto especial que são as classes de aceleração. [...] o objetivo primordial deste projeto é desenvolver ações educativas em que o aluno seja atendido em suas dificuldades e, em decorrência, aumente (acelere) suas condições de aprendizagem para acompanhar o 1º ano ou 2º ano do 2º ciclo, o qual corresponde na estrutura seriada a 3ª e 4ª séries. A promoção do

educando depende da avaliação feita pelo docente da Classe de Aceleração e equipe técnico-pedagógica da escola e/ou Conselho de Avaliação. (SME, 2002, p. 5)

Para assegurar a permanência do aluno na escola, também foram criadas as classes de apoio, chamadas anteriormente de classes de contraturno. As classes de apoio visavam “atender alunos do 1º e 2º ciclo e das classes de aceleração, com dificuldades de aprendizagem” (SME, 2002, p. 6). Assim, cada escola fez uma triagem dos alunos que encontravam dificuldades em aprender em um determinado tempo e em classe regular, oportunizando um espaço/tempo maior de atendimento a esses alunos. “Na classe de apoio os alunos serão agrupados de acordo com suas dificuldades. Cada grupo deverá freqüentar esta classe quantos dias na semana se fizerem necessários para o progresso de sua aprendizagem”. (SME, 2002, p.6).

Com a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, as práticas em sala de aula necessitavam ser revistas. Assim, a SME propôs:

A atuação docente torna-se cada vez mais complexa diante do acelerado processo de mudanças sociais. Entretanto, a formação inicial dos profissionais da educação não lhe dá sustentação para enfrentar os problemas do seu cotidiano. Daí a necessidade de investir na formação em serviço desses profissionais, por considerar esta um elemento constitutivo do profissional [...].

Em primeiro lugar, a proposta de formação não deve ser um “Pacote de treinamento” que objetive divulgar reformas educacionais ou novos métodos de ensino. Um projeto de formação deve priorizar o desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade. [...] Desse modo, a formação profissional do professor será moldada no decorrer do processo ensino aprendizagem em situações do cotidiano escolar. As situações de ensino aprendizagem vivenciadas na escola podem suscitar a percepção da relação entre a teoria e a prática. Decorrente destas experiências surge então à necessidade de que o professor seja um intelectual crítico, criativo, inovador, capaz de aprender o caráter contraditório de sua prática, o que o leva a uma perspectiva emancipatória, fazendo-se assim necessário uma formação contínua. (SME, 2002, p. 9)

Entretanto, a SME não proporcionou alternativas que deixassem claras as ações pedagógicas aos docentes. Os encontros pedagógicos eram



realizados com professores representantes de cada escola, que muitas vezes não encontravam espaço e tempo para reproduzir suas aprendizagens para seus pares na escola. Contudo, o trabalho do professor com os alunos em sala de aula deveria

[...] interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, demonstrando, colocando exemplos, oferecendo modelos que possam ser imitados. Assim, toda criança que necessita de assistência hoje poderá tornar-se autônoma amanhã. O aprendizado nesta concepção impulsiona e gera desenvolvimento.

Dessa forma, o trabalho pedagógico deverá ser norteado na geração de situações problemas, que possibilitem o desenvolvimento e/ou aprimoramento das estruturas cognitivas. A escola vai educar para compreender e não só aprender. Compreender implica em formar indivíduos que constroem sua própria inteligência. É educar para o vir a ser, para o conhecimento, privilegiando a ação reflexiva e trocas interindividuais. (SME, 2001, p.9)

Sem saber lidar com a organização da escola em ciclos de aprendizagem, os professores apoiavam-se principalmente naquilo que já haviam consolidado em momentos anteriores de sua formação em serviço. Os temas que mais levantavam polêmicas na escola eram: a reprovação, a organização do trabalho pedagógico em séries, o planejamento das ações em sala de aula bimestralmente.

Portanto, em relação ao trabalho na escola pôde-se perceber insatisfação dos docentes quanto ao assessoramento pedagógico da SME às unidades escolares, pois com uma equipe em número insuficiente e também com muitas dúvidas sobre o processo de ensino-aprendizagem em escola ciclada, não se tinha como atender à demanda. As professoras muitas vezes se deparavam com situações cotidianas que não tinham subsídios para solucionar, nem a quem recorrer. Cada escola, individualmente, teve que procurar alternativas para solucionar seus problemas. Todo esse contexto refletiu-se diretamente nas ações do trabalho docente e os professores passaram a sentirem-se despreparados para a realização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Todavia, se percebe na proposta pedagógica da rede, os momentos em que deveriam ser discutidos os pressupostos teóricos e metodológicos da escola ciclada, os espaços de formação e qualificação dos profissionais da educação.

[...] o saber pedagógico torna-se dinâmico e construído nas relações entre o conhecimento acadêmico e as reflexões que derivam da prática. A práxis pedagógica indicará os caminhos que contribuem para a competência do profissional. O profissional da educação necessita saber dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão de alunos, conhecer os dispositivos de trabalho diferenciando, enfrentar dilemas éticos da profissão. Sobretudo, o professor deve sentir-se responsável por sua formação contínua [...]. Consciente destas questões, a Secretaria Municipal de Educação, programa suas ações no sentido de proporcionar as condições necessárias para a formação contínua dos profissionais da rede, tendo como público alvo a Comunidade Escolar. (SME, 2002, p. 11).

O que se percebe é a valorização da formação continuada, mas não se tem ação prevista para tal. Embora o aperfeiçoamento da prática pedagógica seja ressaltado, não há previsões reais para sua execução. Os encontros com os professores tornaram-se cada vez mais espaçados e somente com um representante de cada escola, ou seja, as orientações aos docentes passam a ser indiretas. O professor que representava a escola recebia as informações da SME e tinha o papel de multiplicador na instituição escolar. Essa estratégia dificultava a discussão de orientações teóricas e metodológicas da proposta de ciclos de aprendizagem, que em alguns casos era repassada conforme as concepções que os representantes das escolas tinham em relação ao ensino, à aprendizagem e à avaliação.

As discussões se restringiam em cada unidade escolar principalmente porque ficavam a cargo da pedagoga da escola, que nem sempre estava atualizada em relação aos aspectos teóricos e metodológicos da proposta dos ciclos de aprendizagem, a qual mantém o quadro teórico do Projeto Realidade. Nesse contexto, os documentos oficiais da Secretaria de Educação, apontam:

Entendendo a escola como um espaço de discussão e crescimento de todos os envolvidos, acreditamos que a organização do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ponta Grossa por ciclos de aprendizagem, além de atender um dispositivo da atual LDB, oportuniza aos alunos e profissionais envolvidos no cotidiano escolar um outro olhar sobre a escola e também sobre a relação ensino/aprendizagem.(SME, 2001, 10)

Dessa forma, o trabalho docente foi sendo configurado e reconfigurado na escola e as ações pedagógicas passaram a ter uma característica particular, pois cada unidade escolar passa a atuar isoladamente, sem uma integração pedagógica direta. As reflexões coletivas não aconteciam na SME e na escola só eram realizadas em raras situações, pois cada professor em sua hora atividade<sup>6</sup> individualmente realizava seu planejamento e suas reflexões sobre o contexto da sala de aula, o currículo, as metodologias de ensino e as concepções de aprendizagem. As pedagogas das escolas atuavam num trabalho mais burocrático, em função das fichas a serem preenchidas para a Secretaria Municipal de Educação.

Eliminam-se os espaços coletivos de formação em serviço com todos os professores da rede municipal de ensino, situações em que havia troca, momentos em que as professoras partilhavam o sucesso e o fracasso do trabalho docente, e passa-se a um trabalho de reflexão do professor sobre suas próprias ações e de desenvolvimento de práticas isoladamente. A formação permanente dos profissionais da educação passa por um momento de individualização das práticas educativas em cada escola, causando prejuízos ao processo de ensino e de aprendizagem, pois deixa de lado a interação entre as escolas. A prática reflexiva não é uma aplicação de teorias ou práticas criadas por outros, mas a reflexão das próprias atitudes. Entretanto, exige-se

---

<sup>6</sup> Tempo de permanência na escola sem direção de classe, destinado à formação em serviço do professor.

que as experiências sejam socializadas para que possam ser auto-avaliadas, revisadas e complementadas.

Nota-se, nas duas propostas pedagógicas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, preocupação com a qualificação dos professores, principalmente porque uma educação escolar de qualidade pressupõe uma boa formação docente. A organização do espaço / tempo da escola deveria estar adequada para proporcionar a aprendizagem dos alunos. O Projeto Realidade objetivava uma alteração na proposta metodológica, no tratamento dos conteúdos, no trabalho em sala de aula, objetivando uma diminuição nos índices de reprovação. Entretanto, os índices não tiveram alterações significativas. Isso nos leva a inferir que as mudanças pretendidas com a proposta de ensino não geraram melhoras na aprendizagem dos alunos, pois estes somavam uma alta taxa de reprovação.

No período de vigência do Projeto Realidade as provas permaneceram como instrumento de avaliação, levando os alunos a repetirem a série por não terem aprendido, com exceção da pré-escola. Diante dessa lógica, o que se percebe é que havia um grande número de alunos com dificuldades na aprendizagem, ou que não aprendiam principalmente no que diz respeito às classes de alfabetização. A proposta do Projeto Realidade tenta mudar a forma de ensino, ao propor atividades lúdicas, trabalho diversificado, atendimento individual, trabalho em grupo, o uso de materiais alternativos, mas não altera os dados na não aprendizagem dos discentes. A formação de um ambiente alfabetizador, não impede a permanência da retenção, como também não intensifica o atendimento diferenciado aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Os dados referentes à reprovação no município (Anexo nº5) evidenciam que os índices de retenção anteriores à implantação do Ciclo de Aprendizagem eram altos, em torno de 21% na 1ª série. Esses números motivaram a implantação da proposta com a progressão continuada, fato também considerado para a implantação dos Ciclos de Aprendizagem no Município de Curitiba (KNOBLAUCH, 2004).

[...] a avaliação deve ser encarada como processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa.

A tomada de consciência coletiva, numa nova organização do trabalho, pressupõe o ouvir recíproco (assembléias de avaliação), a troca de informações e de anseios. Assim, essa proposta de avaliação se efetiva em diferentes momentos envolvendo toda a comunidade escolar e os pais: auto avaliação do aluno, do grupo de docentes e da turma. (SME, 2001, p.14)

Dessa forma, os Ciclos de Aprendizagem foram vistos como uma alternativa na melhora da qualidade em educação. O que percebemos no município de Ponta Grossa, quando os ciclos de aprendizagem foram implantados, é uma alteração significativa em relação aos índices, mas questiona-se se a alteração nos índices de retenção retrata um avanço qualitativo na aprendizagem das crianças.

Os índices passaram de 21% em média na primeira série, para 1%. Assim, pode-se compreender que os números que indicam a retenção mudou, mas não se tem indicativos de alterações na aprendizagem dos alunos o que indica a necessidade de uma atenção especial com a aprendizagem dos alunos, Pois o sistema de avaliação não prevê retenção na passagem de um grupo de alunos para outro, somente de um ciclo para outro, ou seja, só retém os alunos no final do grupo de 8 anos e no final do grupo de 10 anos. Na segunda série, hoje grupo de oito anos, tem-se o índice médio

de 13% na época do Projeto Realidade, contra os 10% no período do Ciclo de Aprendizagem.

Outro aspecto a considerar é que os alunos reprovados vão para as classes de aceleração, pois acabam ficando fora da idade série e, por sua vez, ficam retidos também nas classes de aceleração, visto que os índices desses grupos são altos. Entretanto, as classes de aceleração foram encerradas no ano de 2004, deixando uma questão a ser investigada: quando encerra a proposta das classes de aceleração, para onde são enviados os alunos que ainda apresentam dificuldades na aprendizagem e que estão fora da idade para retornar a seus grupos de origem?

A proposta dos ciclos de aprendizagem prevê uma avaliação diretiva, visto que oferece aos professores uma orientação clara em sua proposta, como: assembléias avaliativas, ficha descritiva, registro formal da avaliação e da frequência. A proposta considera que:

Muito se tem buscado no sentido de entender a principal tarefa da avaliação no processo de construção e re-construção do conhecimento. Nesse sentido, entendemos a necessidade de nos voltarmos para uma avaliação formativa e emancipatória. Esta proporcionará informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, possibilitando a intervenção do professor sobre a gestão das aprendizagens. Terá como eixo o aluno e ele como parâmetro de si mesmo. [...]

A escola proporcionará condições de avanço e progressão, para tentar romper com a reprovação, pois, não consideramos a reprovação ou retenção do educando de ano para ano e sim de ciclo para ciclo. (SME, 2001, p.10)

O entendimento da escola organizada em ciclos de aprendizagem diz respeito a não retenção dos alunos como fator de destaque. Segundo Mainardes (2007), a implantação dos ciclos de aprendizagem, em muitos casos pesquisados, limitou-se a discussão dos índices de retenção. Pouco se discute sobre a natureza da política de ciclo, que é complexa, “principalmente por envolver mudanças

no sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola.”(MAINARDES, 2007, p.81). O mesmo autor coloca a idéia de que, no Brasil, a política dos ciclos precisa ser reforçada nos seus aspectos teóricos e práticos, ampliando o conceito reduzido de que os ciclos de aprendizagem se resumem à não retenção dos alunos.

A retenção de alunos é um tema fértil, pois implica discutir avaliação. Porém, o detalhamento desse assunto está além do escopo desta pesquisa. Aqui, aponto apenas alguns aspectos referentes à retenção, que vêm ao encontro da discussão diretamente ligada aos ciclos de aprendizagem.

De acordo com Mainardes (2007), a não retenção no ciclo visa combater a desigualdade e a seletividade que a reprovação causa. Não se retendo os alunos, oportuniza-se um tempo maior para a expressão da multiplicidade de percepções e opiniões que o aprendiz desenvolve ao longo do ciclo. Também se desmistificam as formas pré-estabelecidas e centralizadas do poder que a avaliação embute na ação docente. Entretanto, a mudança de série para ciclos é uma mudança no código, que vem somente para camuflar a retenção dos alunos.

Quando a política dos ciclos vem de maneira imposta e/ou por motivos políticos para a redução de índices de retenção, acaba tornado-se mais um problema do que solução, pois, pais professores e alunos não compreendem o processo de ensino e aprendizagem como um contínuo na aprendizagem. Geralmente os ciclos vêm estruturados em módulos, temas e por objetivos de formação, exigindo um novo olhar ao currículo e à forma de implementá-lo na prática pedagógica. A organização da escola deve ser alterada para atender às necessidades individuais dos alunos, contemplando sempre o nível de aprendizagem de cada um. Assim, não se tem mais

séries homogêneas e sim crianças agrupadas pela idade e suas características específicas.

Reter o aluno deixa de ser um ato classificatório, um enquadramento de quem sabe e de quem não sabe o conteúdo. Na discussão, Mainardes (2007) enfoca que classificação refere-se à diferenciação entre forte, médio e fraco, e que enquadrar quer dizer controlar conforme um molde, um modelo. A escola organizada em ciclos de aprendizagem concebe a retenção como uma realimentação das lacunas do processo ensino–aprendizagem. Mainardes (2007, p.50) apresenta a política da escola em ciclos com várias características:

- 1.Os ciclos de aprendizagem pretendem oferecer aos alunos mais tempo para a aprendizagem.

- 2.Eliminação total ou parcial da reprovação.

- 3.A política propõe uma mudança radical no sistema de avaliação, rompendo com provas e notas.

- 4.Os alunos assumem um papel ativo no processo de aprendizagem, um elemento central na escola em ciclos.

- 5.Tem implicações na formação de professores.

- 6.Supõe mudanças na gestão da escola.

O regime ciclado encara a promoção com base no desempenho do aluno; portanto, ele não reprova, não fica retido, o aluno somente ainda está em processo de aprendizagem dos conceitos. Ao adotar o sistema de ciclos, os professores vão organizar seu trabalho pedagógico, ao longo do tempo, partindo sempre dos aspectos que o aluno já dominou. Embora nem todos os discentes tenham atingido os propósitos elencados pelo professor, não haverá retenção, somente a adoção de novas



estratégias para as crianças que ainda estão com os objetivos em aberto. Assim, não há retenção nem promoção, mas o que se estabelece são grupos de alunos com níveis de aprendizagem diferenciados, solicitando dos docentes uma metodologia adequada.

Enquanto houver na escola a ideologia de que é necessário reter alunos que não aprendem os conteúdos ensinados pelo professor, a proposta da escola ciclada não terá êxito. Os professores estarão argumentando que os índices de alunos que não aprendem não se alteram com a proposta dos ciclos de aprendizagem, sem entender que o que muda não é o fato de o aluno ser retido ou não, e sim de ver se ele aprendeu ou não.

Ao assumir a SME em 2005, a administração incorpora a proposta dos Ciclos de Aprendizagem e passa a adotar medidas que vinham ao encontro da mesma. O número de alunos matriculados na rede, hoje, é de 23.383, segundo a estatística da SME de março de 2007, que conta com um total de 1.118 docentes das classes de 6 anos até as classes de 10 anos, sendo que a rede possui um total de 84 escolas.

Para a superação dos desafios e a melhoria da qualidade da educação no município, a SME estabeleceu metas para serem alcançadas nos eixos: pedagógico, administrativo e financeiro (BRASIL, 2006). No aspecto administrativo foi realizado o necessário acerto nos contratos dos novos professores para suprir as lacunas existentes, pois existiam setores da educação (como, por exemplo: a educação infantil, a educação de jovens e adultos) que estavam terceirizados, no que diz respeito aos recursos humanos. Para a efetivação dos docentes foi realizado concurso público. Havia alunos com matrículas indevidas, fora da faixa etária permitida pela legislação. Os aspectos legais da proposta foram revistos e adequados conforme a legislação vigente e

em consonância com as exigências da proposta, pois muitos alunos estavam sem registro acadêmico apropriado devido a situações como a adequação idade/série. Todo o sistema de controle acadêmico passa por uma ampliação e revisão, tendo se cuidado quanto ao atendimento rigoroso às leis de ensino: matrícula, transferência, promoção, retenção. (BRASIL, 2006).

No aspecto financeiro tem-se uma preocupação com a finalização de obras inacabadas, para a melhoria da estrutura física das escolas. Busca-se uma adequação dos espaços para o atendimento dos alunos e das necessidades dos professores. Porém, com saldo a pagar deixado pela administração anterior, foi necessário um rigoroso controle das despesas, adiando-se algumas ações administrativas, hoje já realizadas. (BRASIL, 2006).

No aspecto pedagógico foi realizado um trabalho com os dados coletados sobre a realidade escolar, que antes eram somente arquivados na SME. As análises qualitativas serviram para focalizar os problemas da escola e suas soluções. Ainda foi feita a adequação de alunos matriculados em classes especiais sem a perspectiva de inclusão educacional. Possibilitou-se formação em serviço para todos os funcionários da SME, para aprimoramento da sua experiência. (BRASIL, 2006).

Em relação aos aspectos metodológicos da proposta de Ciclos de Aprendizagem, as intervenções estão previstas no projeto de formação continuada dos docentes, que propõe:

- a) proporcionar a formação continuada para os professores e pedagogos da rede municipal com vistas à melhoria do processo de aprendizagem;
- b) refletir sobre os objetivos e missão da escola;

c) efetivar o espaço escolar como um lugar destinado ao ensino de qualidade e à socialização do aluno. (SME, 2005).

A formação continuada dos professores oportunizou reflexões e interações no espaço da escola, em seminários, encontros, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, exposição de experiências pedagógicas. No projeto de formação pedagógica tem-se clareza quanto às ações, objetivos, encaminhamentos e público alvo (SME, 2005). Assim, quando “promoveu mudanças nas estratégias de trabalho da equipe interna, a Secretaria de Educação fortaleceu as relações de trabalho, facilitando a cooperação em torno das diretrizes definidas para o encaminhamento da administração do ensino no município.” (BRASIL, 2006, p. 89).

Ainda não se tem elementos suficientes para uma avaliação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, pois esta está em vigor no município somente há cinco anos. Nos estudos de Neves (2005) e Marcon (2006), o que se percebe no relato das professoras é uma insatisfação em relação à falta de estrutura física na escola, falta de recursos humanos para efetivação plena da proposta. Entretanto, o que considero grave é a falta de compreensão por parte dos professores no que diz respeito aos aspectos teóricos e metodológicos da escola ciclada, apontado no relato de pesquisas realizadas sobre o tema. Não há um entendimento dos fundamentos teóricos que perpassam a escola organizada em ciclos, o que leva os professores a continuarem adotando práticas conhecidas em uma proposta desconhecida, inclusive pelos próprios técnicos da SME que também têm dificuldades de compreensão da proposta prescrita no plano curricular em vigor.

**CAPITULO III**  
**TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

O estudo do trabalho docente exige um conhecimento do cotidiano da escola, de forma que possibilite uma visão mais aproximada do real; portanto, os caminhos da investigação foram organizados através de diálogos e conversas interativas em busca da prática docente. Ao indagar sobre o trabalho do professor, buscou-se compreender de forma reflexiva as práticas pedagógicas bem sucedidas e principalmente, como as políticas educacionais do município de Ponta Grossa – PR interferiram nos conhecimentos que as docentes adquiriram durante os anos de experiência em sala de aula.

A investigação foi construída por meio das manifestações de professoras sobre suas ações no espaço de sala de aula. Na investigação do trabalho docente, está se tentando interpretar o que sabe aquele que ensina, e ainda, quais as modificações que ocorreram na prática pedagógica do professor frente às políticas educacionais durante anos de experiência. Tudo o que se ensina tem que se ter aprendido anteriormente, porque ninguém ensina o que não sabe ou o que já não aprendeu antes através de sua vivência, assim, na discussão com as professoras sobre o como e o que realizam em classe, se buscou indícios das interferências sofridas, na ação docente, sobre as duas propostas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.

Os caminhos da investigação foram organizados a partir da manifestação das professoras primárias, com a preocupação em discutir a realidade do contexto da atuação dessas profissionais em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma análise do trabalho do professor, partindo de seu ponto de vista, sem a pretensão de esgotar a realidade investigada, pois se sabe que todo processo investigativo é em si um recorte do fenômeno analisado, caracterizado pelo momento interativo. Coube à pesquisadora um rigor nos procedimentos metodológicos, buscando assim optar por

estratégias adequadas para atender aos objetivos da pesquisa, elencados no capítulo introdutório.

### **3.1. Seleção e caracterização das Professoras Pesquisadas**

Fez-se um contato com a Secretaria Municipal de Educação para autorização da realização da pesquisa em agosto de 2006, sendo que no mesmo mês foi feita a sondagem do grupo de professores interessados. Através da participação da pesquisadora em reuniões de diretoras das escolas e em duas reuniões com as professoras e pedagogas das classes de aceleração, foi possível identificar professoras com mais de dez anos de atuação em sala de aula. Essa sondagem resultou em uma listagem prévia com nove professoras da rede pública municipal que participaram das duas propostas, quais sejam, o Projeto Realidade e a proposta dos Ciclos de Aprendizagem. Na análise do trabalho as professoras foram designadas com nomes fictícios para a preservação da sua privacidade.

No mês de fevereiro de 2007, em visita às seis escolas selecionadas nas reuniões de 2006, foram feitos os convites às professoras para participarem da técnica do grupo focal. Todas as docentes dessas escolas apresentavam as características necessárias para a participação na pesquisa. O contato foi acolhedor e todas aceitaram o convite prontamente, comparecendo no local, no dia e hora marcados. O encontro foi marcado uma sexta feira, às 18 horas, após o expediente da escola, em uma instituição privada localizada no centro da cidade, para facilitar o deslocamento.

Ainda no encontro com as professoras na escola, foi feita uma rápida explanação da pesquisa, com o intuito de informá-las sobre os principais objetivos da investigação e assim conquistá-las para participar do próximo encontro.

Somente uma professora questionou sobre a gravação da conversa e três professoras relataram a preocupação em não atender às expectativas da pesquisa. Elas acreditavam não ter muito a contribuir e pouco a ensinar sobre o que é ser professor, mesmo com práticas bem sucedidas e experiência de mais de dez anos.

Pelos satisfatórios resultados do trabalho que realizam em sala de aula, as professoras selecionadas receberam indicações de seus diretores e coordenadores para participarem da pesquisa. Foram selecionadas docentes que dedicaram a maior parte de seu tempo de serviço do magistério à sala de aula. A proposta de pesquisa envolveu professoras cujo tempo de serviço na rede municipal ultrapassa dez anos, considerando-se também seu interesse em participar ativamente da investigação. A experiência das docentes teve peso decisório na escolha, pois se supõe que os saberes da experiência marcam de maneira significativa a ação docente, necessárias para o exercício da profissão. Portanto, ensinar se aprende ensinando através de interações na sala de aula, confrontando teoria e prática.

As professoras, com nomes fictícios, foram caracterizadas quanto à idade, nível de escolaridade, tempo de atuação no magistério e série em que se encontram até hoje. Tais dados, que foram coletados através de ficha cadastral (Anexo nº4), encontram-se no quadro apresentado a seguir

#### Perfil das professoras primárias participantes da pesquisa

PROFESSORA	IDADE	ESCOLARIDADE	ATUAÇÃO EM SALA	SÉRIE EM QUE ATUA
Sandra	36 anos	Graduação em Letras Especialista em Língua Portuguesa	16 anos	3 série
Mariana	43 anos	Graduação em Pedagogia	25 anos	Pré escola
Beatriz	46 anos	Magistério Ensino Médio	25 anos	2 série 4 série
Joana	38 anos	Graduação Normal Superior Especialista Psicopedagogia	10 anos	Co regente
Elis	40 anos	Graduação em Letras	20 anos	3 serie

		Especialista Leitura		
Amanda	46 anos	Graduação Normal Superior Especialista Gestão Escolar	25 anos	3 série EJA
Denise	51 anos	Graduação em Matemática Especialista Fundamentos da Matemática	14 anos	4 serie
Giovana	40 anos	Graduação em História Especialista Educação	20 anos	3 serie Pré Escola
Paula	52 anos	Graduação Normal Superior	19 anos	Co regente 3 serie

Todas as professoras participantes da pesquisa têm como formação no **ensino médio**, o curso de magistério e com exceção da professora Beatriz, fizeram também o **curso superior de graduação**, no exercício da profissão. Possuem um tempo médio de seis anos da data da formatura do curso superior. Das nove professoras, seis têm curso de **especialização** na área de educação, realizado entre 2000 e 2006.

As professoras apresentam uma **faixa etária** que varia entre 36 a 52 anos e, como já mencionei, têm mais de dez anos de atuação em sala de aula, o que revela sua experiência na docência. Quanto ao **estado civil**, todas são casadas, com uma união considerada estável. Com exceção da professora Sandra, as demais participantes da pesquisa possuem entre um e três **filhos**. É importante ressaltar que as professoras justificaram a jornada de trabalho dupla pela preocupação com o bem-estar dos filhos. Em relação ao **nível sócio – econômico**, as professoras têm uma condição estável: todas têm casa própria e a maioria possui carro. Entretanto, um dado que considero relevante nos dias atuais é que somente a professora Elis declarou possuir e-mail, fato esse que suscitou a inferência de que provavelmente o contato das outras professoras com o **computador**, pelo menos em casa, é reduzido. A professora Denise é a única que **mora** distante do local de trabalho, as demais residem próximo da escola, que está localizada em bairros da cidade.



Nos quadros-síntese apresentados a seguir, estão descritos elementos para uma melhor compreensão da identidade das nove professoras. As informações foram extraídas do encontro com as professoras no grupo focal e na entrevista.

#### A professora Sandra

##### 1) Quanto ao trabalho

Essa professora atua no período da manhã na escola municipal e à tarde em uma escola privada, portanto possui uma jornada de oito horas diárias.

No período da manhã trabalha com uma 3ª série, na escola municipal, e no período da tarde, na escola particular, é regente de uma 1ª série.

##### 2) Características pessoais:

Sua característica marcante é a comunicação, pois se trata de uma professora falante, extrovertida. Não possui filhos naturais, mas trata seus alunos como filhos. É carinhosa, organizada e dedicada ao trabalho. No encontro, descreveu um acompanhamento constante da coordenação da escola particular, que gostaria que acontecesse na escola pública, pois acredita que o professor necessita continuamente de estímulo, incentivo e atenção por parte da Pedagoga. Os anos de atuação na escola têm contribuído para reforçar sua dedicação e interesse pela docência. É uma professora com um forte ideal de educar.

*“A gente sabe as dificuldades, você conhece o aluno você sabe onde vai, vai trabalhar bem ali, você já vê na lista: este aqui vai, este não vai, este aqui já vai sozinho, porque a gente quer recuperar os alunos, a gente não quer deixar nenhum para trás, a gente faz de tudo para recuperar. Compra revistinha, faz palavra cruzada e ele vai assimilando uma coisa gostosa de fazer e ele vai aprendendo, a gente atende aquele que tem dificuldade mesmo, a gente fica voltada para isso. Porque a*

*gente que é comprometida quer que o aluno aprenda. Eu sempre digo: não posso sair de barco com 30 e chegar com 25, não chego nem com 29, quero os meus 30. A gente tem que trazer todos.”*

#### A professora Mariana

##### 1) Quanto ao trabalho:

Atua somente no período da tarde na escola municipal, com uma jornada de quatro horas diárias, por uma opção que vem desde o início da carreira. Atua sempre no período vespertino porque tem preferência de trabalhar com crianças do primeiro ciclo. As escolas municipais fazem uma divisão das classes de 6,7 e 8 anos no período da tarde e as crianças de 9 e 10 anos no período da manhã.

##### 2)Características pessoais:

A fala da professora sobre as crianças demonstra calma, tranquilidade, e ao mesmo tempo, determinação no trabalho. Quando se reporta ao trabalho em espaço de sala de aula demonstra humildade, vontade de aprender e uma preocupação constante com a aprendizagem dos alunos. Toda sua experiência profissional está voltada para as classes do primeiro ciclo.

*“Eu acho que para ser professor tem que ter amor. Porque tem aluno lá, que a gente chama a mãe e ela já briga, ´porque ele é burro. Então o professor tem que dar amor, carinho, eles são carentes ...”*

#### A professora Beatriz

##### 1) Quanto ao trabalho:

Está na escola municipal em jornada dupla, oito horas. Pela manhã trabalha com 4ª série e à tarde com 2ª série. As duas turmas vêm sendo acompanhadas por essa professora desde a pré-escola, sendo essa uma das vantagens apontadas pelas professoras quanto ao trabalho docente nas séries iniciais.

## 2) Características pessoais:

A professora apresenta um perfil seguro, rígido com os alunos em relação às responsabilidades a serem cumpridas. Em seus relatos demonstrou controle sobre todas as atividades realizadas pelos alunos, no que diz respeito à correção de cadernos, cumprimento de tarefas, aprendizagem. Como as crianças estão sendo acompanhadas pela professora desde a pré-escola, ela indica conhecê-las muito bem. Por sua vez, os alunos conhecem as exigências da professora. Nos relatos dela transparece uma preocupação com o acompanhamento e a aprendizagem de todos os alunos, assim como com o ensino dos conteúdos e a transposição dos mesmos em todas as séries. Deixa claro que sua concepção de alfabetização está atrelada ao ensinamento da leitura e da escrita nas classes de sete anos.

*“Ser professor eu acho que é ter uma missão, ter um dom. É porque você passa por várias experiências, cada ano é um ano, cada aluno é um aluno, tem que ter mil e uma, ter que virar palhaça, para você conseguir atingir o teu objetivo no final do ano.”*

## A professora Joana

### 1) Quanto ao trabalho:

Atua no período da manhã na escola municipal, como professora co-regente: no período da tarde em escola privada, com crianças de sete anos. No município, o

professor co-regente, pode atuar em todas as turmas no auxílio da professora regente; pode desenvolver projetos específicos em cada turma, conforme o projeto pedagógico da escola; ou, ainda, pode desenvolver atividades de recuperação de estudos com alunos cujas turmas regulares funcionam em turno diferente.

## 2) Características pessoais:

Desde que começou a trabalhar, a professora Joana tem uma preocupação com o atendimento individualizado do aluno. É tímida, tranqüila e se diz muito paciente com os alunos. Tem uma preferência de trabalho com as crianças pequenas, desenvolvendo atividades recreativas, contação de história, dramatização, jogos e brincadeiras.

*“Professor é amor e dedicação. Hoje sou co-regente, estou mais na correção, mas o que vale, um caderno corrigido ou atenção para a criança? Sentar ao lado da criança, as vezes uma palavra para essa criança faz a diferença ...”*

## A professora Elis

### 1) Quanto ao trabalho:

Atua no período da tarde na escola municipal, totalizando quatro horas diárias de jornada. Apesar de estar na escola somente no período vespertino, já atuou em todas as séries, estando hoje como regente de uma 3ª série que vem acompanhando desde a pré-escola.

### 2) Características pessoais:

Pelo relato do trabalho desta professora percebe-se seu compromisso e seriedade no desenvolvimento das atividades na escola. Ela demonstra uma grande preocupação com o rendimento dos alunos. Conta que, no início de carreira, apresentou dificuldades na

condução da aprendizagem dos alunos. Possui uma clareza na argüição e um discernimento teórico de sua concepção de educação.

*“Eu tenho duas opiniões: ser professor deveria ser mostrar o mundo letrado para o aluno. Agora, o que é ser professor, é ser tudo isso, é uma mescla de mãe, psicóloga, médica, é bem mais amplo que simplesmente ensinar letras e números.”*

#### A professora Amanda

##### 1) Quanto ao trabalho:

A professora desenvolve um trabalho na escola municipal no período da manhã, com a 3ª série, e no período da noite, com a classe de alfabetização de adultos. Portanto, possui uma jornada de oito horas de trabalho.

##### 2) Características pessoais:

É a única professora que possui experiência na gestão escolar, pois esteve por quatro anos na direção da escola. Demonstra que essa experiência lhe trouxe uma visão ampliada da estrutura da escola, seus problemas macro e micro, e que a sala de aula é apenas um dos espaços na escola. Estabelece uma relação entre teoria e prática nas ações que desenvolve no espaço de sala de aula, o que tem contribuído no seu relacionamento com os alunos, principalmente na sala da EJA.

*“A gente tem o poder de transformar o mundo e a gente quer conseguir isso, luta tanto. Os nossos alunos estão ali quatro horas com a gente, a cada dia, a gente instigando, a gente mostrando, a gente refletindo. Ai eu penso, meu Deus eu tenho eles quatro horas comigo, eu tenho um poder de transformar muitas coisas. E às vezes isso também fica tão longe da gente.”*

### A professora Denise

#### 1) Quanto ao trabalho:

Atua no período da manhã na escola municipal, com quarta série. Dentre as participantes da pesquisa é a única professora que trabalha no Estado com o ensino de 5ª a 8ª série, no período da tarde. Também é a única que não possui experiência em todas as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois como sempre atuou pela manhã no município, teve a oportunidade de trabalhar sempre com quartas série, adquirindo experiência nessa modalidade de atuação.

#### 2) Características pessoais:

Demonstra serenidade ao tratar dos problemas de alfabetização, e valoriza o trabalho do professor alfabetizador. Relatou um trabalho de leitura e escrita que realiza com as crianças que chegam à quarta série sem o domínio do código. Da mesma forma, descreveu o trabalho de acompanhamento dos alunos no ensino de quinta a oitava série, mostrando preocupação constante com a aprendizagem significativa do aluno.

É uma professora falante, dinâmica, sempre em busca de novas atividades para manter a atenção dos alunos.

*“Eu estou sendo sincera, procuro estudar, procuro fazer a coisa certa, descer até o nível dos alunos para levantar e todos irem juntos, mas se você me perguntar: você tem uma apostila que você garra unhas e dentes e lê, estuda e se integra e ta dando certo. Eu não. Eu vou com você, vou com ela, veja bem eu tenho problema com esse aluno, é tal e tal, você que diz o que eu sou, o que eu tenho que fazer. Gente, eu tenho muito tempo de serviço, eu tenho no estado mais que na prefeitura. Na prefeitura eu comecei em 92, eu me sinto já com tempo, mas de sala de aula nova, sem experiência, às vezes.”*

A professora Giovana

1) Quanto ao trabalho:

Atua no período da manhã com a 3ª série e no período da tarde com pré-escola, sendo os dois turnos na escola municipal. As crianças da 3ª série estão sendo acompanhadas por ela desde a pré-escola e essa é uma experiência que se repete com sucesso, segundo a professora.

2) Características pessoais:

Diz ter aprendido muito com as colegas, pois é muito comunicativa e gosta de partilhar suas experiências. Está continuamente preocupada com a aprendizagem de conceitos pelas crianças e com a continuidade dos estudos de seus alunos. Trata a classe como se as alunas fossem seus filhos, com rigor e carinho. A organização da classe, dos cadernos e das atividades foi ressaltada várias vezes por esta professora.

*“Eu sempre tive essa concepção, que ser professor é amar, se você não ama, você não é professor, tem que ter muito amor, pois não é por dinheiro, não vi nenhum professor rico, (risos) “*

A professora Paula

1) Quanto ao trabalho:

Tem uma dedicação de longos anos em jornada de oito horas, sendo que no período da manhã tem uma 3ª série e no período da tarde é co-regente por uma opção de trabalho.

2) Características pessoais:

Demonstra ser uma professora paciente e tranqüila em sala de aula. Gosta do trabalho com as crianças pequenas, mas neste ano fez a opção de trabalho como co-regente para

percorrer todas as classes no auxílio com os alunos com dificuldades na aprendizagem. Trabalha há muitos anos na mesma escola, desenvolvendo uma prática comprometida através de uma atuação consciente.

*“Este ano os meus alunos foram para manhã e a turma ia ser separada, mas qdo não houve a separação catei todos de volta ate formar a turma novamente. Não importa o tamanho da turma, o que importa é que eram meus alunos.”*

Considero todas as professoras envolvidas nesta investigação comprometidas com seu trabalho em sala de aula, até pelo fato de permanecerem em classe por tantos anos de serviço, pois a média de atuação em sala de aula é de vinte anos. Quando as professoras falam de seus alunos demonstram preocupação com a aprendizagem, com o rendimento do aluno, o que denota o seu compromisso com a docência e a clareza que têm de sua função. Elas sabem que cabe ao professor ensinar.

Outro ponto identificado é a dedicação ao serviço público, pois todas as professoras possuem anos de trabalho realizado em escolas públicas dos bairros da cidade, com crianças carentes. Esse fato não desanima a expectativa das professoras em relação à aprendizagem dos alunos: elas demonstram entusiasmo com as atividades realizadas na escola, principalmente quando estas apresentam um resultado positivo. O fato de muitos alunos provirem de famílias carentes – o que é fator de desânimo para alguns professores das escolas brasileiras - parece ser um incentivo para o empenho das professoras participantes da pesquisa no trabalho que realizam no cotidiano escolar.

As dificuldades são relatadas e são muitos os descontentamentos que surgem na fala das professoras, mas apesar disso é visível o seu interesse com o trabalho desenvolvido. Fica claro, na fala das professoras, que os primeiros anos de trabalho foram os mais difíceis, mais solitários e inseguros. À medida que os anos foram



passando foi se adquirindo segurança no trabalho em sala de aula, firmeza no trato com os alunos, determinação no atendimento às dificuldades encontradas no cotidiano. A superação dos problemas encontrados ao longo dos anos de experiências foi gradativamente alcançada pela experiência e pelas tentativas de acertos e erros.

Outro ponto comum identificado diz respeito ao desejo, por parte das professoras, de participação no processo de planejamento, formulação, estudo e implantação das políticas públicas. Todas demonstraram interesse na formulação das propostas que chegam às escolas para que os docentes simplesmente apliquem o que outros planejaram. Foi consenso também a opinião de que as estratégias adotadas pela SME foram e são falhas no que diz respeito à formação em serviço dos professores. O suporte oferecido pela Secretaria, na escola, não atende de maneira adequada às necessidades das docentes em sala de aula.

As experiências relatadas em relação aos ciclos de aprendizagem apresentam diferenças, sendo que algumas professoras acham positivo e outras ainda não têm uma opinião formada sobre essa proposta, pois relataram não conhecê-la o suficiente para emitir uma opinião. O que foi surpresa é que todas as professoras afirmaram não perceber diferença entre a proposta do Projeto Realidade e a proposta dos Ciclos de Aprendizagem no que diz respeito ao aspecto metodológico. Também reafirmaram a idéia de que Ciclos de Aprendizagem é sinônimo de promoção automática, ou seja, as mudanças estão somente no fato de os alunos não ficarem retidos nas séries entre os ciclos.

As professoras investigadas demonstram segurança no trabalho realizado, pois com os anos de experiência acreditam poder resolver todos os problemas enfrentados no cotidiano da escola. Em termos gerais, elas têm muitas preocupações em

relação à aprendizagem dos alunos e poucas preocupações com relação à política de educação do município. As professoras relatam saber que as propostas podem passar, mas a aprendizagem ou não dos alunos é responsabilidade delas, que estão na escola. Por esse motivo não demonstram preocupação com as diretrizes da SME, mesmo porque não têm um conhecimento aprofundado sobre o que preconiza a proposta.

As escolas municipais apresentam a seguinte organização no que diz respeito à distribuição dos grupos de alunos: no turno da manhã, funcionam as classes de nove e dez anos; e no turno da tarde estão as classes de seis, sete e oito anos de idade. Dessa forma, as professoras que trabalham no turno da manhã obrigatoriamente têm que atender aos grupos de nove ou dez anos de idade e, da mesma forma, quem está no turno da tarde fica com os grupos de seis, sete ou oito anos de idade. Assim, as professoras que trabalham oito horas na mesma escola têm a possibilidade de acompanhar seus alunos desde os seis anos até os dez anos de idade, construindo uma prática pedagógica que atende às diferenças individuais, pois podem permanecer até cinco anos com o mesmo grupo de alunos.

Essa organização possibilita às professoras uma prática pedagógica que faz a adequação do trabalho às reais necessidades dos alunos, pois o professor conhece como ninguém a criança que ele acompanhou durante os cinco anos de permanência naquela escola. A organização e distribuição dos conteúdos se dão conforme o ritmo de aprendizagem do grupo, uma vez que será a mesma professora que dará continuidade ao trabalho no ano seguinte. As adequações serão feitas conforme o progresso realizado pelos alunos.

### 3.2.Planejamento do encontro do Grupo Focal

O encontro foi realizado numa escola privada, no centro da cidade, facilitando o acesso das professoras. E mesmo sendo em uma sexta feira, no final do expediente, todas demonstraram interesse e disposição na discussão.

A acolhida aos professores foi com suco para refrescar o intenso calor, e com os agradecimentos pela sua presença. Após, foi feito um breve histórico da caminhada da pesquisadora, com a intenção de ressaltar a importância da pesquisa. Realizou-se uma rápida explicação do projeto de pesquisa, dos objetivos e da metodologia, através de um texto resumo que foi disponibilizado aos participantes da técnica do grupo focal. Em conformidade com as orientações explicitadas por Gatti(2005) para a realização da técnica do grupo focal se faz necessário constituir um grupo interessado na discussão do tema e que se sintam à vontade e em condições de debater sobre as questões levantadas. Assim, as participantes e suas funções foram apresentadas ao grupo naquele momento.

Em seguida, foi explicado o funcionamento da técnica do grupo focal, que não se trata de pergunta e resposta, e sim de uma discussão, uma troca de opiniões. A técnica realizada pela pesquisadora seguiu um roteiro prévio (Anexo nº1), com três blocos de questões: sobre a implantação da proposta, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Os blocos originaram-se dos seguintes aspectos:

- Sobre a implantação das propostas educacionais: este aspecto deu origem ao bloco I, que analisou a experiência do professor com a implantação das propostas e a interação com os colegas no cotidiano da escola. Discutiu também como as reuniões pedagógicas, os grupos de estudo, a troca de experiência em eventos específicos e o cotidiano da escola vêm interferindo no trabalho do professor. E, ainda, como o

acompanhamento contínuo da SME contribui na ação docente. Foram discutidas as questões sobre a atuação da professora no espaço de sala de aula, com o objetivo de perceber quais os saberes que emanam da prática

- Trabalho docente: este item deu origem ao bloco II, que tratou de questões sobre o ensino, visando identificar na prática docente alterações decorrentes da implantação das propostas e verificar como estas contribuíram, ou não, para o aperfeiçoamento docente e a consolidação da concepção de alfabetização. Pretendeu-se investigar as mudanças ocorridas no processo de ensino com a implantação das propostas: o que mudou no trabalho em sala de aula e no ensino dos conteúdos, qual o conhecimento que as professoras têm em relação à metodologia que consta na proposta pedagógica do município e como é vista a organização dos conteúdos escolares nas referidas propostas. Coletaram-se opiniões sobre as duas propostas: “Projeto Realidade” e “Ciclos de Aprendizagem”, e sobre as ações das professoras na prática em sala de aula.

- Aprendizagem dos alunos: já o bloco III abordou questões referentes à aprendizagem dos alunos, considerando o âmbito das duas propostas. A relação com as crianças, mudanças na aprendizagem e o rendimento dos alunos foram aspectos centrais nesse item.

Atribuiu-se 20 minutos para cada bloco de questões (Anexo nº 1) sobre as propostas, fazendo-se um apanhado geral de todas as questões no final de cada bloco. Após o término do tempo de vinte minutos passava-se para outro bloco, com o mesmo procedimento.

Nas considerações finais foi solicitada uma última observação de cada professor, em forma de conclusão ou depoimento. E, ainda, no final foi distribuído um questionário individual para ser respondido em casa (Anexo nº2), com a

intenção de um parecer conclusivo das participantes em relação às mudanças profissionais que as propostas trouxeram, quais as melhoras que o ensino teve com a implantação das propostas, como foi feito o assessoramento pedagógico da SME na época dessa implantação e, por fim, o que as propostas acrescentaram na atuação docente.

### **3.3.O encontro com as professoras**

Foi convidada uma professora experiente em pesquisa, que atua atualmente na Universidade como formadora de professores, para ser a moderadora do grupo. Também a moderadora já atuou como supervisora em escolas municipais, portanto ela já conhecia uma boa parte das professoras que participaram do grupo focal. A outra professora convidada para fazer as anotações, também pesquisadora, atua no ensino superior privado e no ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série estadual, como orientadora educacional.

À pesquisadora coube a função de explanação da pesquisa no início da conversa, observações e anotações no momento da discussão. O encontro foi gravado e filmado para melhor captar as manifestações das professoras.

O encontro foi um sucesso, pois todas as nove professoras convidadas compareceram. Teve a duração de duas horas e meia, pois foi iniciado às 18 horas concluído, sem interrupções, às 20horas 30minutos. Todas as professoras participaram ativamente e expressaram sua satisfação em relembrar momentos agradáveis de atuação em sala de aula. Os depoimentos foram de grande valia e, segundo as professoras, o encontro oportunizou-lhes reflexões e discussões para o seu crescimento profissional.

### **3.4. Seleção das professoras para a entrevista**

Ao participar do grupo focal, as nove professoras relataram aspectos relevantes que deveriam ser aprofundados. Os relatos das professoras, no grupo focal, foram analisados e concluiu-se que uma conversa individual traria um esclarecimento sobre pontos importantes da pesquisa. Ao interagir com a professora individualmente, cria-se um vínculo próximo de cumplicidade entre os significados e o sistema de crenças e valores. “Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador e entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI, 2004, p.11).

Dessa forma, foram selecionadas seis professoras que interagiram de maneira significativa com as questões levantadas no grupo focal, para que em uma conversa individual pudessem aprimorar seu pensamento sobre como foi o trabalho docente com o mesmo grupo de crianças desde a pré-escola até a quarta série, ou pelo menos em um período acima de dois anos. Assim, o critério relevante para a seleção das professoras foi à experiência de no mínimo três anos de trabalho contínuo com as crianças.

Considerando a entrevista como um encontro para diálogo sobre o que se alterou na prática pedagógica considerando as políticas educacionais, fez-se necessária uma reflexão sobre os aspectos apontados pelas professoras no grupo focal, para aprofundamento do seu discurso (SZYMANSKI, 2004). Portanto, houve uma preocupação em rememorar cada ponto levantado pela professora que seria entrevistada, minutos antes da realização da entrevista, para se certificar das questões a serem

levantadas no momento da conversa. A compreensão da fala da professora foi fundamental para o aprofundamento dos aspectos importantes ressaltados na entrevista.

A organização das questões (Anexo nº3) foi cuidadosamente pensada em função dos pontos ressaltados no grupo focal. O tema ciclos de aprendizagem tem gerado polêmicas em torno da retenção, aprendizagem dos alunos, formação de professores, portanto a conversa individual oportunizou um aprofundamento de aspectos que foram silenciados na etapa anterior.

### **3.5.A entrevista com as professoras**

O encontro individual teve como procedimento inicial o agendamento com as professoras e uma breve introdução dos aspectos que seriam levantados no momento da entrevista. A preocupação foi em relatar a cada uma das professoras os objetivos da entrevista e os temas que seriam aprofundados.

Como procedimento de pesquisa, foi adotado o roteiro semi-estruturado (Anexo nº3), que possibilita uma discussão aberta baseada na fala do entrevistado. Por esse motivo é fundamental ter clareza quanto aos objetivos da entrevista e às contribuições que ela trará ao problema pesquisado (SZYMANSKI, 2004). As questões abertas propiciam um discurso mais pessoal, um aprofundamento do conhecimento sobre o tema. As informações coletadas nesse momento possibilitam a compreensão das concepções que orientam as práticas docentes.

Inicialmente as professoras foram informadas que a entrevista seria gravada, para melhor captar as discussões, assegurando-se o direito de anonimato. Ao esclarecer as intenções da entrevista, abriu-se um espaço para comentários gerais e dúvidas; logo em seguida deu-se início às questões do roteiro. À medida que as

perguntas iam sendo realizadas, a pesquisadora fazia interferências e colocações para direcionar o foco em relação às questões abordadas no grupo focal. As entrevistas tiveram, em média, a duração de duas horas.

A entrevista transcorreu sem problemas, tendo as professoras demonstrado tranquilidade e satisfação ao falar sobre seu trabalho em sala de aula. As respostas foram sendo colocadas em forma de relatos sobre os pontos levantados, pois as perguntas correspondiam às intenções da pesquisa. Assim, concordo com Szymanski (2004, p.30), quando explica que:

A experiência tem demonstrado que a elaboração da pergunta desencadeadora não é uma tarefa tão fácil como se pensa de início. Há vários critérios a serem levados em conta, tais como: a) a consideração dos objetivos da pesquisa; b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda; c) o cuidado de evitar indução de respostas; d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo lingüístico do participante; e) a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “por que” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceituais mais do que narrativas de experiências.

### **3.6. A análise dos dados**

Com os depoimentos coletados através do grupo focal e das entrevistas individuais, foi possível elucidar as questões da pesquisa, possibilitando-se uma análise sobre o tema. As manifestações das professoras levaram a uma reflexão sobre aspectos do trabalho pedagógico das professoras, que se alteraram e que se mantiveram com relação às políticas educacionais implantadas no município. Da mesma forma, houve melhor compreensão de que a experiência profissional permeada pelas mudanças educacionais conduziram a modificações nas ações docentes e no enfrentamento do cotidiano do trabalho do professor. Muitos dos saberes utilizados nas



atividades do dia a dia do professor têm sua origem na experiência adquirida ao longo dos anos, incorporada no trabalho diário, que só tem sentido em sala de aula.

Os saberes dos docentes sofrem continuamente interferências das políticas em educação, pois elas foram oferecendo condições, ou não, para as mudanças no trabalho do professor em sala de aula. As políticas educacionais provocaram mudanças nos saberes docentes, proporcionando a consolidação de algumas práticas e a reorganização de outras. As duas propostas pedagógicas, Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem, solicitaram dos professores uma redefinição nas ações frente aos problemas encontrados no cotidiano da escola. Essas situações foram sendo construídas ao longo dos anos de experiência, oferecendo maior ou menor resistência por parte dos docentes.

À medida que os professores interagiam com as propostas, experimentavam outras relações com a maneira de ensinar, ou seja, a prática profissional ia sofrendo alterações em função das concepções que os docentes iam incorporando em seu trabalho. Em alguns momentos a resistência retardava a mudança na prática pedagógica, mas fica claro que sempre interferiu no processo de ensino. Desse ponto de vista, a prática docente não é estática, por mais que o professor seja conservador, ele sempre sofre influências do contexto no qual está inserido. No caso do Projeto Realidade, a adesão foi voluntária e gradativa, portanto, à medida que os professores iam sentindo segurança, iam aderindo às mudanças. Entretanto, na proposta dos Ciclos de Aprendizagem, não houve opção, pois foram implantados em todas as escolas e em todas as séries simultaneamente, não deixando tempo para escolha. Com a última proposta, as mudanças da prática docente foram sendo realizadas mesmo sem muito entendimento por parte dos docentes. Todavia, a proposta não deixou de

contribuir na relação do professor com o ensino, levando a uma provável modificação na maneira de como cada professor se vê atuando em sala de aula.

Uma consequência direta dessas mudanças está nas alterações da prática pedagógica e na forma como foram sendo consolidadas pelas professoras. As ações que as docentes desenvolviam em sala de aula nos seus anos de experiência foram redefinidas, pois à medida que se interagiam e sofriam as interferências das propostas, as professoras fizeram mudanças ao ensinar seus alunos. Nos seus depoimentos se percebe que ao vivenciar uma prática que não atende às necessidades dos alunos, esta não é mais repetida. E, ao contrário, quando se utiliza uma estratégia que funciona, que resulta em aprendizagem de seu aluno, a professora passa a adotar essa prática em seu cotidiano. Através da experiência, a professora incorpora e aplica no espaço de sala de aula as práticas que são consideradas boas, assim seus saberes são construídos e consolidados ao longo dos anos de experiência.

Os anos de experiência construíram uma base de conhecimentos para o professor ensinar aos seus alunos, conhecimentos esses que, em alguns casos foram sendo alterados conforme as exigências do contexto vivido pelas professoras, marcado por mudanças da política educacional. As idéias de Tardif (2002) vêm ao encontro dessa perspectiva; os saberes docentes são saberes profissionais construídos por diversas e diferentes situações interativas. Portanto, pôde-se perceber que os anos de trabalho em sala de aula propiciaram a construção dos saberes docentes na relação com as mudanças na política educacional, no que tange às orientações didático-pedagógicas, às diretrizes da política educacional e ao ensino em sala de aula. Desta forma, as práticas pedagógicas foram sendo consolidadas no trabalho docente através dos anos de experiência.

A partir dessas reflexões, foi possível identificar aspectos relevantes na manifestação das docentes na relação com a política educacional, que serão discutidos no capítulo seguinte. O discurso das professoras foi registrado conforme sua fala original com a preocupação de preservar suas idéias na íntegra. A análise dos dados dessa pesquisa coletados por meio da técnica do grupo focal compõe o próximo capítulo. A leitura do material obtido possibilitou organizar os seguintes aspectos:

- O que alterou nas práticas das professoras com os anos de experiência, permeado por mudanças nas políticas educacionais e a contribuição das mesmas para as mudanças na prática pedagógica.
- A opinião das professoras sobre as duas propostas: Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.
- O ensino e a aprendizagem e a função da escola hoje.

Através desses aspectos, se pretende rastrear um conjunto de informações, no sentido de destacar alterações, ou não, nas práticas pedagógicas, detectadas pelas próprias docentes ao cotejarem as duas propostas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.

**CAPITULO IV**  
**MANIFESTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO**  
**DOCENTE A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO**  
**MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA**

Este capítulo compreende uma reflexão e discussão sobre os saberes docentes, considerando as manifestações das professoras sobre as práticas pedagógicas realizadas frente às mudanças ocorridas na política educacional no município de Ponta Grossa – PR. O período de atuação das nove professoras em sala de aula se refere aos anos finais da década de 1980, a década de 1990 e os anos iniciais desse século XXI.

Os aspectos aqui analisados surgiram a partir das reflexões realizadas no momento em que os depoimentos obtidos no grupo focal foram sendo lidos, tendo como ponto de apoio o referencial teórico discutido nos capítulos anteriores. Assim, os dados obtidos foram organizados nos seguintes itens: o que alterou nas práticas das professoras com os anos de experiência permeados pelas políticas públicas; as manifestações das professoras sobre as duas propostas: Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem; o ensino e a aprendizagem e a função da escola hoje. Tais aspectos traduzem preocupação de compreender quais as alterações que ocorreram, ou não, no trabalho pedagógico em sala de aula a partir da implantação das duas políticas educacionais do município.

#### **4.1. O que alterou nas práticas das professoras com os anos de experiência, permeado pelas políticas educacionais:**

A experiência docente é fundamental na construção dos saberes dos professores, pois, segundo Tardif (2002) esses saberes são construídos no processo histórico da formação do profissional. Portanto, é no cotidiano que os saberes são consolidados, e, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente. Diante disso, será feita uma análise do cotidiano das professoras com base nos

depoimentos de cada uma delas, na tentativa de compreender o que alterou na prática das professoras com os anos de experiência permeados pelas políticas públicas destacando-se o que as políticas ensinaram, contribuíram para as mudanças na prática pedagógica.

A literatura tem mostrado que os saberes da experiência fundamentam a prática docente e, através deles, os profissionais se formam. Os saberes da experiência concedem ao docente uma base para uma atuação mais segura, uma vez que com o passar do tempo vai se adquirindo mais clareza e segurança nas ações, os objetivos vão se tornando mais fáceis de ser atingidos. Sendo assim, esta análise inicia ressaltando a importância que os saberes da experiência têm na prática pedagógica. Na sequência serão feitos apontamentos sobre o que as duas políticas públicas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, ensinaram às professoras e sobre como essas políticas contribuem para as mudanças no fazer cotidiano das docentes pesquisadas.

A experiência traz ao professor um sentimento de certeza em sua atitude, uma segurança no agir, pois todos os anos de trabalho efetivo em sala de aula têm mostrado a ele um caminho seguro a ser seguido. Quando há experiência, percebe-se uma facilidade em ensinar, como mostra o depoimento a seguir sobre o trabalho com texto que era uma das diretrizes da proposta Projeto Realidade, visto que após anos de trabalho existem saberes que já estão consolidados.

***Giovana:** Depois veio o trabalho com o texto, a gente tinha que tirar uma palavra do texto e trabalhar mesmo que fosse uma dificuldade ortográfica. Então, eu lembro que na reunião foi um pandemônio, porque a gente era mais nova, mas tinha professores com bem mais tempo de trabalho que não acreditavam que realmente isso fosse dar certo e hoje com toda a experiência que a gente tem, a gente sabe que produz bons resultados, mas a gente não deixa de tirar a razão delas, porque para elas era difícil, como que para a gente foi.*

Nota-se no depoimento que o saber consolidado é o trabalho com o texto na perspectiva construtivista, como preconizava uma das diretrizes do Projeto Realidade. Quando a professora afirma que hoje ela tem certeza que o trabalho com textos produz bons resultados, ela demonstra o conhecimento que adquiriu ao longo dos anos de trabalho pedagógico. Da mesma forma, a experiência de sala de aula mostra o que é possível de ser realizado e de que forma isso pode ser feito. A professora admite que quando se é uma docente iniciante, as dificuldades podem ser maiores, e que a experiência pode trazer certezas que não se têm quando ainda não se viveu aquela situação. Giovana garante que hoje, com toda a experiência que têm, as dúvidas não seriam tantas. Entretanto, ela compreende as dificuldades das professoras novatas, pois já foi uma e entende como é difícil fazer aquilo que não se sabe.

Portanto, os saberes da experiência mostram que com o tempo a professora sabe como ensinar seus alunos, o que deve ser feito. Ela se sente livre para transitar entre as técnicas e métodos, e somente depois escolher e usar o que considerar mais adequado para cada situação. Com os anos de experiência a professora demonstra que sente segurança ao ensinar, que sabe como se posicionar frente à diversidade da sala de aula. Para resolver os diversos e diferentes problemas, ela lança mão daquilo que já utilizou algumas vezes em situações similares, faz uso dos instrumentos que já conhece, porque acredita que assim há uma maior chance de seu trabalho dar certo. Contudo, no início de carreira a aprendizagem dos alunos é um problema para as professoras, como denota o relato de uma professora que colocou suas dificuldades para ensinar:

*Elis: Sim. Eu tenho consciência de que o primeiro ano foi difícil ...Me sentia muito imatura, porque o que passaram no magistério não era nada daquilo, daí eu fui conhecer a forma de alfabetizar longe do plano de aula, que é aquela coisa sistemática da primeira série, me bati tanto, e sei que fiz o meu melhor, mas no ano seguinte os meus alunos foram todos*

*reprovados. A experiência que eu tentei implantar, Caminho Suave, tirar o nome, e a minha falta de experiência, entraram em choque. Então, eu fiz o meu melhor e no final achei que meus objetivos tinham sido atingidos, mas quando fui acompanhar os alunos na segunda eles não acompanharam a segunda e naquela época havia a retenção.*

A professora declara perceber que os conhecimentos adquiridos no Curso Normal eram insuficientes para “implantar” uma nova proposta e continua usando a cartilha Caminho Suave. Entretanto, no ano seguinte, quando encontra novamente seus alunos, percebe que a estratégia realmente, não funcionou, pois todas as crianças foram reprovadas, não tinham o domínio da leitura e da escrita para seguirem adiante. A experiência dessa professora mostra que o conhecimento adquirido na formação inicial impossibilitou a resolução das situações do dia-a-dia na escola, e dessa forma ela se obrigou a lançar mão de estratégia que ainda não dominava, cujo resultado foi um desastre para a aprendizagem de seus alunos. Esse depoimento me leva a concordar plenamente com Tardif (2002, p. 137), quando discorre que os saberes que adquirimos na formação inicial não são suficientes para atender à diversidade de situações que acontecem em sala de aula.

No que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda certeza.

Dessa forma, o trabalho docente mostra-se carregado de improvisos de situações imprevistas que demandam uma prática calcada na experiência do professor, na sua vivência docente, para desenvolver estratégias que solucionem os



possíveis problemas. Os saberes docentes são construídos a partir da experiência adquirida em sala de aula, da vivência acumulada nas ações interativas. Os saberes advindos da formação inicial serão solidificados à medida que forem confrontados com a prática aplicada em sala de aula com os alunos. Portanto, não se trata de negar a formação inicial, mas de reforçar que ela terá valor quando for utilizada no agir do profissional.

A mesma professora coloca que foi traumatizante a experiência e que a retenção de seus alunos a faz sentir-se culpada, a ponto de por muitos anos não querer assumir mais a primeira série. Os depoimentos dessa professora deixam claro que foram um choque para ela os anos iniciais como professora e que ela carregou essas marcas negativas por muito tempo.

*Elis: Eu já trabalhei em substituição em primeira, acho que foi um bom trabalho, mas quando perguntam: Você vai para qual série? Eu respondo imediatamente: Terceira ou quarta. Há uma insegurança tremenda de que você repita o erro e não consiga fazer com que os alunos progridam ... Não é uma boa experiência.*

*Teve alunos que fracassaram por minha culpa, tenho certeza que foi minha culpa, foi muito difícil, apesar do assessoramento, fui muito bem assessorada. Eu lembro que a gente ia na prefeitura, ela (a supervisora) dava sugestão de atividade, ela confeccionava material junto com a gente, a gente ia para sala, mas minha maturidade, minha falta de leitura, falta de... Me perdi no meio do caminho e no final do ano apesar de ir para a segunda, na segunda eles não acompanharam. Então foi bem difícil. Depois fiquei com medo e passei direto para a terceira, e na terceira não tem nada disso, a gente já pega o aluno lendo e escrevendo.*

A professora mostra que as dificuldades encontradas no início da carreira são enfrentadas com muito mais temor, entretanto é por meio delas que se aprende, é na tentativa de resolver os problemas práticos do cotidiano escolar que se vai adquirindo a clareza suficiente para percorrer os caminhos certos. Entretanto, Gimeno

Sacristán (1991, p. 79) defende que a atuação do professor não consiste somente em resolver problemas complicados; o docente é um profissional que conduz sua ação em função de esquemas práticos a serem solucionados:

O ofício de quem ensina, consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a ação. São rotinas orientadas para a prática. A actividade global pode repartir-se em pedaços de acção, com uma certa unidade interna, que se sucedem no tempo, embora possam acontecer também simultaneamente, quando o ensino se dirige a grupos. Uma tarefa académica (fazer um resumo, explicar/compreender uma unidade de informação, etc.) comporta uma ordem interna, uma estrutura própria.

Portanto, à medida que a professora vai experimentando essa ou aquela técnica, ela vai percebendo que determinada estratégia está certa, outra nem tanto. Com isso não quero dizer que o aluno deva ser alvo de experimento, mas que as atividades que acontecem em sala de aula se transformam em experiências boas ou más, isso não há como negar. Tardif (2002) coloca que os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, pois não há como o professor se preparar para enfrentar as situações básicas que acontecem em sala de aula. Nesse espaço, por causa das relações interativas entre pessoas, não se podem antever em um planejamento estático todos os acontecimentos, todas as necessidades. A sala de aula passa a ser um espaço em que se oportuniza ao professor definir seus conhecimentos profissionais, consolidar ou refutar práticas pedagógicas. O depoimento transcrito a seguir demonstra isso:

*Giovana: A gente procura colocar tudo o que encontra pela frente para que o aluno possa enfrentar a realidade. Eu faço isso para que eles sejam bem preparados para estar na vida, que sejam críticos, independentes.*

As professoras aprenderam sobre sua profissão com o tempo de exercício da docência: à proporção que as práticas vão sendo desenvolvidas, as técnicas,

os métodos, elas aprendem como proceder em sala de aula. É no fazer que se aprende a ser professor, reforçando que a experiência é importante para a aprendizagem dessa profissão.

Os saberes docentes dizem respeito ao aprendizado na escola e relacionado às tarefas que o professor deve atender para efetivar o trabalho. De acordo com Tardif (2002) esses saberes estão presentes nas diferentes situações de formação e se relacionam as experiências que compõem a ação docente. O Projeto Realidade oportunizou às professoras a socialização das experiências, com a organização dos encontros. Sendo essa uma das maneiras de se adquirir conhecimento sobre a forma coletiva no agir profissional.

*Sandra: Lembro quando eu fazia o trabalho na Ecléa (escola) no tempo da Sonia, a coisa que eu mais dizia, eu não imaginava que estava tão bom. No pré, eu gosto de pré, pré tem que gostar né, cada um se identifica com uma série, pré é a minha paixão. Era um trabalho legal, a gente tirava as crianças [...] nossa que trabalho bom.*

*Você vai mostrar, nossa não vou, vai sim é muito bom.*

*Quando cheguei lá (reunião na Prefeitura) tinha um montão de gente que dizia: não acredito, duvido que ela fez isso na sala, isso não dá na sala.*

*As pessoas tinham medo do novo de mudar, tem medo.*

A professora conta que ao expor seu trabalho em uma reunião pedagógica, muitas colegas de trabalho não acreditavam que ela havia realizado uma atividade inovadora em sua sala de aula. Duvidavam que a atividade poderia dar certo, mas era nesses momentos interativos, que o Projeto Realidade oportunizou, que as experiências eram compartilhadas, que as professoras ficavam sabendo como poderiam proceder frente a uma situação semelhante.

A experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente da biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser cultura compartilhada. As ações são imitáveis por outros, e seus esquemas

podem ser propagados e transmitidos a agentes diferentes daqueles que os geraram; a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo. (GIMENO SACRISTÁN,1999, p.71).

Sendo assim, os encontros entre as professoras primárias criavam oportunidades de discussão da prática pedagógica, possivelmente facilitando a adaptação das mesmas às novas situações de ensino. Os encontros mensais, propostos na metodologia do Projeto Realidade, auxiliavam as professoras a confrontarem suas idéias, as suas atividades e assim, consolidar sua própria prática.

*Amanda: Eu achei maravilhoso. No começo ... nossa, também me senti assim perdida, mas a Sandra falando, daí vamos lá. Foi assim um desafio, gostei muito, pois meus alunos se tornaram muito críticos, os textos deles em novembro, dezembro eram maravilhosos, não eram duas ou três linhas. Eu gostei, para mim foi válido.*

O depoimento dessa professora evidencia que os encontros realizados na época do Projeto Realidade foram válidos, pois quando ela ouviu o que a professora conta no grupo focal lembra de uma atividade que foi realizada há tempo e coloca a importância da contribuição daquele encontro em sua prática. Também reforça a discussão do trabalho com o texto, que foi uma das propostas pedagógicas a serem alteradas no trabalho do professor, pelo Projeto Realidade. Esse momento do grupo focal foi mágico, parece que as professoras não tinham, até então, a dimensão da interferência na prática pedagógica de um simples relato, em uma reunião na prefeitura, que a princípio a professora nem queria fazer e que serviu de desafio para outra professora. As depoentes identificam a importância dos encontros pedagógicos realizados no Projeto Realidade, uma vez que contribuíram na construção de seus saberes docentes. Ou seja: que muitas delas aprenderam sobre a docência também com as reuniões na Secretaria Municipal de Educação.

***Mariana:** Bom o Projeto Realidade na época foi difícil, porque a gente estava acostumada a seguir a ordem do alfabeto, a gente dava as palavras. E no projeto não, você tinha que produzir o texto com eles(alunos), pois éramos acostumadas a dar o texto pronto. No projeto tinha que tirar deles, eles tinham que eleger a palavra. No projeto a gente fazia muitas coisas, construíamos materiais, usávamos muito material concreto, dominó, muitas coisas, a gente fazia com eles até os próprios desenhos, não dava desenhos prontos, fazia que eles construíssem. Eu senti muita dificuldade, mas eles (equipe da SME) davam apoio, faziam visitas.*

Mariana manifesta que os encontros realizados na época do Projeto Realidade, auxiliaram na compreensão do trabalho com a alfabetização. A prática dessa professora, foi se alterando à medida que ela executava em sala de aula com seus alunos, o que era discutido nos encontros na SME. As orientações de como trabalhar com o texto foram sendo gradativamente utilizadas na prática cotidiana e apesar das dificuldades o trabalho pedagógico foi se modificando. Outra professora também apontou os encontros como um aspecto que contribui na alteração de sua prática pedagógica.

***Paula:** Quando eu entrei na prefeitura em 88, eu tinha uma classe multiseriada, de primeira a quarta série, daí eu não sabia como trabalhar. Eu trabalhava de manhã e ficava a tarde inteira até 11 da noite fazendo planejamento, e não sabia o que ia fazer com eles. Daí o pessoal da prefeitura, o bom era isso, como ela (Sandra) falou, eles chamavam o professor.*

*Um sábado tinha planejamento de terceira, quase todos os sábados eu estava na prefeitura, porque eu tinha as quatro séries. Um sábado era reunião de quarta, outro de segunda e outro de terceira, e eu tinha as quatro séries, então todo sábado eu tinha reunião.*

*Aquilo foi me ajudando, pois tínhamos os cantinhos na sala, e eu não sabia como fazer, pois antes não tinha isso, quando ia nas reuniões passei a entender e a gostar.*

*Quando vim para a cidade peguei um pré, daí no pré me bati bastante também, mas já comecei a me entrosar com eles (equipe da SME) daí fiquei uns três ou quatro anos.*

*Eu tinha medo da turma de sete, mas quando experimentei, não quis mais saber da turma de pré.*

Através da interação, que as reuniões pedagógicas propiciaram, a professora alterava sua proposta. A organização do espaço em sala de aula com os “cantinhos” é um exemplo da mudança no cotidiano do trabalho docente e atendia a outra diretriz da proposta pedagógica. Com os encontros realizados na época do Projeto Realidade, as professoras trocavam informações, oportunizando a construção coletiva dos saberes docentes: “Na educação, o cruzamento do subjetivo, da cultura social compartilhada e dos objetivos da cultura é essencial.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72). As relações com os pares abrangiam aspectos pedagógicos referentes ao cotidiano da sala de aula e tornavam-se momentos em que os professores compartilhavam sentimentos, emoções, dúvidas sobre o fazer em sala de aula. As professoras relatam que os conflitos e os desequilíbrios, ao serem socializados, acabavam sendo minimizados e possibilitavam uma solução mais adequada e segura, pois geralmente alguma professora já tinha realizado esse feito em sala de aula.

***Amanda:** Em 25 anos de profissão eu nunca trabalhei com pré-escola, sempre primeira série, fiquei 12 anos diretamente com primeira série. Então quando surgiu o projeto realidade eu me senti bem insegura no começo porque eu pensava assim: eu sempre pegava turmas que vinham da pré-escola. Eu dizia: meu Deus, se os alunos ainda não sabem uma palavra, não conhecem uma sílaba, como que eu vou apresentar um texto que é uma imensidão de palavras se eles não sabem ainda uma sílaba, não reconhecem.*

*Até que eu daí presenciei a palestra da Sandra na prefeitura sobre o trabalho dela, a exposição do trabalho dela. Eu sou uma pessoa desafiadora, se as pessoas falam que é bom, que dá certo, então vamos ver se vai ser bom. Eu tinha todo aquele processo do Caminho Suave, B com A faz BA, todo esse processo há muitos anos.*

*Então o que, que eu notei que foi uma coisa maravilhosa porque eu comecei com o estudo do texto e minhas amigas de classe diziam assim: mas, Amanda do céu, isso é uma loucura, eles não conhecem o B, não conhecem, como que eles vão aprender fazendo texto, você tirando deles ...*

*Eu estou indo, é para trabalhar a proposta, vamos trabalhar a proposta.*

*Quando foi em agosto eu tive uma surpresa maravilhosa meus alunos estavam todos lendo textos, não tinha aquela coisa quando iam ler, de B com A faz BA, aqueles vícios que você criava com eles antigamente. Meus alunos não, eles não tinham esses vícios e antigamente em agosto eles iam ler e ficavam B A BA L A BALA. Agora não, eles liam fluentemente, corretamente.*

No depoimento, a professora ressalta o trabalho com o texto que passou a fazer parte de suas ações cotidianas, depois das orientações partilhadas nas reuniões pedagógicas. Antes, a professora iniciava o processo de aquisição da escrita através da silabação, depois de entrar em contato com a proposta do Projeto Realidade, ela passa a alfabetizar seus alunos através do texto. Esse depoimento reafirma o que foi prescrito nas diretrizes da proposta no tocante o trabalho com a alfabetização.

O que se percebe como uma conclusão direta desse depoimento é que, ao interagir com o outro, interferimos na construção do nosso próprio eu profissional. A prática profissional, ao ser partilhada nos encontros pedagógicos, pode transformar a ação daquele que participa do encontro. A professora Sandra, quando relata sua experiência em sala de aula, contribuiu significativamente na construção dos saberes da Amanda. Na socialização, o docente comunica alguma coisa, aquele que ouve interpreta, também expõe suas idéias, seus significados, suas dúvidas e, ao somar ações, ressignifica sua prática, modifica suas atitudes tomando por base o que ouviu do outro no encontro pedagógico.

*Giovana: Uma coisa que eu não consigo esquecer, porque eu comecei a trabalhar na prefeitura em 86 e acho que 89, 90 foi a implantação do Projeto Realidade. Lembro de uma reunião que era com a Michele, a gente participou da reunião pela manhã e a tarde ela estava na escola. Ai eu comecei a trabalhar com a família, com o nome da criança, era retirar da criança sobre a família, importância do nome, a origem da família, o trabalho com os rótulos. Então eu lembro, nunca vou esquecer este dia*

*porque eu sai da reunião, cheguei na escola e ela estava lá, e eu tinha que aplicar aquilo que eu havia aprendido na reunião e para mim era pouco tempo eu tinha três anos só, ( três ou quatro anos) e eu nunca tinha feito aquilo.*

Percebe-se que ao discutir sobre as práticas pedagógicas nos encontros, a professora incorpora saberes antes desconhecidos, para desenvolver suas atividades em sala de aula como, por exemplo, o trabalho com a família do aluno, com o nome da criança, com os rótulos. Ao seguir as orientações da proposta passadas na reunião pedagógica, a professora Giovana passa a desenvolver uma prática antes desconhecida, e que agora se torna parte de seu trabalho em sala de aula. As reuniões passam a ser um momento de aprendizagem que possibilitam aos docentes adquirir informações que podem vir a alterar suas ações na escola.

A prática pedagógica desenvolvida por Giovana mostra que não foi um trabalho fácil, mas ela foi influenciada pelos encontros pedagógicos de que participou e manifestou não conseguir, ainda, modificar sua prática pedagógica. O saber que foi incorporado à prática da docente teve sua origem na partilha social entre os pares e/ou na formação continuada. Ela atribui à presença e atenção do professor nos encontros, pressupondo que os saberes adquiridos poderão ser aproveitados em sala de aula com seus alunos. Ao partilhar conhecimentos, o docente também constrói o seu conhecimento; com a socialização se ampliam seus saberes, resultando numa ação modificada. Portanto, através dos encontros pedagógicos, o Projeto Realidade contribuiu para a formação e a possibilidade de consolidação dos saberes dos professores pesquisados, bem como para as práticas realizadas até hoje na escola.

As diretrizes do Projeto Realidade enfatizaram a formação continuada, porque as alterações metodológicas foram intensas, pois sair de uma



concepção tradicional, que era até então aplicada nas escolas municipais (anos setenta), para uma proposta vygotskyana, foi um grande desafio enfrentado na década de oitenta. Com os Ciclos de Aprendizagem, que permaneceu com a concepção vygotskyana, às maiores mudanças foram em torno da estrutura da escola seriada para a escola ciclada, então a ênfase foi no sistema de avaliação. As dificuldades relatadas pelas professoras, dizem respeito à falta de formação continuada e valorização do trabalho docente.

*Sandra: Ainda às vezes você acaba sendo criticado, porque as pessoas não gostam do teu jeito de agir, e você fica triste, isso é o que mais me magoa na profissão. É você fazer o melhor e às vezes ser mal interpretada.*

No depoimento da professora percebe-se um desconforto com as críticas ao seu trabalho e algumas vezes, por falta de interação com outros professores do grupo, não há pleno entendimento da prática pedagógica que se efetiva em sala de aula. Para essa professora, toda a preocupação com o aluno não está sendo valorizada; ao selecionar atividades, na tentativa de recuperar o aprendiz de suas dificuldades, seu esforço não é considerado. Possibilitar momentos na escola para o professor partilhar suas angústias, é uma solicitação. Frente às dificuldades e ao estresse do trabalho docente, é necessário que os coordenadores pedagógicos tenham sensibilidade para interagir com o docente. Fullan; Hargreaves (2000) em sua discussão, mencionam sobre as escolas travadas, que demonstram a incerteza e o isolamento como fatores relevantes nas práticas dos professores, dificultando as mudanças. Os autores explicam que o isolamento e a incerteza estão associados a um cenário pobre de aprendizagem, travando as mudanças, as inovações.

Incerteza, isolamento e individualismo fazem uma combinação de peso. Quase que por definição, eles mantêm o conservadorismo na educação, uma vez que a oportunidade e a pressão originárias das novas idéias estão inacessíveis. Tal estreiteza de orientação e experiência conduzem a formas de ensino seguras, sem a existência de

riscos, as quais pouco fazem para auxiliar os alunos a obterem melhores desempenhos. Nos locais em que uma multiplicidade de exigências está sendo extremamente imposta aos professores e às suas escolas, os professores isolados sentem-se impotentes diante das pressões e das decisões que costumam não compreender, nas quais estão envolvidos.

Nesse sentido, as políticas educacionais têm pecado, deixando muitas vezes o professor sem entender os fundamentos teóricos, como já foi comentado, e também sem auxílio psicológico para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar, impondo mudanças minimizando a compreensão por parte dos envolvidos no processo. A implantação e implementação de políticas educacionais requer uma ação global, um atendimento e um entendimento em todos os aspectos profissionais e pessoais que requer o professor. Para a professora Sandra, esse procedimento não tem acontecido.

*Sandra: Eu gosto que venham e perguntem: você esta bem? E a tua turma? E você como esta se sentindo? Está bem ? Está feliz? Eu acho que deveria ser assim – cara a cara. Investigando o que está acontecendo com o professor, quais as suas dificuldades. Daí eu vou criar. Gente, é o professor que trabalha.*

Enfim, como enfatizam as várias depoentes, a professora tem que ter compromisso com a aprendizagem do aluno e deve ser valorizada por isso. Ela tem que ensinar de forma que os alunos aprendam e, sobretudo, encontrar uma maneira para os alunos usarem o conhecimento na melhora de sua condição de vida. As professoras devem se sentir bem ao realizar seu trabalho na escola, passando segurança aos alunos e sentindo-se realizadas no ato de ensinar. A proposta de formação continuada, descrita nos Ciclos de Aprendizagem, preconiza uma formação que deve promover espaços e momentos que permitam ao profissional da educação uma reflexão acerca de seu auto-conhecimento e da sociedade onde vive. Entretanto, percebe-se na declaração que virá na seqüência, que a proposta não cumpriu com seu objetivo.

*Giovana: Eu não lembro da última reunião que eu fui. As trocas de experiência, a gente sente falta. Hoje não está tendo, este ano (2007) ainda não tivemos nenhum encontro.*

Outro aspecto que ressalto nas manifestações das professoras é a mudança que o contexto social tem provocado na prática pedagógica na escola. Dessa forma, a prática pedagógica, conforme Gimeno Sacristán (1999) é entendida como todas as atividades que são realizadas pela professora no processo educativo. Portanto, ao questionar sobre a prática pedagógica das professoras, foi possível entender os conhecimentos mobilizados para o ensino, para realizar as atividades no espaço de sala de aula. O autor coloca que os efeitos das ações permanecem na pessoa, influenciando suas atitudes, os recursos utilizados no futuro, possibilitando uma análise do que se fez. Então, quando as docentes foram questionadas sobre sua prática pedagógica, retomaram as marcas deixadas pelo Projeto Realidade e falaram sobre seus saberes acumulados, pelos anos de experiência, como por exemplo: o trabalho com o texto, considerar o nível de desenvolvimento real das crianças como ponto inicial do trabalho pedagógico, compreender a alfabetização como um processo a ser desenvolvido ao longo dos anos escolares.

Gimeno Sacristán (1999) coloca que a prática é a cristalização coletiva das experiências, de ações que foram sendo utilizadas com frequência e se solidificaram na rotina pedagógica. Não são meras ações repetidas, mas aquelas que o professor desenvolve com consciência e não encontra dificuldade para realizá-las.

Quando questionadas sobre as contribuições das propostas pedagógicas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem para o trabalho de sala de aula alguns aspectos foram apontados por elas como significativos ao cotejarem tais propostas.

*Elis: Nós temos uma bagagem, já sabemos, por isso não nos perdemos no ciclo. Eu uso o que aprendi lá no Projeto Realidade, mas o pessoal que está chegando agora para atuar, é um pessoal que está com tudo aberto, não é canalizado, é aberto mesmo.*

A bagagem a que a professora se refere diz respeito às estratégias, técnicas, métodos aprendidos nos processos interativos que aconteciam no Projeto Realidade. O modelo de ensino aprendido nos anos de 1980 e 1990 é utilizado como subsídio para as ações pedagógicas em sala de aula. Em anos recentes, conforme Fullan;Hargreaves (2000), os professores do ensino fundamental têm enfrentado uma variedade de pressão como: classes super lotadas, inclusão do aluno portador de necessidades especiais, variedade cultural e econômica, diversidade lingüística, trabalho de assistente social, acúmulo de fichas e relatórios a serem preenchidos, sendo que todas essas demandas têm contribuído para mudanças no trabalho pedagógico, ou melhor têm exigido alterações na prática do professor. Segundo os mesmos autores: “Muito mais do que outras profissões, ensinar é uma atividade aberta.” Possibilita, portanto, uma gama de ações e reações por parte dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

As aprendizagens que estão presentes nos depoimentos das professoras indicam que as práticas por elas consolidadas correspondem à maioria dos conhecimentos adquiridos na época do Projeto Realidade, como: concepção de alfabetização construtivista, organização das propostas em sala de aula a partir das dificuldades de aprendizagem dos alunos, respeito às diferenças individuais, conhecimento da história de vida do aluno. É nesse período, segundo o relato das professoras, que se concentraram os encontros pedagógicos, reuniões de estudo, orientações diretas ao professor na escola e na Secretaria Municipal de Educação, sobre a concepção da teoria de Vygotsky. As professoras discutem o fato de não terem

atualmente encontros para troca de experiências, para partilhar conhecimentos e informações sobre a prática pedagógica.

***Amanda:** Ano passado tivemos reuniões, mas foram poucas e eram de avisos gerais. A gente até procurava estudar um texto, mas não havia reflexão, troca.*

O depoimento aponta para a importância do estudo nos encontros pedagógicos como momentos importantes para o professor aprender e provocar alterações em sua prática. Agimos a partir do que conhecemos, pois ao visualizar ações compreendemos conceitos, atitudes, comportamentos e a aplicação de técnicas. Mas, apesar de conter nas diretrizes da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, a formação continuada não existiu. Baseado nas experiências do outro, o professor vai construindo sua própria ação, vai tomando consciência e compondo sua prática. Segundo Fullan; Hargreaves (2000), o isolamento no local de trabalho torna a maioria dos professores e diretores profissionalmente distante, passando a negligenciar-se uns aos outros. Não costumam trocar cumprimentos, apoiar-se e reconhecer os esforços positivos uns dos outros. De fato, fortes padrões de auto-suficiência podem até mesmo suscitar reações negativas diante do desempenho bem sucedido de um professor.

A prática pedagógica, em sentido amplo, é formada por um grande número de modelos e circunstâncias recebidos do outro, através de idéias, exemplos, sugestões. É neste sentido que a interação entre os docentes torna-se importante e algumas vezes fundamental para uma boa atuação em sala de aula. A professora Sandra ressalta esse aspecto:

***Sandra:** Trocar é legal, você vê que o problema dela é parecido com o teu, que você não é a única pessoa que tem problemas. Quando não há troca, dá desespero. Você quer trocar, conversar.*

Segundo Gimeno Sacristán (1999), a narração de experiências educativas é fundamental para que os professores construam suas próprias práticas. O autor coloca que encontramos uma diversidade de estilos educativos e ao conhecer a diversidade nas trocas, produzimos uma combinação especial sobre a educação. Portanto, ao conhecer novas experiências há a possibilidade de mudança, pois para mudar temos que adaptar as experiências consolidadas a esquemas flexíveis. Temos que fazer uso das experiências antigas combinadas com as novas, uma vez que na “educação, o cruzamento do subjetivo, da cultura social compartilhada e dos objetivos da cultura é essencial.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72). Sendo assim, na partilha com o outro, as professoras transmitiam seus saberes e aprendiam novos conhecimentos, pois o caráter compartilhado das práticas pedagógicas gerava um novo aprendizado e possibilitava projetos colegiados entre os professores.

***Mariana:** Era maravilhoso em termos de aprendizagem, eu gostei muito. Na época que eu entrei na prefeitura era a Branca, Caminho Suave, eu tive muita dificuldade, era só sílaba, só sílaba.*

*Eles (equipe da SME) falavam que vendo daqui e dali as crianças aprendiam. E realmente, no mês de junho já estavam lendo. Talvez eu tive bons alunos. A gente fazia muito teatro, até hoje uso essas experiências. A gente fazia muito misturado, muitas coisas. Se bem que eu ia mesclando um pouco, porque a gente ficava insegura, a gente fazia a produção do texto, a gente fazia todo o trabalho. Porque a gente que era mais tradicionalista, fazia tudo que meio misturado.*

***Beatriz:** Assim, eu comecei a adotar o tradicional com o novo. Eu tinha o famoso caderninho de ouro, aí eu comecei a adotar um pouquinho de cada e hoje vai.*

Quando as professoras admitem que utilizam recursos variados em sua prática pedagógica, e mesclam práticas novas com práticas antigas, elas demonstram ter construído ao longo dos anos de experiência na docência um saber que as teorias da educação não descrevem, pois ao misturar o que já se sabe com o que ainda

não se consolidou, as docentes criam uma metodologia de ensino diferente. Assim, se percebe que as duas propostas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, interferiram na prática pedagógica das professoras, alteram sua maneira de ensinar.

Elas descrevem que fazem uso da proposta tradicional e da nova proposta que está sendo implantada (Projeto Realidade) e, aos poucos, vão consolidando uma nova prática pedagógica. Portanto, as mudanças em suas ações, podem acontecer gradativamente: à medida que se sentem mais seguras, ou seja, através das repetições, das várias vezes que falam sobre aquela ação, ou a praticam, é que a mudança acontece.

*Elis: Sim, aprendi, eu decidi que realmente eu teria que mudar meu jeito de pensar ou desistir da profissão. A minha personalidade mudou bastante a partir dali (Projeto Realidade), a partir dali eu vi que era insegura, nervosa ...*

A professora sente a necessidade de alterações na prática pedagógica, percebe sua insegurança para ensinar seus alunos, portanto tem que modificar sua prática pedagógica em sala de aula. Segundo a professora depoente, ou ela muda sua prática ou vai procurar outra profissão, pois os recursos utilizados até então em sua sala de aula já não estão apresentando os resultados esperados.

No Projeto Realidade, segundo as manifestações das professoras, pode-se inferir que houve uma modificação na prática pedagógica, até porque a ênfase da proposta e os encontros pedagógicos auxiliaram. Os saberes mobilizados por essas professoras correspondem aos conceitos da teoria vygotskyana e das metodologias de ensino, que elas incorporaram em suas ações durante os anos de experiência e durante as políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.

A experiência deu-lhes boas razões para serem cautelosas quanto às inovações. Para Hargreaves (2002), com a experiência profissional, a euforia e o entusiasmo em relação às mudanças já não são os mesmos. Os professores não

abandonam práticas bem sucedidas e nas quais eles confiam, para implantar inovações; estas vão sendo gradativamente incorporadas ao trabalho docente. A experiência profissional afeta o grau de interesse e a reação dos professores em relação às inovações, bem como a motivação em busca de aperfeiçoamento.

*Mariana: Quando entrei na prefeitura a gente fazia de B a G no mês, de G a não sei quanto no outro. Agora, no Projeto Realidade era a letra que surgisse, a palavra que elas (crianças) queriam, de repente elas (crianças) comandavam um pouco a gente, daí a gente tinha que ir entrando na sua dança.*

Para essa professora, a partir das orientações recebidas nos encontros pedagógicos, preconizado nas diretrizes das duas propostas, Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, as práticas em sala de aula iam se alterando e se moldando conforme as necessidades surgidas. Mudança envolve valores, propósitos, conceitos associados ao que está sendo modificado. Hargreaves (2002) discorre sobre a importância de respeitar os conhecimentos e as idéias que os professores já possuem e tomá-los como ponto de partida para a mudança. Segundo esse mesmo autor, ignorar ou passar de roldão sobre os propósitos dos docentes pode levar à resistência.

Também, deve-se considerar a preocupação da professora Mariana em mudar, quando relata que precisava “entrar na dança”, pois o interesse do sujeito em mudar é um fator fundamental para que a mudança aconteça. Ao escolher as atividades, permitia a inserção das novas propostas e assim, gradativamente, a proposta tradicional foi sendo substituída pela construtivista. Os conhecimentos incorporados nas trocas com seus pares e os conhecimentos científicos adquiridos nos encontros de estudos, modificaram os saberes que as professoras possuíam inicialmente. Apesar das reclamações da implantação dos Ciclos de Aprendizagem, as práticas pedagógicas foram sendo alteradas.



Entretanto, o que as professoras sentem falta hoje, nos Ciclos de Aprendizagem, é o contato com o saber que a proposta exige, pois, como já se discutiu, os encontros foram reduzidos, impossibilitando as discussões sobre como agir na sala de aula conforme os pressupostos da nova política educacional.

***Amanda:** O professor é dentro da sala de aula. O professor nós queremos dentro da sala de aula. Acabaram os momentos de estudo, de reflexão, tudo. Nos dias “D” era gostoso, a gente sempre estudava.*

Como Amanda colocou os dias “D” foi o nome dado aos dias de estudo, que o Projeto Realidade oportunizava nas escolas municipais. Conforme Charlot (2005), para saber faz-se necessário estabelecer uma relação com o saber a ser adquirido, caso contrário, não há como saber. Quando a professora não sente segurança, não tem um domínio do conhecimento a ser utilizado para desenvolver determinada atividade, ela resiste às mudanças e muitas vezes não altera sua prática pedagógica. Pode-se perceber esse fato no depoimento seguinte:

***Giovana:** Eu lembro que o ano que estava grávida do meu primeiro filho, eu cheguei para a Carla (diretora) e disse: eu não vou fazer o trabalho com o texto, porque eu não sei quem vem depois na minha turma. Eu acho que seria falta de responsabilidade você deixar a turma no meio do caminho, num processo sem saber o final, então esse ano ainda vou trabalhar do meu jeito tradicional, mas pelo menos eu sei como vou deixar as crianças, porque depois você tem todo o ano um trabalho teu, porque você deixar na metade para uma outra pessoa que você não sabe se a pessoa vai assumir a sua metodologia. Eu achei complicado.*

Essa consciência do seu papel frente aos alunos reflete um comprometimento por parte da professora, mas também é reflexo do desconhecimento do trabalho com o texto. A justificativa utilizada pela professora não é suficiente para resistência à mudança na metodologia, pois como ela poderia saber qual a metodologia adotada pela nova professora? Portanto, ela fez a opção pelo uso dos saberes que já

estavam solidificados, como o trabalho com a silabação, já que seria por poucos meses e, quando retomasse o trabalho, após a licença maternidade, aí sim, entraria em contato com a nova proposta para conhecer melhor e se sentir mais segura em aplicar seus preceitos. As propostas para mudanças costumam ser desenvolvidas mais por pressões administrativas e políticas, por vezes pela moda, do que por estratégias surgidas das necessidades do professor em melhorar a qualidade e a performance da escola como um todo (HARGREAVES, 2002)

A prática docente é construída historicamente, Gimeno Sacristán (1999) entende que a experiência cria os caminhos e as bases do conhecimento que são aplicados na prática pedagógica. A cada inovação, exigem-se novos saberes; para tanto, é necessário tempo para a aquisição e a utilização dos conceitos. O autor coloca que a primeira fonte de sabedoria sobre as ações é a experiência do fato. Sendo assim, não se pode esperar que o professor utilize os conhecimentos da proposta sem um intervalo entre um conhecimento e outro. Para que ele se aproprie dos conhecimentos e os incorpore em suas ações, é importante um tempo. Os saberes que emanam da prática serão aqueles que já foram consolidados, que se tornaram ações cotidianas à medida que foram sendo testados, utilizados em sala de aula. Ao questionar as professoras sobre o que foi mais significativo nas duas propostas, tivemos as seguintes respostas:

***Giovana:** Acho que é a construção do conhecimento, mediar o conhecimento. Aprendemos tanto no Projeto Realidade, como nos Ciclos.*

***Sandra:** Primeiro a gente aprendeu que era capaz de criar. Que dentro daquilo que eu sei, tudo deu certo, fomos bem criativas, esforçadas, fizemos um caminho, chegamos até o fim e fizemos da melhor forma possível.*

Os conceitos explícitos pelas professoras - construção do conhecimento, professor mediador, criatividade, respeito às diferenças - fazem parte do fundamento da proposta construtivista, que é o suporte teórico das duas propostas aqui

discutidas. Para lidar com esses conceitos, as professoras tiveram que entrar em contato com a teoria vygotskyana e vivenciá-los em suas práticas cotidianas. O saber teórico que as docentes mobilizaram para discutir suas experiências em sala de aula, como por exemplo o construtivismo, advém do estudo partilhado com seus pares, que se iniciou nos dias “D” estudo. Durante as realizações das atividades de planejamento na escola, ou nos encontros pedagógicos, as professoras fazem uso dos conhecimentos adquiridos anteriormente para estabelecer uma relação com a sua experiência e a sua necessidade. Para a professora Sandra, a organização da escola, na proposta dos Ciclos de Aprendizagem tem facilitado isso:

***Sandra:** Vem o conteúdo, e a gente senta junto e decide o que vai trabalhar é anotado para a semana. A avaliação é quinzenal, é tudo muito organizado na minha escola.*

Entretanto, essa realidade não é vivenciada por todas as professoras, as discussões acontecem somente entre os colegas da mesma escola, e algumas vezes na hora atividade, que é realizada somente com a supervisora da instituição. Todas as escolas municipais possuem a mesma estrutura básica, pois o currículo é comum para a rede municipal de ensino, mas conforme a proposta do gestor de cada escola, os recursos humanos para desenvolver a proposta poderão ser aproveitados de formas diferenciadas. A proposta dos Ciclos de Aprendizagem tem em suas diretrizes a autonomia da escola quanto ao gerenciamento da formação continuada. O que algumas professoras questionam é o fato da SME não oferecer estrutura para que tal procedimento aconteça. Também deve ser considerada a subjetividade de cada professor, de cada grupo que possui sua história com características próprias, e com reações e ações específicas, fazendo com que cada escola tenha uma organização própria.

***Amanda:** Mas tudo depende da estrutura da escola. Veja se nós não temos co-regente, não temos quatro horas de atividades para planejamento. Você tem que planejar, buscar, para você ter um bom desempenho na classe. É importantíssima essa hora. Daí não tem co-regente, daí não tem hora atividade, falta alguém na escola, lá vai a co-regente, ou a pedagoga quando não tem co-regente. Ou a diretora tem uma reunião, a pedagoga faz a função de direção. E é assim.*

***Beatriz:** Eu queria falar do planejamento. Como a professora co-regente não foi, eu não tive duas horas de planejamento, a semana fica comprometida. Como fica o planejamento, na segunda? Tenho que vir preparada de casa com alguma coisa, ou senão vou de mãos vazias. Faz falta esse horário, compromete tudo, pois temos que estudar, que ir além do nosso conhecimento também.*

Quando a escola ou o sistema provoca uma boa interação entre seus professores, o enfrentamento dos problemas do cotidiano da prática pedagógica auxilia na construção de ferramentas para compreender e intervir no processo que atinge os alunos. Portanto, também depende do interesse da escola para que a formação continuada aconteça, como está descrito na proposta dos Ciclos de Aprendizagem. A posição das professoras que participaram da pesquisa é unânime em atribuir um significado real aos momentos de troca, de partilha dos saberes docentes. Como já foi discutido em muitos depoimentos anteriores, ao socializar o que sei, amplio o conhecimento daquele que não sabe e reafirmo o meu saber.

Para as professoras, o conhecimento adquirido tem que ser comunicado, pois o ensino hoje, na escola, tem solicitado uma busca contínua para atender às exigências do mundo moderno. Além disso, os alunos têm uma multiplicidade de experiências, vivências, às quais o professor deve estar sempre atento.

***Denise:** Eu gosto do novo, do desafio, eu acho que tem que ser por aí, pois a criança tem muito contato com coisas, às vezes têm muito mais contato com o computador que a gente imagina, às vezes, nem todos. Então, temos que ir atrás, não podemos nivelar por baixo.*

*Amanda: Será que a proposta está adequada para o aluno de hoje ? As exigências são outras, eu tenho que estar sempre me atualizando.*

Na visão das professoras depoentes, as informações estão disponíveis na sociedade, e apesar da carência financeira dos alunos, muitos deles têm acesso ao computador, à TV, e assim estão informados o suficiente para questionar o professor. Isso implica a necessidade de constante atualização da prática do professor; por mais que ele encontre barreiras, sejam financeiras ou de tempo, é importante que se volte para a pesquisa. O processo ensino-aprendizagem requer um ciclo inovador, ou seja, uma prática renovada com frequência e sempre voltada às necessidades do aprendiz. Nesse sentido é que as professoras chamam a atenção para a atualização constante, apesar das dificuldades que se tem encontrado hoje na escola.

*Elis: Eu sou uma professora sobrecarregada, antigamente eu não era assim, era uma professora com menos carga, trabalhava menos. Não quero dizer que eu ganhava melhor, mas meu poder aquisitivo era melhor, eu precisava menos para viver melhor. Agora preciso mais para viver igual.*

No desabafo da professora, sente-se a preocupação com o trabalho docente, que tem exigido muito do professor nos últimos anos. A ação daquele que ensina está inserida em um ciclo de renovação contínua, solicitando novos saberes frente aos novos problemas que têm surgido na escola. Se a mudança não estiver balizada na reflexão e em algum processamento interno, Hargreaves (2002) afirma que o professor pode facilmente se alienar nas necessidades individuais e no sentimentalismo saudosista. A mudança exige coragem pessoal, requer risco, necessita de estudo.

[...] o contexto do ensino influencia, significativamente, os tipos de ensino que você pode conseguir e as metas de aperfeiçoamento que você pode, de forma razoável, fixar. Muitas tentativas de melhorar o ensino baseiam-se em teorias psicológicas de aprendizagem, as quais pouco levam em consideração os contextos sociais em que devem

ocorrer a aprendizagem e o ensino. O preço pago por ignorarmos o contexto é um idealismo fracassado em tais tentativas, a culpa e a frustração entre os professores que não conseguem atingir as mudanças por eles esperadas e uma trajetória marcada por uma ausência de rumo, por trocas incessantes de modismos pedagógicos. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.52).

Para a mudança obter êxito, sucesso, a prática educativa deve ter coerência com o contexto social e histórico no qual a escola e os sujeitos estão envolvidos. A mudança na prática docente não pode ser julgada por atividades descontextualizadas, por episódios únicos, pois temos fatores visíveis e invisíveis que são responsáveis pela ação do professor em sala de aula.

#### **4.2. A opinião das professoras sobre as duas propostas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem:**

Durante os anos de trabalho em sala de aula as professoras realizaram diferentes práticas, testaram experiências e construíram opiniões diferenciadas sobre as políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem. Essas políticas imprimiram na ação docente ações, construindo um suporte teórico e prático levando os professores a revisar continuamente seus saberes. Com a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, o que se percebeu foi uma afirmação do que já se sabia.

*Sandra: O que a gente teve lá (no projeto realidade) a gente não largou, a gente usa muito, principalmente agora, a gente usa nas nossas aulas para que o ciclo se torne uma coisa bem mais produtiva, melhor.*

As experiências que viveram e vivem as professoras com o Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem, são diferentes, exercem influências importantes em sua prática, mas em níveis próprios de cada professora. Guilherme

(2007) relata que os professores, ao receberem notificação de mudança, reagem de maneira bastante pessoal e às vezes, podem fechar as portas de sua sala de aula e desconsiderar a nova proposta.

Um dos aspectos questionados pelas docentes, quanto ao Ciclo de Aprendizagem, diz respeito às estratégias utilizadas pela equipe da SME na orientação do trabalho a ser realizado em sala de aula. Esse questionamento surge no depoimento a seguir:

*Elis: Foi pouco debatida a questão do ciclo com os professoras diretamente, nós tínhamos aquelas professoras representantes da escola, e elas iam até a prefeitura e ouviam todas as orientações lá e deviam repassar na escola. Aí havia uma quebra. Porque muitas vezes não era repassado exatamente como a prefeitura passou, ou então já entrava ali a interpretação da própria professora que foi assistir.*

Pelo que expõe a professora, as informações sobre a proposta dos ciclos foram feitas a um único representante da escola, que teria o dever de rediscuti-las com seus pares na escola. A preocupação ficou nas condições de interpretação de quem estava repassando a proposta para a escola, ou na veracidade dos fatos repassados. Segundo as professoras, essa estratégia utilizada pela prefeitura provocou uma quebra no contato que havia entre aqueles que estabeleceram os objetivos da proposta e aqueles que executavam a proposta na escola, gerando resistência na atuação concreta em sala de aula. Visto que, um dos objetivos da proposta de formação continuada era oferecer aos profissionais da educação atividades que promovessem a formação e o aperfeiçoamento permanente, pode-se perceber pelo depoimento de Elis que a maneira utilizada para (in)formar os professores na escola, através de representantes, não estaria auxiliando na compreensão dos Ciclos de Aprendizagem e na alteração da prática.

Dessa forma, pode-se inferir que provavelmente muitos professores tiveram ou ainda têm dificuldades em executar a proposta dos Ciclos de Aprendizagem em sua sala de aula.

*Elis: Fomos obrigadas a aceitar os ciclos sem sermos consultadas, mesmo sabendo que a gente não ia saber. A professora pode confundir: Ah! Não vai reprovar, então eu não preciso nem me esforçar.*

*Eu uso tudo o que eu aprendi lá (projeto realidade), mas e o pessoal que esta chegando agora para atuar? O ciclo é aberto, não é canalizado, é aberto mesmo. Você tem que seguir um caminho, senão não vai chegar a lugar nenhum, não vai ter retorno no final do processo. Então eu acho assim, que é importante direcionar o professor dentro dessa abertura, também é importante.*

*Com os ciclos é que mudou. Deu essa abertura para o professor ele não soube aproveitar e se perdeu no caminho.*

Quando a professora Elis se refere ao fato de o ciclo ser aberto, diz respeito ao currículo que está organizado em ciclos divididos em temas e não mais em séries com uma lista de conteúdos. Na interpretação de alguns professores, os ciclos contribuem com a não aprendizagem do aluno, supondo-se que não é mais necessário ensinar intencionalmente, que com o tempo os alunos irão aprender e não é necessário o esforço do docente. Diante desse contexto, o professor pode encontrar dificuldades em direcionar seu planejamento, e em que dar maior ênfase.

*Sandra: Eu não acho que os ciclos sejam ruins, vai muito do comprometimento do professor. O trabalho é muito mais árduo, eu tenho pena do professor quando o aluno chega na terceira e tem que ser alfabetizado. É difícil, com os conteúdos para dar e ainda ter que alfabetizar...*

Essa mesma preocupação é compartilhada por Guilherme (2007, p.47) ao discutir o regime de Progressão Continuada na escola ciclada:

Fica também um outro receio para nós, qual seja, a preocupação de que uma das resistências ou reações negativas ao regime de Progressão Continuada possa ser aquela em que o regime fica



compreendido como ‘agora passa todo mundo independente da aprendizagem’.

A dificuldade é sentida, sobretudo, porque a proposta não foi amplamente discutida, o que dificulta a prática pedagógica concreta. A abertura que o ciclo oferece, pode ocasionar um descompromisso do professor, gerando situações em que os alunos avançam nos anos escolares, mas não aprendem. A professora Sandra reconhece que o trabalho para alfabetizar os alunos é árduo e exige comprometimento por parte da professora. Entretanto, a professora Denise, que possui 14 anos de experiência em sala de aula, relata:

*Denise: Agora você faz o teu planejamento por semana, em função dos teus objetivos, porque você tem um parecer que tem que chamar os pais e mostrar por trimestre, que o aluno atingiu daqueles objetivos, você coloca se conseguiu ou se está em andamento, quer dizer, se você não conseguiu você tem que revisar.*

A professora demonstra tranquilidade ao lidar com a proposta, pois ela já possui uma experiência de trabalho com os Ciclos de Aprendizagem no sistema escolar da rede estadual de ensino que implantou a proposta de ciclos muito antes que o sistema municipal de ensino, como relatado no segundo capítulo. A experiência vivida pela professora lhe dá uma base para desenvolver seu trabalho com maior segurança, pois se percebe que o acompanhamento da aprendizagem do aluno é registrado em forma de parecer, em fichas próprias e, assim, a professora verifica se o aluno aprendeu ou não e, quando deve retomar o processo de ensino. Para a professora Denise, o trabalho pedagógico é realizado em função dos objetivos propostos, e quando estes não forem atingidos pelo aluno o professor deve retomar o conteúdo não aprendido. Os saberes que emanam da prática dessa professora decorrem do contato que ela possuía com esse trabalho no sistema estadual de ensino. Ao necessitar desses

conhecimentos no sistema municipal de ensino, ela fez uma transposição das informações já adquiridas para solucionar os problemas encontrados.

A questão complicada está voltada para o fato de algumas vezes os professores desconsiderar os objetivos preconizados na proposta. Ao realizar o seu planejamento sem considerar as diretrizes da proposta, o professor perde os parâmetros de aprendizagem das crianças e corre o risco de nivelar o grupo aquém de suas necessidades frente ao contexto geral.

Entretanto, ao estabelecer uma comparação entre o Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem, Elis manifesta o comprometimento da professora como um diferencial na mudança de postura frente às necessidades do aluno.

*Elis: O tempo é muito importante na época do ciclo, porque antes a gente tinha tudo fechadinho, o trimestre fechado. O aluno não aprendia, não aprendia. Hoje você pode voltar com isso. A gente vê o reflexo na sala de aula, por exemplo: há muitos anos eu não pegava uma terceira tão fraca como tenho agora. A gente tem que contar com o comprometimento do professor. Eu pego esse aluno fraco, ainda reconhecendo letras na terceira, talvez por falta de um comprometimento maior dos professores dos anos anteriores, mas eu tenho esse tempo ainda, eu sei que falta a terceira e a quarta série.*

Ao se reportar ao comprometimento do professor, acredito que Elis se refere a autonomia que o ciclos provoca, deixando o docente com liberdade para retomar conteúdos dentro dos anos que compõem os ciclos. Esse aspecto deveria ser positivo, pois oportuniza uma recuperação do aluno ao seu tempo de aprendizagem, respeitando suas diferenças individuais. Entretanto, quando o professor não se compromete com a aquisição dos conhecimentos do aprendiz, permitindo que ele avance no processo com limitações em relação àquilo que aprendeu, está se deixando de seguir as diretrizes propostas pelos Ciclos de Aprendizagem. Assim, Elis relata que

recebe alunos fracos, talvez pela falta de um trabalho pedagógico comprometido com aquele que aprende.

Os ciclos devem possibilitar uma aprendizagem contínua do aluno entre os anos em que ele permanece no ciclo, sem a retenção. Entretanto, segundo a professora Elis, o ciclo possui uma proposta aberta, sem direcionamento claro no que diz respeito a metodologia a ser utilizada pelo professor, possibilitando que o mesmo organize seu próprio trabalho sem considerar a aprendizagem do aluno. É a compreensão de que “agora passa todo mundo independente da aprendizagem” como coloca Guilherme (2007).

A proposta dos Ciclos de Aprendizagem prevê a retenção somente no final dos ciclos, portanto o tempo maior de aprendizagem dos alunos deveria gerar uma alteração no trabalho pedagógico, mas isso não aconteceu, conforme demonstra Mainardes (2007), cuja pesquisa traz evidências de que o processo ensino – aprendizagem permanece centrado no professor, pois o estilo de instrução, explicação, demonstração para a classe predomina. Não há uma definição metodológica própria para o trabalho com os ciclos. Assim, se amplia o tempo de aprendizagem dos alunos, mas não se altera o trabalho do professor.

Essa característica aparece no depoimento da professora Beatriz, quando ela se refere a uma “suposta” facilidade no trabalho pedagógico, que pode tornar-se um bom motivo para o professor perder o direcionamento, a clareza nos objetivos.

***Beatriz:** Há mudanças na prática com a implantação da proposta. Antes, era você lidar com um ensinamento que era bem mais direcionado. Agora você tem muitos campos para sair e a criança tem “ene” coisas para procurar, como posso dizer: o ensino hoje está mais aberto.*

*Para dar uma aula hoje está mais fácil. Muitas coisas para você procurar, para você checar e preparar uma aula, tem internet (nós professores), tem livros para você procurar, é mais aberto. Nós temos muitos campos.*

Quando a professora se refere à utilização de diversos recursos como internet, livros para planejar, é possível concluir que há uma gama de materiais para o docente consultar como fonte na organização de sua aula, é aberto sem direcionamento por parte da proposta, que propõe temas abrangentes. Nesse sentido, cada professor pode ensinar conforme suas referências. Sendo que, no Projeto Realidade, era mais definido, pois nas reuniões pedagógicas se estabeleciam metas e agora com os ciclos, individualizou-se o trabalho, visto que cada professor realiza seu planejamento sozinho baseado num tema amplo. Percebe-se, no relato da professora Beatriz, uma falta de direcionamento no planejamento, visto que com os ciclos o programa tornou-se mais flexível e, somado à falta de orientação por parte da equipe da SME, pode gerar diferentes interpretações pelos docentes. Todavia, a professora possui 25 anos de trabalho efetivo em sala de aula, tempo esse que lhe possibilita uma adaptação à nova proposta, como se pode perceber em seu depoimento:

**Beatriz:** *Para mim foi difícil, porque antes a gente ganhava tudo prontinho nos pacotinhos da prefeitura, vinha a prova, vinha os conteúdos, tudo certinho. Lembro que tinha o roteiro, pegava o roteiro tudo certinho, toda a terceira tinha que seguir, era por série. Então quando veio o ciclo, olha.....foi difícil para eu mentalizar, mas depois que a gente começa a trabalhar, a gente vê, a gente entra nele, então foi bom, me senti firme, dá certo medo, mas depois ...*

Com os anos de experiência, a professora já passou por diferentes orientações, e quando ela se refere ao fato de recebê-las prontas, fechadas pela SME, está se reportando ao tempo anterior ao Projeto Realidade, anos setenta, em que as ações dos professores eram diretamente supervisionadas pelo Secretário de

Educação. Assim, trabalhar nessa época era fácil no sentido que somente se executava o que era solicitado. O difícil é agora, que não se recebe nenhuma orientação a ser seguida para atender as diferenças no Ciclo de Aprendizagem. Todavia, com os anos de experiência, ela consegue realizar seu trabalho.

Dessa forma, através da manifestação das professoras pode-se inferir que as políticas públicas têm contribuído na construção dos saberes docentes, propondo desafios a serem vencidos, solicitando novos conhecimentos a serem incorporados ao trabalho do professor. Portanto, as mudanças na política educacional das escolas municipais têm apresentado reflexos na construção dos saberes docentes. As exigências do sistema municipal de ensino, que tem levado a não retenções, conforme o que propõem os ciclos de aprendizagem, acarretam mudanças nos saberes dos professores, solicitando-lhes uma nova postura frente à avaliação da aprendizagem. O que as pesquisas sobre os ciclos de aprendizagem têm mostrado é que, com o fato de não haver retenção, o professor tem um tempo maior para o ensino, mas algumas vezes ele não está sabendo administrar esse tempo de maneira a conduzir o aluno à aprendizagem.

Mainardes (2007, p.186) argumenta que:

Com base na pesquisa de campo realizada, bem como na literatura sobre ciclos no Brasil, podemos afirmar que currículo, pedagogia, avaliação organização e formação continuada precisam estar organicamente articulados. A mera expansão do tempo não significa a solução do problema da aprendizagem dos alunos e elevação da qualidade da escola. Assim, a implantação de programas de ciclos precisa ser, necessariamente, acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, de metodologia e gestão da escola.

Isso fica explícito no depoimento da professora Giovana, que tem sofrido com essa experiência e por esse motivo questiona:

***Giovana:*** *O que um analfabeto vai fazer na quinta série?*

*Ele vai desistir mais para frente, ele não vai acompanhar.  
E a gente tem consciência disso e não podemos fazer nada. Isso nos dói muito.*

*Gente, tenho um aluno na terceira série pela manhã, eu estou com canudinho = dois mais dois. Ele não consegue acompanhar a primeira série da escola.*

*Agora me pergunte: são todos os dias que vou poder ficar só com esse aluno?*

*E outra coisa: não posso largar dela, ela não sabe se virar sozinha. Como vou fazer com 28 alunos?*

*Eu tenho outros seis que passaram da segunda para a terceira com dificuldades, que eu sei que tenho que resgatar algumas coisas.*

*E aí?*

*Sou uma e eles são 28.*

A preocupação da professora é com a aprendizagem do aluno, pois se houve lacunas em seu processo de aquisição dos conhecimentos nos anos anteriores, como ela vai fazer um atendimento adequado a esse aluno? Isso se torna mais difícil, quando se tem um grupo de 28 crianças para ensinar. O atendimento às diferenças está incluído nas diretrizes da proposta, mas não se têm condições favoráveis para esse trabalho.

Entretanto, do outro lado temos o Projeto Realidade, organizado em séries que auxiliava no trabalho pedagógico através dos encontros com o professor, definindo os conteúdos a serem tratados em cada ano letivo, restringindo a aprendizagem do aluno em um ano especificamente. A ênfase do Projeto Realidade estava marcada pela mudança na estratégia metodológica utilizada no trabalho pedagógico em sala de aula, e não fez nenhuma alteração em relação à retenção dos alunos, mantendo assim a reprovação frente a não aprendizagem. Portanto, nesse sentido, a proposta excluía as crianças que não aprendiam, deixando-as retidas na mesma série. Houve propostas alternativas para recuperar os alunos com dificuldades,

em turnos contrários, mas isso não alterou os índices de retenção (conforme se verifica no anexo nº 5).

As professoras levantaram os problemas causados ao processo de ensino com a implantação dos ciclos de aprendizagem, pois há alunos que passam pelas classes de alfabetização e não têm o domínio básico do código. Nesse sentido, as opiniões sobre a proposta dos Ciclos de Aprendizagem não são favoráveis. Vejamos:

***Denise:** O que o ciclo permite que eu acho muito bom é que você vai e volta dentro do teu ano, segundo ano, primeiro ano, isso que eu acho de vantajoso. Mas a escola está muito cheia, tem 30 alunos na minha sala, três não estão alfabetizados, não conhecem palavra, eu mostro e eles não lêem a palavra. A diretora chega na minha sala e diz: Denise, o aluno tem que ler mais, tem que ler mais, porque temos alunos que não lêem. Aí eu levei o alfabeto para cada aluno, primeira coisa que ele faz todo dia: é organizar o alfabeto em cima da carteira, colocar as letrinhas de A a Z. Isso na quarta série.*

Nesse mesmo sentido, as pesquisas de Guilherme (2007), Mainardes (2007), Oliveira (2003), entre outras, têm mostrado os problemas e as dificuldades que a implantação dos ciclos de aprendizagem apresenta tanto para o ensino como para a aprendizagem. O fato de o aluno não dominar conceitos básicos implícitos ao processo de alfabetização, segundo a professora Beatriz, traz prejuízos para a aprendizagem do aluno nas etapas seguintes.

***Beatriz:** A primeira para mim é a base de tudo. Então, você veja eu estou seguindo o aluno para a segunda, então tem três crianças que eu não sei o que fazer, estou tentando alfabetizar e esta sendo difícil de alfabetizar esses três. Então seria o ideal que eles repetissem a primeira novamente, que permanecessem na 1ª série. Eu tenho que voltar no início, e os outros não podem esperar, sabe. Então, para mim o ciclo teria que reter na primeira.  
Se a criança é alfabetizada ela vai bem em tudo, vai para frente, agora se tem algum probleminha...*

Apesar da concepção de avaliação ser processual, continuada, pois nas diretrizes do Projeto Realidade consta: “A avaliação acontecerá desde o momento de sua (aluno) entrada no programa, na forma de observação do desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos” (SME, 1987, p.16), havia previsão de retenção a partir da 1ª série. A criança deveria ficar retida para retomar o processo, rever conceitos que ainda não foram aprendidos. Esse era o conceito preconizado no Projeto Realidade.

Enquanto que no Ciclo de Aprendizagem, a não retenção do aluno da classe de sete anos para a classe de oito anos pode levá-lo a avançar no processo de escolarização sem ter atingido os objetivos, segundo a proposta, entretanto poderá causar problemas para compreensão dos níveis seguintes. As lacunas na aprendizagem dos alunos poderão, ou não, serem preenchidas nas etapas seguintes do ciclo. Mainardes (2007, p.183) relata em sua pesquisa que:

As observações de sala de aula permitiram também constatar que a alfabetização era privilegiada apenas nas classes de seis anos. Nos demais grupos, seguia-se um compassamento forte e os alunos ainda não alfabetizados tinham poucas oportunidades para completar o seu processo de alfabetização.

O depoimento da professora Beatriz e a análise de Mainardes (2007) demonstram uma preocupação com a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Mas, talvez a falta de habilidade da professora em lidar com níveis diferenciados de aprendizagem dos alunos resulte na não aprendizagem dos mesmos, pois ela relata apresentar dificuldades em como proceder com os três alunos que estão no grupo de oito anos e ainda não dominam o código. Para a professora seria adequado que os três alunos ficassem retidos, pois dessa forma ela acredita que, ao retomarem o processo de alfabetização na primeira série, eles teriam maiores chances de progresso.



Embora a docente tenha muitos anos de experiência, ainda não compreendeu que a retomada do processo de aprendizagem do aluno poderia ser realizada entrelaçada a todas as atividades destinadas a esse aluno. A retenção do aluno não é uma garantia de aprendizagem. Também, percebe-se que ela demonstra não ter assimilado a proposta do trabalho diversificado, preconizado pela teoria vygotskyana, com atendimento individual ao aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem, quando relata que teria que voltar no início do processo de alfabetização com os alunos que apresentavam dificuldades e, isso, segundo a mesma professora, é difícil, pois os demais alunos não podem esperar.

Segundo Martins (2006), a proposta de Vygotsky se fundamenta na necessidade de o professor investigar as necessidades individuais de seus alunos e atuar a partir delas. Portanto, pelos anos de experiência da professora com o Projeto Realidade, ela já deveria ter domínio desse conceito vygotskyano e realizar uma prática coerente com ele. Mainardes (2007, p.160), encontrou resultados similares, pois trabalhar com as necessidades individuais das crianças é uma dificuldade para o professor.

Apesar de serem promovidos automaticamente dentro do ciclo, em todas as classes observadas havia alunos que não estavam progredindo em termos de aprendizagem efetiva. Em cada classe, de 10 a 15% dos alunos apresentavam dificuldades em acompanhar as atividades propostas, muitas vezes recebendo pouca atenção por parte dos professores. Com base nessas observações de sala de aula, identificou-se a existência de um processo de exclusão interna, no qual alunos com mais dificuldades permaneciam isolados, sem receber suporte adequado para que a aprendizagem acontecesse.

Nas diretrizes da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, o discurso é sobre prioridade na qualidade do ensino, garantindo a igualdade de acesso ao conhecimento para os alunos (SME, 2002, p.2). Entretanto, há uma preocupação das

professoras com a aprendizagem dos alunos que avançam no ciclo ou de um ciclo para outro, mas não detém o conhecimento. A professora relata essa preocupação com as dificuldades na aprendizagem das crianças.

***Giovana:** Na minha opinião, a alfabetização deveria acontecer na 1ª série, e aí temos um problema: na segunda série se tínhamos 8 alunos sem condições de ir para frente temos que peneirar um ou dois para reter. Daí eles passam para terceira, vão automaticamente para quarta e chegam do mesmo jeito. E eu sei, eu tenho a plena consciência de que eles não tinham condições, mas eu não posso fazer nada porque não posso reter.*

A professora Giovana concorda com a necessidade de retenção na primeira série, mas levanta outro aspecto que diz respeito à organização da política dos Ciclos de Aprendizagem. A proposta foi implantada com a intenção de reduzir índices de reprovação, apresentar números positivos e não negativos para retratar a aprendizagem dos alunos do município. Sendo assim, foram solicitados aos professores esforços no sentido de reterem o mínimo de alunos, levando-os a ter que fazer opções de retenção somente dos alunos fraquíssimos, e os fracos seguiriam o percurso do ciclo chegando até as classes finais com sérios comprometimentos na aprendizagem. Esse é um aspecto altamente negativo na interpretação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem e tem deixando, inclusive, marcas de indignação por parte dos docentes comprometidos.

***Amanda:** Eu fiquei muito frustrada esse ano com meu trabalho na quarta série, porque eu tinha 11 alunos que eu tinha que reter e só quatro pude reter, fui quase “obrigada”. O que eles querem é números.*

***Denise:** O pessoal da prefeitura, da estatística, passa para ver os números da estatística. Perguntam: quantos não são alfabetizados? Eu estou pior, tenho três alunos na quarta série que não sabem o que está escrito. Tem na escola livro da história do Brasil, livros bons, adianta? Não preciso gastar com xérox, tinta, nada, os livros são ótimos para trabalhar, mas com esses três alunos tenho dificuldade do que fazer para não ter um*

*abismo. Porque entre essa criança e o livro tem um abismo profundo. Não dá, eles não sabem nada.*

A proposta deveria trazer avanços qualitativos nos conhecimentos dos docentes e não requisitar que os alunos fossem promovidos às etapas seguintes sem terem domínio dos conteúdos previstos. O aspecto político/econômico da proposta tem prevalecido em detrimento do pedagógico, que deveria dar uma atenção especial aos alunos com dificuldades e aos professores que ensinam esses alunos. Chamo a atenção para o fato de que a proposta do Ciclo de Aprendizagem foi pouco discutida com as professoras, como já foi ressaltado anteriormente, tendo uma preocupação maior com os índices de reprovação. Como disseram as professoras:

*Denise: Eu não tenho muito conhecimento sobre ciclo, conhecimento profundo, eu acho que fui jogada de para quedas nesse projeto. Eu estou sendo sincera, procuro estudar, procuro fazer a coisa certa, descer até o nível dos alunos para levantar e todos irem juntos.*

*Elis: Pelo que sei, não teve muito debate entre os professores, simplesmente foi decidido que se passa de uma série para outra, e daí depende da professora. Isso foi frisado bastante. Agora como se deve trabalhar mesmo, a proposta do ciclo como deve ser, a gente não teve. Eu pelo menos não lembro de ter participado nem na escola de uma discussão que esclarecesse.*

Denise e Elis destacaram, em relação aos ciclos de aprendizagem, que não tiveram esclarecimentos suficientes para uma prática que atenda às necessidades dos alunos. As professoras valorizam os encontros pedagógicos como momentos em que há discussões sobre o trabalho docente, portanto sentem a falta quando são privadas desses encontros. Os debates contribuem para a ampliação dos saberes e, muitas vezes, o conhecimento que se origina dessas reuniões, reflete de maneira positiva no processo de ensino.

Nos depoimentos das professoras ficam registrados aspectos positivos e negativos das duas propostas. No Projeto Realidade houve encontros, debates sobre a concepção da proposta, mas mesmo assim não se alteram os índices de retenção dos alunos. Assim, sugere-se que muito se falou, mas a aprendizagem real dos alunos não aconteceu. Nos Ciclos de Aprendizagem, houve um avanço no sentido de promover os alunos para os grupos seguintes, mas continua o problema na aprendizagem dos alunos, pois muitos são promovidos para o ciclo seguinte sem adquirirem conhecimento. O que não se pode negar é que a experiência profissional foi ampliada com a implantação das políticas públicas, as professoras demonstraram em seus relatos, destacados até aqui, que seus conhecimentos foram alterados com a implantação das duas propostas. O conhecimento profissional adquirido no processo de socialização da prática pedagógica, durante a implantação das políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, ampliou os saberes das docentes, que só podem ser compreendidos numa relação ampla e no contexto ao qual estão inseridos.

#### **4.3. O ensino, a aprendizagem e a função da escola hoje:**

Ao longo das manifestações docentes pude perceber que as professoras adquiriram saberes sobre avaliação, buscaram diferentes recursos para alfabetizar seus alunos, tomaram consciência de que mesmo o professor de terceira ou de quarta séries necessita ensinar a ler e a escrever. A elaboração da informação sobre a prática educativa foi construída na interatividade docente, na preocupação com o ensino e na relação que as professoras mantêm com os outros e consigo mesmas.

O ensino tem um discurso intencional, realizado em um espaço específico, que supõe um profissional qualificado, preparado para tomar decisões diante

de situações inesperadas. Tardif (2005) coloca que ensinar supõe trabalhar com, sobre e para seres humanos, o que significa uma relação interativa com os sentimentos, com as emoções, com os valores das pessoas. Os seres humanos estão no centro das relações da docência, pois é em torno deles que o ensino se dá, não podendo desconsiderar-se nesse processo a aprendizagem. Assim, ao se ensinar pretende-se que alguém aprenda, pois o trabalho docente implica ensinar para que o aluno aprenda. Na organização da prática pedagógica a tarefa do professor, conforme Tardif (2005, p.140), se estabelece em torno de múltiplas ações no processo de ensino e de aprendizagem:

O essencial da tarefa dos professores gira em torno da relação com os alunos, na medida em que o ensino (com as tarefas conexas de preparação e de avaliação), a vigilância, as atividades de recuperação, a participação na organização de atividades para escolares, os encontros com os pais e o tutorado ou a manutenção da disciplina dizem respeito em primeiro lugar aos alunos. A maioria dessas atividades é obrigatória (principalmente aquelas que decorrem da convenção coletiva), ao passo que outras apresentam um caráter incontornável. As atividades de ensino têm uma duração fixada pela convenção, enquanto as outras são mais ou menos flexíveis.

O trabalho na sala de aula é composto por uma rotina mantida em função da aprendizagem do aluno, das suas necessidades e dificuldades, que se compõe de muitas ações por parte de quem ensina. Nesse sentido, pretende-se neste ítem uma análise do que vem a ser ensinar na concepção das professoras pesquisadas e como a aprendizagem tem acontecido na escola hoje, frente a todas as mudanças que as políticas municipais vêm colocando. Ainda se discute qual a função da escola e como as professoras têm desenvolvido seu trabalho em sala de aula, diante do atual contexto. Partindo do pressuposto de que o trabalho docente é complexo e exige uma base de conhecimento amplo e consistente, as manifestações das professoras vêm para contribuir na elucidação dessas questões.

Os saberes são difíceis de serem mensurados, ou avaliados, mas pode-se percebê-los à medida que os professores relatam sua prática pedagógica, pois os docentes utilizam, em suas atividades diárias, conhecimentos práticos provenientes de suas experiências, dos saberes do senso comum, das interações. (TARDIF, 2002). A profissionalidade docente exige do professorado atitudes consistentes teoricamente, para que se tenha o máximo de certeza possível no ensinamento ao aluno daquilo que se sabe. É aqui que se ressalta o depoimento da professora Denise sobre o que ela faz em seu cotidiano para recuperar seus alunos:

*Denise: Veja bem o que eu estou fazendo para recuperar meus alunos: dou a palavra para ele poder produzir, para ele sentir interesse, para ele ter aventura, para ele ter o prazer da descoberta da palavra. Por ex: se ele criou uma palavra, ele leu, ele teve o prazer da descoberta da palavra, teve o encanto, prazer, reflexão, saber, conhecimento. Nos estamos fazendo tudo.*

A professora propõe as atividades em torno da aprendizagem dos alunos, para os alunos e com os alunos. Conforme Gauthier (1998) o professor deve conhecer o nível de aprendizagem de seu aluno com antecedência, para planejar atividades que permite vivências de sucesso. É nesse sentido que a ação do professor em sala de aula necessita ser diversificada para que o discente aprenda, fazendo-se necessária uma multiplicidade de conhecimentos por parte do mediador. Afinal, as diretrizes do Projeto de Ciclos de Aprendizagem incidem na necessidade de trabalho diversificado, atendendo às necessidades dos alunos, da mesma forma.

O docente tem uma preocupação contínua com a aprendizagem do aluno e vai buscar todas as alternativas para que ela se realize. Nesse sentido, o conhecimento curricular que, conforme Gimeno Sacristán (1991), apresenta-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), descrito na proposta,

que o professor deve aprender para aplicar, ensinar em sala de aula, são fundamentais na ação do professor, pois eles auxiliam na escolha da estratégia adequada para atender às dificuldades dos alunos.

O professor não é indiferente às dificuldades da criança, tem um cuidado com as atividades organizadas em sala de aula, com a seleção das técnicas para solucionar os problemas que possam surgir no processo de ensino.

*Sandra: A gente sabe as dificuldades, você conhece o aluno, você sabe onde vai trabalhar, porque a gente quer recuperar os alunos, a gente não quer deixar nenhum para trás. A gente faz de tudo para recuperar: compra revistinha, faz palavra cruzada e ele vai assimilando uma coisa gostosa de fazer e ele vai aprendendo.*

A professora demonstra compromisso com o ensino e com a aprendizagem do aluno, pois através da experiência e provavelmente, da aprendizagem adquirida nos encontros pedagógicos proporcionados pelas Políticas Educacionais, ela percebe o que é necessário fazer para que o educando aprenda. Diante disso, decorre uma busca contínua de métodos e de técnicas para promover o ensino. O saber que emana da prática da professora diz respeito à necessidade de ensinar a todos, ou seja, o desejo é que todos os alunos aprendam, que nenhum aluno fique sem aprender. Da mesma forma, é importante que a professora conheça o conteúdo a ser ensinado, favorecendo a percepção em relação à dificuldade que o conteúdo poderá trazer para a compreensão dos alunos. Nesse sentido Gauthier (1998, p.202) afirma:

Os professores que obtêm êxito em seu trabalho conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram conteúdos de diferentes campos de conhecimento.

Sendo assim, Sandra, relata sua preocupação com a aprendizagem, porque possivelmente, entende que a tarefa do professor é ensinar ao

aluno. A professora presta atenção às dificuldades dos alunos e a necessidade de adequação das atividades conforme o nível apropriado às capacidades do discente. A marca da preocupação com o ensino fica registrada na continuidade de seu depoimento :

*Sandra: Aprendemos que ser professor é a coisa mais difícil do mundo, professor é o dia todo, é pensar sempre nos alunos, tenho que cuidar do fulano e do sicrano, o que faço para o João, o que faço para Pedro, não é verdade. E você vai atrás...*

*Eu não sei viu, eu acho que dei minha vida ao magistério, eu nem tenho tempo para mim. São tantos anos de dedicação. Eu acho que nenhum professor faz algo para dar errado, você tem esperança de um mundo melhor, pois você está ali tentando melhorar. Quem ama mostra o caminho, não deixa chegar para depois dizer que você errou o caminho. A gente fica direto, a gente acorda à noite pensando na criança, parece coisa de maluco. Queremos que todos melhorem.*

Parece, portanto, que o trabalho docente é contínuo, ou seja, o professor é em todos os momentos de sua vida professor (NÓVOA,1991). Tudo o que ele faz está voltado para a docência, seu engajamento no trabalho é total, faz parte de sua vida. Uma correta compreensão do profissionalismo docente, segundo Gimeno Sacristán (1991), implica uma relação clara com todos os contextos que definem a prática educativa, pois o professor é responsável por todos os aspectos que se referem ao processo ensino-aprendizagem. Em alguns ofícios é possível o profissional ir para sua residência e se desligar das atividades realizadas no trabalho, entretanto isso fica difícil na docência porque quando se trabalha com valores, sentimentos, emoções, com a subjetividade do outro, é necessário um envolvimento de muitos aspectos.

No depoimento da Sandra, o sentimento é de que a docência absorve todo o seu tempo e seu pensamento, a integração entre o seu eu pessoal e a sua profissão acabam sendo uma coisa só. Gauthier (1998), em sua pesquisa sobre a docência, coloca que, os atos do professor em sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, sendo esse um dos motivos para o professor adquirir



um conhecimento profundo sobre o que ensina. Nesse sentido, o próximo depoimento, demonstra um envolvimento afetivo com aluno, para que a aprendizagem ocorra.

**Joana:** *Hoje sou co – regente, estou mais na correção. Mas o que vale mais: um caderno corrigido ou a atenção para as crianças? Sentar ao lado da criança, às vezes uma palavra faz a diferença.*

Quando há uma preocupação com o aluno, como acontece no exemplo da professora Joana, é possível um sentimento de satisfação ou um sentimento de frustração, pois nenhum professor pode ser meio professor, sua atuação necessita de um envolvimento global (NÓVOA, 1991). A docência envolve uma concentração no espaço, tempo e no sujeito com o qual se está trabalhando. Sobre esse aspecto, há outros depoimentos que se seguem:

**Paula:** *Este ano os meus alunos foram para manhã e a turma ia ser separada, mas quando não houve a separação catei todos de volta até formar a turma novamente. Não importa o tamanho da turma, o que importa é que eram meus alunos.*

**Beatriz:** *Ser professor, eu acho que é ter uma missão, ter um dom. É porque você passa por várias experiências, cada ano é um ano, cada aluno é um aluno tem que ter mil e uma, ter que virar palhaça, para você conseguir atingir o seu objetivo no final do ano.*

As professoras manifestam significações românticas como ser professor é amar, é ter um dom, é transformar o mundo, mas também imprimem em seus depoimentos que nessa profissão é necessária muita dedicação com pouco retorno financeiro. Que é importante o estudo, reflexão, que é necessário utilizar-se de todos os recursos, inclusive as habilidades de encantar, como acontece no caso do palhaço. Onde situar a docência e o docente frente a todos esses desabafos?

Tardif e Lessard (2005) explicam que a epistemologia da prática corresponde ao trabalho com seres humanos, portanto é essencialmente interativo,

solicitando dos atores que se imbricam nessa ação um envolvimento pessoal, deixando aflorar sua história de vida, sua personalidade, seus preconceitos, seus hábitos e seus limites. Definem a docência como “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.35). A centralidade do trabalho do professor está na interatividade com o aluno, pois todas as ações docentes giram em função das relações que o professor tem com seu aprendiz.

Martins (2006) ressalta em sua análise sobre a teoria de Vygotsky que o desenvolvimento da criança se dá quando o professor atua entre o nível real e o nível potencial de aprendizado do aluno. O ensino deve ser orientado para o aprendiz atingir autonomia na resolução das tarefas, ou seja, para a criança ser capaz de resolver seus problemas hoje, em colaboração com outra pessoa e provavelmente amanhã, realizará a tarefa sozinha.

Também, o Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem que se fundamentam na teoria de Vygotsky, ressaltam em suas diretrizes a necessidade da escola, criar condições para que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia. Dessa forma, destaco o depoimento da professora Amanda, que relata a importância de o professor aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem do aluno:

***Amanda:** Aproveitar muito as ocasiões, o texto a mensagem, o que tem a dizer para nós. Aproveitar o momento, a discussão, a reflexão com os alunos, tirar dos alunos. Olha, os minutinhos para gente dentro da sala de aula são muito importantes.*

Para as professoras com quem conversei, e com quem concordo, ser professor no contexto social em que estamos envolvidos hoje não é uma tarefa fácil.

Isso não quer dizer que em épocas passadas foi fácil atuar nessa profissão: o que se percebe hoje é, uma sociedade em contínua mudança, com valores flutuantes, que tem afetado tudo e a todos, inclusive a escola, o professor e o aluno, tornando cada vez mais difícil a tarefa de educar.

O projeto de escola na sociedade contemporânea, discutido por Gimeno Sacristán (1999), afirma que o enfraquecimento das idéias proporciona a necessidade de uma longa etapa de educação obrigatória igual para todos, numa rede de escolas em condições similares e que potencializam a liberdade individual enaltecendo o Estado como agente regulador. Todavia, o sistema escolar não tem atendido às exigências da contemporaneidade, uma vez que apresenta uma política fragmentada e uma pulverização desqualificada do conhecimento.

O desenvolvimento dos sistemas escolares e a extensão da escolarização universal ocorreram devido ao impulso dos valores relacionados com o desenvolvimento do individualismo, da cidadania universal, da democracia, da extensão do conhecimento e da igualdade social, em um clima de confiança, mantendo a fé em que a educação era a alavanca do progresso econômico, social e cultural. Tal visão pode ser qualificada de ingênua, conhecendo as críticas aos sistemas herdados. Mas, como toda carga histórica, basta olhar hoje para as diferenças existentes entre sociedades com sistemas efetivos de escolarização e aquelas que não os têm. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.210)

Sob esta ótica, as políticas educacionais nacionais, e em Ponta Grossa não é diferente, não têm favorecido a melhora da sociedade e dos cidadãos. A escola tem enfrentado problemas, desviando-se de seu foco principal, que é possibilitar aos educandos um conhecimento que melhore seu projeto de vida. Para isso, é necessária a colaboração de toda comunidade, o envolvimento de todos para a construção de uma sociedade mais justa. Entretanto, frente aos percalços da escola, os professores sofrem diretamente com as dificuldades.

**Giovana:** *A escola hoje praticamente perdeu a função de educar, a família esta mandando as crianças sem nenhuma base.*

**Denise:** *A escola não esta nem ai, a escola não esta ensinando mais nada, o aluno já vem assim de casa. Nós não íamos assim para a escola. Quando nós íamos para a escola nossos pais diziam: filha estude, porque no final vai ter uma nota. Era puxado, se aprendia. Você aprendia, custe o que custava, aprendia senão você ficava. Eu não quero dizer que devemos ser tão radicais, mas eu sou muito contra a passagem automática, eu não sou a favor, sou completamente contra. Eu acho que devia ser mais ... O ensino fundamental tinha que dar o fundamental.*

**Beatriz:** *Ai tem mais uma coisa, no fundamental tem que ter o básico para ir para quinta série em diante sabendo o básico para ir para frente. Porque repete de novo, todos os substantivos, muitos conteúdos da quarta. O fundamental é tabuada, é alfabetização, é aprender a ler e escrever. E ainda tem um porém, você tem projeto aqui e projeto ali. Que horas vão sobrar para ensinar e alfabetizar ?*

Durante muito tempo a escola teve como principal função a de transmissão de conteúdos que foram acumulados pelos povos, e ao professor cabia um papel definido de informar aos alunos essa cultura que foi armazenada. O docente, cronologicamente, transmitia os conhecimentos; e os alunos, disciplinadamente, recebiam as informações. Com as mudanças no contexto social, a escola alterou-se, mas ainda não deixou claro o seu papel na sociedade. Sofreu e sofre com a falta de definição de sua função. A professora relata sua angústia, que interfere em seu trabalho e em sua vida pessoal, inclusive com a diminuição do poder aquisitivo:

**Elis:** *A criança hoje, não vai para escola para aprender, ela vai para lazer, para escovar o dente, para ir ao dentista, para ir ao posto de saúde. A criança não vai para escola hoje para aprender a ler e a escrever, não estou culpando os pais. Eu não estou tirando meu corpo fora, eu também tenho minhas necessidades.*

Ao assumir as funções de proporcionar à criança um espaço de lazer, um local de tratamento de saúde, uma forma de ampliar os rendimentos da família, a escola abre um leque de opções que não fazem parte de suas obrigações originalmente. Não se trata de expulsar da vida das crianças todas essas oportunidades, mas de manter a função primária da escola, que acaba se perdendo entre tantas atribuições. Esse aspecto foi relatado nos seguintes depoimentos:

***Beatriz** :A gente não só alfabetiza, a gente é tudo, é médica, é psicóloga, é assistente social, é mãe, é tudo. Um é diferente do outro e você tem que saber lidar com todos.*

***Elis** : Eu tenho duas opiniões: ser professor deveria ser mostrar o mundo letrado para o aluno. Agora, o que é ser professor, é ser tudo isso, é uma mescla de mãe, psicóloga, médica, é bem mais amplo que simplesmente ensinar letras e números.*

O ensino de conteúdos é a atribuição primeira do professor na escola, o espaço para aprender sistematicamente é o espaço escolar. Portanto, torna-se pertinente a preocupação das professoras participantes desta pesquisa, de que em meio a tudo o que a escola fica responsável hoje, ela acabe por perder sua função original, ou por desenvolvê-la com deficiência. Assim, nas manifestações das professoras ensinar vem a ser um compromisso com a aprendizagem do aluno, pois só terá ensino se houver aprendizagem. Pode-se dizer que o ensino está imbricado na aprendizagem. Entretanto, no depoimento de Elis, há uma crítica quando ela evidencia o professor não como mediador apenas, como propõem as duas propostas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, mas hoje o docente acaba desviando-se da função de professor. A professora Elis coloca como sinal de protesto o fato da escola hoje, assumir muitas atribuições que não são da função docente.

Com os anos, o processo de ensino e de aprendizagem têm se alterado na sociedade de hoje. Tardif; Lessard (2005) afirmam que as exigências do

mundo moderno têm alterado as relações do professor com o aluno na escola. O saber transmitido pela escola toma uma dimensão ampliada neste século, abrangendo tarefas que até então eram responsabilidades da família, da igreja ou da sociedade. A escola assume novos serviços e, segundo o autor, um dos aspectos que têm contribuído para isso advém do acesso de todos à instituição escolar. As duas propostas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, na perspectiva dos professores, não ofereceram total e completa assistência à escola para que as políticas pudessem ser concretizadas a contento.

Dentro desse contexto verifica-se no depoimento que vem a seguir, a entrada do aluno com necessidades especiais na escola, sem o devido preparo do professor.

***Beatriz:** Na escola temos uma turma de pré com 40 alunos, e a outra turma está com menos porque tem uma aluna com dificuldades, ela dorme, faz xixi na calça, tem um comprometimento. Então, ainda estamos na expectativa de separar. A aprendizagem ... não tem como... É difícil com 35, porque têm alguns com dificuldades.*

***Sandra:** E você que tem experiência Beatriz. Já pensou se é uma principiante.*

As professoras ressaltam a importância da experiência para saber trabalhar com alunos com necessidades especiais. As duas propostas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, até por exigência da lei, discutem a necessidade de integração desses alunos. O Projeto Realidade, quando se tornou proposta em toda rede municipal, cria as classes de contraturno para atender alunos com dificuldades na aprendizagem e intensificou o trabalho da equipe de profissionais que desenvolvia um atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais. Nesse momento foram criadas e ampliadas as escolas especiais e, contratado psicólogo, fonoaudiólogo, médico, implantando-se o Programa Saúde Escolar. A proposta dos Ciclos de

Aprendizagem aproveita a estrutura do Programa Saúde do Escolar, e amplia, conforme prescreve o projeto da proposta, com as classes de aceleração, classes de apoio, salas de recurso. Foi solicitada às escolas a organização de projetos de apoio pedagógico, a fim de promover a recuperação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. (SME, 2002, p.6).

As professoras em seus depoimentos reclamam da falta de estrutura da escola e delas mesmas, para prestar o atendimento às crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem. Sforni (2004, p.45) alerta que “[...] todo ensino escolar desenvolve, de alguma forma, as capacidades intelectuais das crianças. A qualidade dessas capacidades é que pode ser questionada”. Essa constatação corrobora o fato analisado nesta pesquisa sobre a contribuição da escola na aquisição dos conceitos científicos pelas crianças. O impacto das políticas educacionais na escola tem, muitas vezes, afetado o desenvolvimento das práticas pedagógicas, gerando problemas na aprendizagem dos alunos, como é o caso de crianças que chegam a concluir os dois primeiros ciclos de aprendizagem sem o domínio do código escrito. Outro fato diz respeito ao processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas, que somado com a implantação dos ciclos de aprendizagem, tem gerado dificuldades na prática dos professores.

Todos os pontos levantados anteriormente com certeza interferem na atuação do professor, e muitas vezes acabam por perder-se frente a tudo o que tem que realizar na escola, esquecendo sua verdadeira atribuição; ensinar. Como o foco do Projeto Realidade foi o aspecto metodológico do trabalho docente, as mudanças na prática pedagógica foram mais intensas e, nos Ciclos de Aprendizagem a reorganização ficou por conta da estrutura da escola, que pouco se realizou, para a

efetivação da proposta. Esse fato se observa principalmente quando as professoras relatam suas atividades em sala de aula, e reclamam que a escola, hoje, transformou-se numa instituição assistencialista. Aquela que oferece merenda para crianças que não aprendem, porque estão com fome, que necessitam do conselho tutelar para organizar a disciplina na escola, que precisam da bolsa família para manter o aluno presente na escola, que não podem contar com o auxílio da família.

***Amanda:** Eu vejo que o problema é que eles trazem lá de fora, e você sente muita dificuldade em conseguir uma aprendizagem eficaz. Os problemas que eles trazem lá de fora refletem dentro da sala de aula. A gente tenta tudo com nossos alunos, o professor bem comprometido tenta todas as formas, mas alguma coisa está faltando para conseguirmos uma melhor aprendizagem.*

***Elis:** Não estou dizendo que hoje os professores não ensinam. Hoje eu tenho o pai do meu aluno que manda o aluno para a escola e não diz mais: obedeça, fique quietinho. Talvez ele nem esteja em casa e meu aluno fica dormindo e chega na escola com a energia e ele quer gastar essa energia com movimento, e eu tenho que deixar ele um pouco mais quieto para aprender, porque para aprender tem que ter sossego. Eu saio um pouco, mas não é suficiente. Eu não estou tirando meu corpo fora, eu também tenho minhas necessidades.*

As dificuldades que as professoras dizem sentir são decorrentes da mudança de suas atribuições em sala de aula, mudanças essas trazidas pela reorganização da sociedade, e que reflete diretamente na escola. Os problemas que as crianças trazem de seu contexto familiar têm interferido no processo de ensino e de aprendizagem dentro das salas de aula, solicitando dos professores estratégias que eles desconhecem. Ao fazerem uso de todas as alternativas e mesmo assim não obterem o resultado esperado, os professores têm uma sensação de impotência frente a não aprendizagem dos alunos. Quando a professora Amanda diz, em seu depoimento, que tenta tudo, quer destacar que lançou mão dos recursos metodológicos conhecidos para



auxiliar o aluno em suas dificuldades de aprendizagem, entretanto ainda se sente frustrada, pois o resultado não é positivo. A sua sensação é de trabalho incompleto.

As exigências hoje feitas à escola pela sociedade têm nos mostrado a falta de preparo do professor, mesmo aqueles com mais experiência têm sentido dificuldades em encontrar propostas coerentes para ensinar as crianças. Os professores devem preparar seus alunos para ter as melhores chances de sucesso, primando pela justiça e cooperação. Desenvolver capacidades como: inventividade, inteligência coletiva, flexibilidade ao lidar com o novo e a capacidade de desenvolver redes de relações integradas. (HARGREAVES, 2004). Ainda, o mesmo autor declara:

Como uma de nossas últimas instituições públicas sobreviventes, a educação pública e seus professores devem preservar e fortalecer os relacionamentos e o sentido de cidadania ameaçados pela economia do conhecimento. A educação deve lidar com as conseqüências humanas da economia do conhecimento, ensinando para além dela, bem como para ela, acrescentando à agenda da reforma valores que construam comunidade, desenvolvam capital social e uma identidade cosmopolita. (HARGREAVES, 2004, p.215).

Os professores não devem se tornar meros aplicadores de técnicas e métodos que as políticas propõem, mas envolver-se na proposta como sujeitos que contribuem para a organização da vida social e cognitiva de seus alunos. Assim, as duas políticas educacionais da prefeitura de Ponta Grossa Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, tinham como critério comum a melhoria na qualidade do ensino municipal. Todo o aparato pedagógico, tratado nas duas políticas, vinha para propor mudanças nos índices de retenção dos alunos da primeira etapa do ensino fundamental. Para tanto, foi necessário fomentar alterações na prática docente, com o objetivo de reduzir a retenção dos alunos nas escolas municipais e tratar o professor como sujeito de sua aprendizagem.

As políticas educacionais propuseram alterações nas práticas pedagógicas que por sua vez geraram avanços e retrocessos na implementação das mesmas. O processo de ensino e de aprendizagem passou a ser compreendido em outra dimensão, conforme as manifestações das professoras pesquisadas, apresentadas neste capítulo. Ao difundir o pensamento das docentes pode-se compreender as modificações no trabalho docente; como, onde e porque as transformações ocorreram. As informações captadas nos depoimentos das professoras trazem alguns indícios de um saber fazer que compõem as suas práticas pedagógicas.

- Retrata pistas sobre as mudanças ocorridas no trabalho docente em função das duas políticas educacionais: Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.
- As manifestações das professoras revelam um conhecimento, implícito, sobre a teoria vygotskyana, no que diz respeito ao trabalho com as necessidades individuais dos alunos, a importância da interação para a aprendizagem, o professor como mediador, a socialização, a importância de atuar na zona de desenvolvimento real, partindo do que o aluno sabe para o que ele deve saber.
- O relacionamento com os alunos se altera significativamente, passa a se considerar os sujeitos aprendizes na relação ensino e aprendizagem, aflorando laços afetivos entre professor e aluno, aluno com aluno.
- Através dos conhecimentos incorporados pelas professoras se percebe mudanças nos procedimentos didáticos utilizados em sala de aula, como por exemplo: jogos, trabalhos em grupo, uso do dicionário, cartazes, cantinhos, material dourado, utilização de sucata e a valorização da construção dos materiais com o coletivo dos alunos. As atividades devem nascer das necessidades do grupo realizadas com o conjunto da classe.

- O processo de alfabetização toma outra dimensão frente à concepção construtivista, no que diz respeito ao trabalho com a cartilha, a apresentação das palavras, o trabalho com o texto e principalmente as professoras passam a entender a alfabetização como processo que se dá ao longo das cinco séries iniciais. Assim, alunos que estão no segundo ciclo deverão ser alfabetizados se necessário.
- Trabalho com literatura, através de leitura de histórias, dramatizações, uso de fantoches, teatro.
- O papel do professor é reafirmado com a percepção da função docente: como aquele que tem a responsabilidade em ensinar todos os alunos. Bem como, a função da escola na construção de uma sociedade mais justa.

Com o desenvolvimento do Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem, através do depoimento das docentes, foi possível perceber as mudanças na função da escola, entretanto nem sempre respeitando o interesse e as necessidades dos alunos. Isto é, a autonomia do trabalho docente, determinada pelas atitudes e sentimentos, por vezes conduziam a procedimentos que desrespeitavam os direitos dos discentes. Nos depoimentos das professoras pode-se perceber queixas sobre as transformações nas regras da escola, como por exemplo, a promoção automática. Conforme Hargreaves (2004) a escola deve ter como referencial o respeito pela liberdade do indivíduo, pela escolha racional e por autonomia dos envolvidos, sem perder de vista a aprendizagem, pois a tarefa primordial do docente é ensinar a seus alunos.

Um aspecto que resultou da implantação das duas propostas chamou maior atenção: o acompanhamento das professoras aos alunos por um período

maior que três anos. Esse procedimento nasce ainda no Projeto Realidade, com a necessidade sentida pelas professoras no momento em que se inicia a discussão da concepção de alfabetização permeada pela teoria vygotskyana. A necessidade de fazer o acompanhamento da aprendizagem das crianças surge quando é solicitado ao professor um conhecimento real das dificuldades dos alunos, ou seja, que se parta da zona de desenvolvimento real para chegar à zona de desenvolvimento potencial. Assim, num primeiro momento, ao acompanhar os alunos da pré- escola a primeira série, as professoras perceberam que essa ação possibilitava um conhecimento mais aprofundado sobre as dificuldades das crianças, sendo possível trabalhar com as mesmas no ano seguinte. Essa prática passa a ser utilizada com maior facilidade pelas professoras.

Quando foi feita a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, a prática de acompanhar os alunos continua fazendo parte da proposta. O acompanhamento do grupo de seis anos até o grupo de oito anos, e quando a professora permanece nos dois períodos na escola, manhã e tarde, isso impulsiona o professor a continuar seu trabalho com os mesmos alunos até os dez anos. Esse aspecto será aprofundado no capítulo seguinte, através das entrevistas individuais com seis professoras que tiveram essa experiência na prática.

**CAPITULO V**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RESULTANTES DO**

**ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS DURANTE OS ANOS**

**INÍCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Ressalto nesse capítulo um importante procedimento que foi inserido gradativamente nas práticas docentes de toda a rede municipal de ensino em Ponta Grossa, ainda não analisado por outros estudos, ou seja, a possibilidade que o professor teve e tem de acompanhar os alunos dos seis até os dez anos. Essa prática se inicia com a implantação do Projeto Realidade, que traz uma concepção de alfabetização construtivista e reforça a idéia de o professor conhecer as necessidades individuais dos seus alunos e partir daí o processo de aquisição da leitura e da escrita. Quando o professor realizava o trabalho na pré-escola, hoje grupo de seis anos, pautado por uma concepção vygotskyana, ele começava a sentir a necessidade de acompanhar seus alunos na primeira série, hoje grupo de sete anos, pois assim teria como dar continuidade ao trabalho de alfabetização iniciado no ano anterior, com a vantagem de já conhecer as dificuldades de seus alunos e partir desse ponto no ano seguinte.

Esse aspecto se destaca quando se retomam as pesquisas discutidas no capítulo introdutório, que em nenhum momento analisam esta perspectiva. O fato de as professoras acompanharem os alunos por um período longo de sua aprendizagem não foi contemplado nas políticas que implementaram os ciclos, que discutem a concepção de alfabetização, a mudança do trabalho de série por ciclo, as dificuldades sentidas pelos professores e não o trabalho pedagógico do professor quanto ao acompanhamento dos alunos por período prolongado.

As realidades pesquisadas por Ferreira (2001), Santos (2003), Knoblauch (2004), Flach (2005), Neves (2005), Marcon (2006), Mainardes (2007) e Guilherme (2007) de modo geral caracterizam e discutem políticas educacionais de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, mas não trazem nenhuma contribuição em relação ao acompanhamento que o professor faz da aprendizagem dos alunos por um

tempo prolongado. Esse aspecto foi aprofundado nesta pesquisa através das entrevistas individuais realizadas com seis professoras (Mariana, Beatriz, Elis, Amanda, Giovana e Paula) que participaram do grupo focal, analisando-se enfoques positivos e negativos apontados por elas, quais as alterações que foram sentidas no trabalho docente, como se deu a relação com os alunos e como elas passaram a se ver como professoras depois de realizar um acompanhamento de até cinco anos com o mesmo grupo de alunos.

As entrevistas individuais realizadas com as seis professoras demonstraram o trabalho pedagógico delas quanto ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos por um período maior que três anos, deixando clara a diferença que se produz no trabalho docente quando o professor conhece profundamente o caminho trilhado na aprendizagem do aluno. O tempo de interação entre professor e aluno oferece condições ao docente de aprofundar seu conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem do aprendiz, e assim realizar um trabalho pedagógico próximo das necessidades individuais daquele que aprende. Vygotsky (1991) ressalta em seus estudos a importância do processo interativo para o conhecimento do outro, ou seja, mostra que quanto maior for o tempo de diálogo e discussão conjunta, melhor será o conhecimento que se adquire sobre o outro. Assim, o professor poderá atuar na zona de desenvolvimento real da criança, conforme os fundamentos teóricos das Políticas Educacionais do município de Ponta Grossa.

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Portanto, quanto mais o professor interagir com a criança, mais essas interações propiciam o conhecimento sobre suas necessidades. No que tange à

relação com os alunos as manifestações das professoras revelam afetividade. Assim, a relação dos alunos do grupo de nove anos com a professora Paula é afetuosa, demonstrando que eles possuem um conhecimento profundo sobre o outro, conforme expressa em seu depoimento, como nos demais, que reforçam essa relação afetiva, quando se preocupa com a aprendizagem do aluno:

*Paula: Eu acho que a gente conhece bem o aluno. Conhece a mãe, o pai, conversa mais. Tem mais intimidade com os alunos, sabe do que eles precisam. Às vezes do jeitinho que o aluno está sentado olhamos e já vemos que ele não está bem. É que são alunos que estão comigo desde a turma de seis anos. Este ano tem aluno que está lendo. No início, pensei: como é que estes alunos vão chegar na turma de oito, nossa como será? E você consegue ver a evolução deles.*

A professora argumenta que com o fato de conhecer o nível de aprendizagem do aluno, quando coloca que conhece bem seus alunos, será mais fácil saber como resgatar conceitos que ainda não foram dominados pela criança.

*Elis: De fato, ter acompanhado os alunos, permanecer quatro anos com o mesmo grupo, você acaba conhecendo melhor a criança, porque você permaneceu um tempo significativo com o mesmo grupo de alunos, isto possibilitou conhecer melhor a natureza da criança, as diferentes fases, as etapas que ela passa.*

Ainda a respeito das relações afetivas, aos vínculos afetivos criados entre as professoras e os alunos durante os anos de trabalho, as docentes são unânimes em ressaltar como positiva a relação que se estabelece entre eles.

*Elis: O vínculo afetivo ajuda bastante, porque alguns alunos se apegam bastante na gente e passam a nos ver como amigas. Então o que a professora falou está falado. Eu tinha uma menina de dez anos de idade, uma mocinha que comigo tinha um bom rendimento porque esta ligação era de respeito.*

A professora mantém um laço de amizade com o aluno e assim conquista o respeito dele. Ao estabelecer respeito, o aluno sente-se valorizado e confia



no outro que o trata com dignidade, considerando seu ponto de vista. Portanto, a ligação de respeito a que a professora Elis se refere evidencia que ela deposita confiança nos alunos, sem deixar de exercer a tarefa de educar com profissionalismo. A mesma professora continua colocando:

*Elis: Cada turma é uma turma. Este ano eu tenho que ter pulso firme, tenho uma turma mais de meninos, e eles são por natureza mais excitados. Fazemos atividades em grupo, mas tudo tem limite e eles me respeitam. Quando é uma atividade de reforço ou fixação dá para fazer uma brincadeira, mas se for matéria nova tem que ser mais firme.*

Percebe-se que a docente têm clareza em suas atitudes, mantém um vínculo afetivo e não perde a autoridade de professora, pois na hora de ensinar não têm brincadeiras nem gracinhas, é o momento de assumir o papel de professora e as crianças se comportarem como alunos, com disciplina, como ela já afirmou em depoimentos anteriores. O professor que sabe o que está fazendo têm objetivos claros e definidos, não perde o respeito de seus alunos por mais intimidade que tenha com eles. Fica claro na postura da professora o papel de cada um.

*Giovana: Você sabe a particularidade de cada um deles. Muitos colocam que pode haver a falta de respeito, pela intimidade que acaba se tornando. Eu acho que eles me conhecem, sabem se estou brincando e sabem em que momento acabou a brincadeira. Então no meu caso, não existe desrespeito.*

Ao tomar decisões o professor considera a voz do aluno, não despreza sua opinião e assim se faz respeitar pelos alunos. O docente não impõe suas idéias, mas usa argumentos que podem convencer os alunos do melhor a ser feito para a aprendizagem. Os anos de convivência entre o professor e o aluno, segundo os depoimentos, somente estreita relações que auxiliam no trabalho pedagógico. A relação das professoras com os objetivos e o programa escolar deve ser clara, deixando transparecer para o aluno que se sabe exatamente onde se quer chegar. Quando o aluno

percebe a firmeza e a determinação do professor passa a respeitá-lo, sem necessidade de imposição.

Através dos obstáculos enfrentados no dia-a-dia pelo professor e pelos alunos, é inevitável que se tornem íntimos na relação ensino e aprendizagem, pois algumas vezes esse relacionamento extrapola a ação profissional do professor, proporcionando um envolvimento afetivo.

**Giovana:** *Eu adoro esta experiência. Agora estou com a mesma turma: no pré, primeira, segunda e estamos na terceira série. Você sabe particularmente de cada um deles. Eu acho que eles também me conhecem, sabem se estou brincando e o momento em que acabou a brincadeira. Quando entro na sala sei quem está triste, pois tem coisas que nem a mãe deles sabe que eles vêem e me contam por algum motivo. Até nas produções de textos eu percebo os problemas que até às vezes não tem como não chorar.*

Essa declaração da professora demonstra que o tempo de trabalho realizado com o aluno possibilitou-lhe um conhecimento sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem dele. Da mesma forma, as professoras Beatriz e Mariana manifestam uma preocupação com os alunos que não acompanharam no ano anterior, pois não conhecem as crianças o suficiente para encaminhar o processo de alfabetização. Isso quer dizer que levarão mais tempo para realmente conhecer os alunos e então dar continuidade ao trabalho.

**Beatriz:** *Essa turma que eu estou agora, não foi a turma que eu trabalhei o ano passado, que eu comecei todo o processo, não rende, não rende. Aquela que eu já trabalhei, vinha no meu ritmo, no meu jeito ... Então tenho que voltar com calma e tentar alfabetizar.*

**Mariana:** *Eu acompanhei uma turma desde a primeira até a terceira série, foi bom. No ano passado fiquei com o segundo ano do primeiro ciclo, eu não fiz a primeira parte, tive muitas dificuldades, até não quis seguir este ano, porque eles tinham problemas. Eles não conseguiam aprender, parece que eles não me aceitavam, eles esperavam outra professora que ia assumir a*

*turma, mas a professora que eles esperavam teve que assumir outra segunda série. Para evitar uma ruptura do que eu estava fazendo, daí eu continuei com a turma. Então tive dificuldades..*

Os depoimentos das professoras valorizam o trabalho pedagógico, quando é possível acompanhar seus alunos para o grupo seguinte. Beatriz ressalta a importância do acompanhamento dos alunos, o rendimento do trabalho docente é melhor, pois conhece seus alunos e do que eles necessitam. Ao desenvolver em sala de aula uma prática pedagógica que vem ao encontro das necessidades dos alunos, as professoras sentem-se realizadas, pois os alunos acompanham seu ritmo, principalmente pelo fato de o grupo de alunos também conhecer a maneira com que o trabalho é desenvolvido por elas. Quando isso não ocorre, conforme se depreende do depoimento de Mariana, ao ressaltar a falta de interação por parte dos alunos, o trabalho pedagógico fica comprometido.

Conforme Charlot (2000), na experiência escolar não se dissociam três tipos de relação: relação consigo (professor), relação com o outro (professores, colegas e alunos) e relação com o saber (conhecimento pedagógico). Segundo esse autor, o conhecimento mútuo contribui no encaminhamento das atividades e na relação entre os sujeitos.

Para a professora Mariana o aspecto afetivo acabou interferindo no trabalho pedagógico e levou-a a continuar com o grupo de crianças no ano seguinte. Segundo Tardif (2002), as relações humanas merecem atenção, pois a natureza do trabalho docente ultrapassa os aspectos técnicos e pedagógicos, as regras. É necessário compreender que a ocupação docente é uma atividade profissional que tem uma atuação diretamente sobre e com seres humanos, numa relação interativa, mútua. Mariana diz não ter problemas com o grupo que acompanhou, mesmo tendo um aluno com

comprometimento mental, o trabalho foi realizado, mas com o grupo que não acompanhou houve problemas. Nesse sentido, não se pode definir o trabalho docente somente da perspectiva científica, lógica, tem-se que considerar os aspectos humanos e suas reações. Ao desenvolver seu trabalho, o professor o fará sempre contando que as reações dos alunos são inesperadas, visto que na dinamicidade das atividades em sala de aula a interação com o outro poderá alterar o planejamento da proposta.

Ao permanecer com o mesmo grupo de alunos por um período de quatro, até cinco anos, possibilita ao docente conhecer a criança, como ela se comporta em cada idade e alterar a proposta em sala de aula quando se fizer necessário. No início, a proposta de acompanhamento dos alunos de pré-escola a quarta série, assustava as professoras, pois desenvolver um trabalho por cinco anos com o mesmo grupo de crianças a princípio pode parecer monótono, cansativo. Nesse sentido, é elucidativo o relato da professora:

*Beatriz: Eu fiquei 16 anos só com terceira série pela manhã e pré à tarde. Somente quando veio o ciclo é que eu comecei a pegar crianças de sete anos e morria de medo de pegar primeira série, eu tinha pavor daí fui obrigada e adorei iniciar no pré e continuar até a quarta série. Como eu adorei, a gente vê as dificuldades deles e as minhas, onde eles paravam a gente podia continuar no ano seguinte.*

A depoente diz que quando realmente assumiu o grupo de alunos por tempo maior, considerou a experiência significativa. Em uma declaração anterior, a professora Beatriz, ressalta a dificuldade em trabalhar com crianças que apresentam níveis de aprendizagem diferenciados. Com o acompanhamento dos alunos ela passou a gostar do trabalho com a alfabetização, pois ao fazer esse acompanhamento, se conhece bem as dificuldades do aluno e se torna possível continuar com o trabalho no ano seguinte.

Apesar de no Projeto Realidade o acompanhamento dos alunos ter sido uma sugestão que nasceu do grupo de professoras, somente algumas tiveram essa experiência. Já na proposta dos Ciclos de Aprendizagem, essa prática tornou-se usual em grande parte das escolas, dependendo do interesse do professor e da organização da escola no momento da definição dos grupos de alunos. No entanto, o grupo de alunos pode ser alterado durante esse acompanhamento, devido às transferências e desistências. Além disso, pode haver interrupção nessa prática em função dos critérios utilizados para a distribuição das turmas, conforme ressalta

***Amanda:***

*Nem sempre é culpa do professor, são as condições da escola, a estrutura da escola. Veja a questão da escolha de vagas na prefeitura, que é por idade, por tempo de serviço. A Beatriz teve sorte, pois ela está seguindo a turma, eu já não tive a mesma sorte, pois quando fui escolher a turma, a que estava na minha frente escolheu a turma que eu trabalhei no ano anterior. Ela tinha mais tempo de serviço que eu.*

O acompanhamento dos alunos por vários anos tem possibilitado aos professores perceberem em suas práticas um importante preceito da concepção construtivista, que, entre outros, é conhecer profundamente as dificuldades dos alunos. O desenvolvimento de um trabalho com o aluno por um período prolongado oferece condições mútuas de conhecimento entre as pessoas, pois tanto o professor conhece melhor seu aluno, como o aluno conhece melhor seu professor, conforme analisa Charlot (2001) a respeito da relação com o saber.. Mas qual é a importância disso para o trabalho em sala de aula?

***Giovana:*** *Se eu estou com as crianças, eu sei, e uma professora que é nova e pega essas crianças? Ela não tem conhecimento de como estão as crianças, vai levar dois ou três meses para saber o que o aluno sabe ou não sabe. E nem todos os professores têm esse comprometimento, esta responsabilidade de fazer um*

*retorno para a alfabetização. Muitas já continuam o conteúdo da série, como se todas as crianças fossem alfabetizadas.*

Ao desenvolver as atividades em sala de aula, a professora conhece melhor as dificuldades dos alunos, podendo separá-los em níveis de aprendizagem para um melhor atendimento. A separação em grupos não é no sentido pejorativo, como percebemos algumas vezes os professores classificarem seus alunos até sem uma investigação sobre as dificuldades. A proposta de acompanhar os alunos por vários anos possibilita um conhecimento real do nível de aprendizagem da criança e uma intervenção significativa do professor gerando avanço e crescimento para o aluno. Gimeno Sacristán (1999, p.31) coloca que a condição essencial para a docência é a ação profissional do professor, ou seja:

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo.

O professor age como pessoa e como profissional (NÓVOA, 1991), sendo que no seu mundo os fatores pessoais e profissionais se entrecruzam, com afetos, crenças, pré-conceitos, conhecimentos e saberes sobre a docência. Isso significa que a ação docente é realizada numa totalidade, sem separar o pessoal do profissional, pois ao exercer a profissão não há como evitar as conseqüências da subjetividade do ser humano que o professor é, e não se pode deixar de utilizar os saberes, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação inicial e de sua prática cotidiana. Tudo isso se projeta na sala de aula, ainda mais quando se tem um tempo prolongado de convivência entre aluno e professor.

***Giovana:*** *Eu já tive essa experiência com o ciclo. Peguei eles (alunos) na primeira série e terminei na quarta. Gostei muito.*

*Tanto eu os conhecia como eles me conheciam, as crianças me conheciam só de olhar. Foi muito bom no ano seguinte, você sabe que ponto que estão, como você gosta dos cadernos, eles sabem como é seu jeito. Acompanhei-os até na quinta série pelos pais, e soube que foram todos bem. Foi bom para mim, pois fiquei sabendo no que teria que melhorar, e graças a Deus a maioria passou por média nessa escola. Foi bom, você sabe onde eles estão, qual é a dificuldade de um, qual a dificuldade do outro. Quando é uma turma nova você tem conhecer eles, descobrir como eles são e aí demora saber o ponto. Quando você acompanha, eles já sabem a organização, e eu gosto tudo organizado, os cadernos e tudo. Agora eu estou novamente acompanhando a turma desde o pré e fiz uma briga na escola para ficar com a terceira série e continuar.*

Ao proporcionar um maior atendimento aos alunos, e ainda exatamente nos aspectos que eles necessitam, o maior tempo de convivência com os alunos pode ser considerado um avanço significativo nos saberes dos professores, que a política educacional propiciou. A primeira proposta do Projeto Realidade, ao ampliar o tempo de alfabetização por dois anos, pré-escola e primeira série, já oportunizou ao professor repensar sua prática em dois anos e não mais em um ano apenas. Essa prática exigiu do professor um conhecimento diferenciado, pois na organização das atividades ele já sabia que teria dois anos de efetiva intervenção com o aluno. Ao realizar o trabalho pedagógico em sala de aula por vários anos com o mesmo grupo de alunos, é necessário variar com maior frequência as técnicas, alterar a estrutura das atividades, pois quando inicia o novo ano escolar, o grupo de alunos é o mesmo do ano anterior. Assim, faz-se necessário que o professor tenha um rol de atividades diferenciadas e de acordo com o nível de dificuldade da criança.

No relato da professora Elis, fica explícito que houve a necessidade de alterar sua prática pedagógica implicando uma busca contínua de aperfeiçoamento.

*Elis: A minha prática mudou de forma positiva, porque tive que me adequar à sala, me adequar ao aluno conforme o estado que ele chegou às minhas mãos. Tudo isso fez com que eu corresse atrás de novas atividades, uma forma de ensinar diferente. Eu tinha mais tempo de 3ª série, então a gente se apega só aquela série, e a alfabetização mesmo em si a gente não sabe. Quando eu precisei pegar as classes de apoio e aceleração, daí fui para terceira e para quarta série com os mesmos alunos, eu tive que correr atrás de uma forma diferente daquilo que eu sabia, pois o que eu tinha não era suficiente.*

A professora precisou redirecionar seu trabalho para atender às necessidades da nova proposta. Além da construção dos materiais, houve a necessidade de saber como utilizá-los com os alunos, quando seria o melhor momento, como o material poderia auxiliar na aprendizagem do aluno. Isso nos fornece pistas para afirmar que os saberes docentes foram sendo construídos ao longo das experiências vivenciadas com as duas propostas, Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, e foram sendo alterados ao longo do caminho. Nos depoimentos, cada uma das professoras expressa a satisfação em fazer o acompanhamento da aprendizagem do aluno por tempo prolongado, apesar das exigências que essa prática trouxe.

*Mariana: Eu acho que a gente aprende sim. Porque quando você fica um ano somente com os alunos, você não conhece direito eles. E quando você fica três anos ou mais, você acaba conhecendo o pai, a mãe, os irmãos. Você vê os problemas que ele enfrenta em casa. Você sabe bem certo a dificuldade que ele tem. Passamos a conhecê-los a fundo. A gente passa a se esforçar mais, passa a procurar uma maneira de eles melhorarem.*

A preocupação com desenvolvimento e a aprendizagem da criança é notório para a professora, bem como o orgulho com que ela fala sobre o avanço de seus alunos. O acompanhamento dos alunos por alguns anos possibilita ao professor compreender como o aluno aprende, em que momento o docente poderá fazer mais intervenções e de que maneira isso é necessário. Assim, os saberes docentes sobre



o processo ensino-aprendizagem tomam uma dimensão maior e apresentam um significado real. Essa prática possibilitou interagir com os fundamentos da abordagem vygotskyana, podendo-se inferir que ela atua como mediadora no processo ensino/aprendizagem. As professoras percebem como o aluno está e busca uma maneira para que melhore seu potencial.

Embora, o relato da professora não seja teórico, acadêmico, pode-se perceber que as atitudes tomadas por ela têm uma relação com os conhecimentos teóricos que possui, pois sua prática dá um sentido ao que ela sabe sobre o conceito de aprendizagem. A prática pedagógica não é solta, está ligada a um referencial. Segundo Charlot (2005), o saber da prática profissional é um saber que o professor tem e nem percebe que tem: esse saber só se mostra na prática, ou seja, quando o professor age e não fala sobre. Pode-se inferir através do depoimento da professora Elis, algum indício de conhecimento que possui sobre a proposta vygotskyana, que preconiza trabalhar na zona de desenvolvimento potencial interagindo individualmente, quando necessário:

*Elis: Eu tenho dois alunos que estou alfabetizando na terceira série. Estou contando com ajuda da mãe e da fonoaudióloga. É uma dificuldade além para mim alfabetizar na terceira série, porque tem que ter atividade diferente, tem que deixar passar erros que eles não são capazes ainda de perceber e dizer que está certo. Por exemplo, o Ivã já está lendo, já está produzindo, mas quando ele escreveu ferro com um erre só, eu considerei certo porque ele escreveu fé e ro. Então, mais para frente vou corrigindo, ele senta do meu lado, pega a borracha e apaga ali, você escreveu com um erre só, então apague. Então temos que ficar mais elogiando do que podendo.*

Quando a professora afirma que o aluno ainda não foi capaz de perceber o erro na grafia, há indícios da concepção de alfabetização, na perspectiva vygotskyana, para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com a escrita, e a

necessidade de partir dos conhecimentos reais do aluno para atingir o que está em potencial. No relato da professora também fica claro o saber que ela possui sobre alfabetização, apesar das dificuldades que enfrenta para alfabetizar os alunos na terceira série. Em outro momento da entrevista manifestou que o processo de aquisição da leitura e da escrita é possível de ser realizado, ao longo dos cinco anos e, que sua concepção de alfabetização foi alterada durante os anos de trabalho pedagógico, pois no início tinha medo em alfabetizar e fazia tudo para não trabalhar com os alunos da 1ª série. A professora mencionou que o conhecimento se dá em um processo lento, gradativo e cumulativo e, necessita de intervenção por parte de quem ensina, principalmente quando não foi incorporado pelo aluno, pois a aprendizagem da escrita não é um processo natural. A implantação das políticas educacionais favorece o aprimoramento e a consolidação desse saber, sobre a aprendizagem dos alunos na perspectiva vygotskyana. Os mesmos princípios são percebidos no depoimento da professora Paula:

***Paula:** Eu tenho mania de contar história para eles todos os dias. Todo dia eu conto uma história, uma fábula. Todo dia, não tem um dia que eu não contei. Eu gosto e sei que a criança pensa quando a gente está lendo, elas constroem uma imagem na cabeça delas, e eu faço isso desde a turma de seis anos. A professora vai lendo, olha, não tem figura neste livro, vocês têm que imaginar na cabeça.*

O aspecto essencial no ensinamento da professora diz respeito ao aprendizado da linguagem oral, pois ao acompanhar a leitura realizada, o aluno pode ampliar seu vocabulário e passar a se expressar com mais propriedade. É importante ressaltar também, que através do contato com as fábulas, lendas o aluno poderá despertar o gosto pela leitura. Os mecanismos intelectuais relacionados à fala necessitam de modelos mais elaborados para seu desenvolvimento, portanto a

professora sabe que ao ouvir as histórias as crianças estarão desenvolvendo a imaginação e o pensamento.

Gimeno Sacristán (1999) explica que os professores são os responsáveis fundamentais pela inserção dos indivíduos na sociedade culta, pois eles são definidos na modernidade como seres cultos, nutridos de tradição acumulada e sendo assim, os docentes estão qualificados para oportunizar aos alunos a continuidade do legado cultural. Dessa forma, talvez o professor possa:

[...] modificar o conhecimento social e analisar os valores compartilhados, podendo tornar-se em guia reflexivo que ilumine as ações de todos os agentes, que são os que, com suas ações, geram e modificam a cultura objetiva da prática educativa. O especialista, o líder de opinião ou o intelectual que têm como função esclarecer os problemas para os atores. A incidência do pensamento na ação do sujeito é inerente a esta, a projeção do pensamento na prática objetivada é possível somando os efeitos de seus saberes e as sugestões nas ações socialmente compartilhadas. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.75)

Admitir que o docente é o transmissor da cultura acumulada na sociedade é atribuir-lhe uma grande tarefa, que envolve ações fundamentadas num conhecimento sólido e consistente. Isso significa que o professor deve ser um profissional comprometido com suas ações. No depoimento a seguir a professora menciona que:

***Giovana:** Ser comprometido é ser uma pessoa responsável. Eu tenho trinta alunos e tenho que dar conta da aprendizagem deles. Eu tenho que saber que eles têm que aprender, nem que seja o básico, mas que todos têm que aprender. Não posso chegar na sala e brincar com o conteúdo.*

No trabalho docente temos relações interativas entre pessoas, portanto o professor interfere na vida de muitos alunos. Segundo as duas propostas Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, as relações com os alunos devem sustentar, melhorar ou ainda transformar a situação dos mesmos, possibilitando que os

aprendizes realizem seus projetos de vida autonomamente. Tardif (2005) argumenta que outras profissões são exercidas junto a pessoas que são capazes de se autocontrolar e que, no caso dos professores, os clientes são involuntários, podem oferecer resistências às ações que lhes são impostas. Por isso, o docente tem que estar muito bem preparado para cumprir com o compromisso que assumiu.

*Elis: É muito fácil fazer um planejamento: você pega um livro, abre, copia um texto, tira as perguntinhas do livro e passa no quadro e os alunos resolvem. Mas você pegar aquele texto e transformar para a realidade da criança te compromete mais. Você vai trabalhar no texto a dificuldade na escrita, a dificuldade de leitura, a dificuldade da montagem do texto. Não é só copiar o planejamento como tem alguns professores que fazem isso. Mas o texto, às vezes não está pronto para aquela criança e, então o professor quando pega o livro didático trabalha com o livro, trabalha com as atividades, trabalha com jogo, com fichas, com cartaz, com dramatização, ele consegue desenvolver aquela criança. Agora se o professor vai só no livro ou só no xerox, não vai acrescentar.*

A professora Elis ressalta a importância do profissional comprometido com a aprendizagem da criança, principalmente quando ele acompanha o mesmo grupo de alunos por um tempo prolongado. Ela complementa seu depoimento reafirmando o valor que tem um professor de mente mais aberta no processo de ensino e aprendizagem:

*Elis: Depende da visão do profissional que vai pegar a turma. Se for um profissional que não seja comprometido, as crianças vão ter uma desvantagem. Porque vão ficar três anos, vamos supor no 1º ciclo com um profissional bitolado no mesmo sistema. Mas, se for um profissional que tenha a mente mais aberta, a criança vai ter só vantagens.*

É nesse caso que Elis destaca que é muito fácil fazer um planejamento hoje na escola. O professor que não se preocupa com a aprendizagem do aluno, por exemplo, tem tudo muito bem descrito nos manuais didáticos, mas, aquele que tem um envolvimento com o que o aluno vai e deve aprender, tem um trabalho

pedagógico significativo. Portanto, um dos aspectos negativos da proposta de acompanhamento, ocorre quando o professor que assume o grupo por um tempo extenso, não cumpre, de fato, suas funções, resultando em desvantagem para o aluno. Mas quando há comprometimento por parte dos professores, os alunos só têm a ganhar. No exemplo da professora Mariana nota-se que ela não quis assumir a turma porque achou que não ia render, assim preferiu um trabalho com outro grupo de alunos.

***Mariana:** Não acompanhei o grupo porque acho assim ... têm muitas crianças que não tinham aquele respeito. Eu achei que não ia render e como surgiu outra oportunidade, eu preferi mudar.*

Nesse sentido, é importante entender que o acompanhamento do mesmo grupo de alunos por um tempo prolongado exige muito do professor. Enquanto o professor que trabalha com grupos de alunos diferentes e a cada ano pode repetir as atividades do ano anterior, o professor que assume o mesmo grupo, no ano seguinte tem que inovar. Faz-se necessário, portanto, um conhecimento pedagógico no que diz respeito a técnicas, materiais, estratégias de ação, bem como iniciativa, perseverança, vontade de mudar continuamente. A prática pedagógica das professoras que fazem o acompanhamento da aprendizagem dos alunos necessita ser dinâmica, envolvente, consistente e os docentes precisam ter a mente aberta, preparada para a mudança. É importante fazer uso das experiências antigas, mas adaptando-as às novas estruturas para serem consolidadas. As professoras envolvidas com essa proposta percebem vantagens nesse trabalho ao manifestarem alterações no modo de ser e agir com os alunos.

***Elis:** Eu melhorei bastante como professora. Eu tive que descer no nível das crianças, sentar no chão, brincar, rir. Tive que tocar a criança. Isso para mim era difícil, porque eu era acostumada a ficar lá na frente, mantendo a disciplina. Eu tive que mudar totalmente meu jeito de ser. Não foi fácil, eu sempre*

*quis ter o aluno à distância, para manter a disciplina, mas com o acompanhamento do mesmo grupo de alunos por quatro anos eu tive que me tornar um deles.*

Nesse depoimento percebe-se que sua prática pedagógica se alterou significativamente, mudando até sua maneira de ser. A professora deixou de ser fechada, austera, para passar a ser atenciosa e brincalhona. As alterações no trabalho do professor configuram-se como uma necessidade na prática cotidiana, demonstrada aqui através de atividades menos rígidas.

De modo geral, as professoras sentem-se realizadas por poderem verificar os avanços na aprendizagem dos alunos com a continuidade do trabalho por um tempo maior, com o mesmo grupo de alunos, conforme expressam as manifestações que seguem:

**Paula:** *Eu acho que aprendi com os alunos. Antigamente, eu ficava em cima dos alunos fracos, cobrando, cobrando. Mas parece que não dependia de mim. Quando a gente tem só a turma de sete anos não percebemos as mudanças na aprendizagem dos alunos fracos. A gente ficava preocupada, pois ele não conseguiu escrever, não conseguiu passar da caixa alta para manuscrita. Com o acompanhamento dos alunos eu vejo seu crescimento, eu já sei de onde continuar, o que eles precisam. Veja um exemplo: a Tainã na turma de seis não conseguia ler de jeito nenhum. Em vez de ler a palavra ela lia a letra. Agora não. Se eu passo um problema, ela lê e interpreta tudinho.*

**Giovana:** *os alunos têm muitas dificuldades, mesmo no grupo de nove anos. Tenho alunos que no grupo de sete não estavam motivados e agora tiveram progressos excelentes. Agora sei que eles aprenderam. Como o Leonardo, que não produzia uma frase no ano passado e hoje está produzindo textos de três a quatro parágrafos sem erro de português.*

Substancialmente, essas condições de trabalho têm mostrado aos professores os elementos nevrálgicos da atividade docente, tanto em relação à aprendizagem do aluno como em relação à prática docente. O fato de acompanhar os

alunos faz com que os professores intervenham no processo de aprendizagem com mais segurança no trabalho a ser realizado. Quando os professores estão dotados de uma certeza na ação a ser realizada conforme manifestou Paula: *eu já sei de onde continuar*, o sucesso tem maior chance de acontecer. A docência é um trabalho que se realiza prevendo o sucesso, pois nenhum professor ensina se não for para o aluno aprender. Todas as professoras aqui investigadas buscam a aprendizagem de seus alunos e, para isso, procuram ajudá-los a superar as dificuldades, recorrendo à família, ouvindo a criança, deixando elas se expressarem, como mostra o próximo depoimento.

***Beatriz:** Se você encontra uma criança com dificuldade, você vai lutar para tirar aquela dificuldade dela, não vai deixar ela de lado. Você chama o pai, conversa, dá mais atenção. Eu acho que você tem que deixar as crianças falarem para poder perceber qual a dificuldade deles. Cada criança é uma, eles são diferentes. Eu viro palhaça, faço eles rirem. Quando eu estou dando aula sai uma piadinha, faço uma brincadeira.*

Esse saber sobre o que fazer quando os alunos apresentam dificuldades advém do conhecimento que os professores possuem de seus alunos. Na convivência prolongada de até cinco anos se aprende como orientar as ações pedagógicas de maneira que os alunos aprendam. As informações adquiridas pelas professoras ao longo dos anos de acompanhamento do mesmo grupo de alunos parecem possibilitar a elas conhecimento sobre as necessidades dessas crianças, levando-as a um ensinamento adequado. Tardif (2002) ressalta que saber alguma coisa simplesmente não é suficiente para exercer a docência, é preciso também saber ensinar, pois os procedimentos de transmissão dos saberes propiciam a aprendizagem. O autor coloca que, ao interagir com o aluno, o docente se altera e modifica seu aprendiz.

Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. Ora, no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A

sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao eu profissional quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente. (TARDIF, 2002, p.51).

Os conhecimentos que as professoras demonstram possuir sobre a aprendizagem de seus alunos, resultam dos anos de interação entre docente e educando. Todos os conhecimentos são submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana, uma vez que só se sabe realmente quando se aplica o conhecimento adquirido. Portanto, as professoras conhecem seus alunos pela convivência mantida no longo período de trabalho pedagógico em sala de aula com o mesmo grupo de alunos. Passam a conhecer melhor as dificuldades e as preocupações que os alunos apresentam, estabelecem um contato mais afetivo, resultando na elevação da auto-estima do aluno, ainda é possível identificar, pelos anos de convivência, atitude de humor e as preocupações que os alunos apresentam.

O relacionamento da professora com seus alunos permite-lhe um conhecimento sobre a vida pessoal e escolar deles, possibilitando um reajuste contínuo das atividades realizadas em sala de aula. Conforme a professora vai percebendo as dificuldades dos alunos frente às propostas de trabalho, ela redireciona sua ação pedagógica e os auxilia na superação das dificuldades e na apropriação do conhecimento. Dessa forma, concluo que essa relação prolongada entre o professor e os alunos oferece condições de efetivação dos aspectos teóricos e metodológicos que propõem os ciclos de aprendizagem. Segundo Mainardes (2007), o projeto dos ciclos de aprendizagem tenciona construir uma escola que rompa com a prática seletiva, excludente e autoritária que se percebe claramente nas manifestações das professoras aqui investigadas. Portanto, o acompanhamento dos alunos por alguns anos oportuniza



ao docente conhecer melhor seus alunos e escolher com mais conhecimento as estratégias a serem utilizadas.

Nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais ao currículo, avaliação, metodologia e organização. (MAINARDES, 2007, p.73)

Nesse sentido, quando as professoras acompanham seu grupo de alunos por três, quatro e até cinco anos, podem flexibilizar o currículo, interagir com metodologias diferenciadas para atender às necessidades dos alunos e testemunhar a progressão continuada que eles apresentam em relação aos objetivos propostos pelo currículo. Em pesquisas estudadas, como as de Sforzi (2004), Oliveira (2003), Knoblauch (2004), Mainardes (2007) e Guilherme (2007), entre outras, uma das principais reivindicações das professoras diz respeito à ampliação do tempo de trabalho realizado com os alunos. A experiência das professoras pesquisadas no município de Ponta Grossa mostra que o acompanhamento dos alunos em tempo maior favorece, realmente, o processo de ensino e aprendizagem e o relacionamento entre professor e alunos.

Pesquisas têm apontado que muitas vezes os professores não assumem de maneira comprometida o aprendizado do aluno, porque não haverá retenção e, no ano seguinte, as crianças terão tempo para aprender. Essa prática prejudica o aprendizado do ano seguinte, pois a professora que recebe o aluno tem o compromisso com os conteúdos de seu grupo. O que se percebe no trabalho realizado pelas seis professoras das escolas municipais de Ponta Grossa é, que, ao acompanhar os alunos por três, quatro, cinco anos, as docentes têm a oportunidade de conhecer bem

seus discentes e realizar um trabalho que atenda às diferenças individuais, conduzindo a uma aprendizagem significativa.

*Elis: Eu tinha um aluno terrível, nossa. Mas comigo durante os quatro anos eu consegui mudá-lo. Ele se tornou uma criança melhor, tanto que esta disposta a ajudar sempre. Acompanho ele aqui na escola, ele esta na sexta série. Ele foi percebendo que as atitudes dele não eram corretas. Eu jamais gritava com ele. Quando precisava chamar sua atenção falava assim: olhe bem nos olhos da professora e responda: é certo o que você fez? Entende, eu jogava a responsabilidade para ele. Eu mudei as atitudes dele.*

Assim, as professoras colocam como positivo o fato de se conhecer bem os alunos, suas necessidades, dificuldades, interesses e preocupações. O trabalho realizado com essas certezas tende a percorrer caminhos mais seguros. Além de levantarem aspectos considerados positivos, apontaram também aspectos negativos da proposta de acompanhamento.

*Mariana: O que se vê de positivo neste trabalho é que a gente procura mais atividades diferentes, atividades mais atrativas. Daí a gente sempre procura que os alunos avancem mais e mais. Conhecemos o que eles têm e no que podem avançar. A gente procura fazer o melhor que pode para eles. Eles ficam do jeito da gente. E aqueles mais fracos, no ano seguinte, já sabemos que eles conseguem ler. Você conhece melhor os alunos e sente amor por eles.*

*Por outro lado quando há uma turma difícil é complicado acompanhar eles por três anos. Às vezes tem alunos que não gostam da gente, aí fica difícil porque o aluno não consegue aprender, pois não tem uma boa relação afetiva com a professora. Às vezes a mãe não vai com a cara da professora. E também quando fica muito tempo com a gente, eles já sabem o nosso jeito, conhecem todas as manhas. Três anos não é fácil.*

Já a professora Paula levanta o seguinte aspecto positivo desse trabalho:

*Eu acompanho o grupo de seis até oito anos e vejo que as outras professoras falam que a minha turma é melhor quando elas pegam no grupo de nove.*

*Eu acho que agora eu melhorei meu trabalho, porque eu sei que eles vão comigo da turma de seis até oito. Então é minha responsabilidade. Quanto mais eu colocar para eles, quanto antes eles aprenderem, melhor para mim.*

As duas professoras ressaltam como positivo o fato de também terem melhorado sua atuação docente. Passam a buscar novas atividades, a ter um maior incentivo em ensinar, pois conseguem perceber o avanço no nível de desenvolvimento das crianças. Essa necessidade de aprender mais, de melhorar o trabalho cotidiano é enfatizada no seguinte depoimento.

*Elis: O trabalho é difícil, no dia a dia, em cada atividade. Não senti mudança no primeiro ano, que foi só uma conquista, passo a passo. Depois que criei um vínculo com os alunos, eu consegui melhorar. Eu percebi como eles tinham níveis diferentes, eu tinha que estar trabalhando no mesmo texto atividades diferentes. Foi uma coisa que eu tive que aprender a fazer. eu tive que aprender muito, porque eu não dominava tudo. Então eu melhorei no vínculo, melhorei na minha prática, na metodologia e eu me senti mais segura. Eu fui atrás de tudo. Atrás de conselhos, de sugestões, das reuniões. Tudo o que eles me arrumavam, eu fazia.*

O que se tem no depoimento da professora Elis é uma prática educativa construída por toda uma gama de informações e vivências que vão lhe mostrando o caminho certo para a aprendizagem de seus alunos, pois, ela relata ter tentado todas as alternativas a que teve acesso para ensinar seus alunos e melhorar seu trabalho. Gimeno Sacristán (1999, p.81) refere-se à prática educativa da seguinte forma:

As elaborações da informação sobre a prática educativa, com suas certezas e incertezas, são um meio de conservar e propagar a cultura prática educativa. Muitos componentes do conhecimento sobre a educação que dão conteúdo ao conceito de teoria educativa são informações sobre a prática, são prática codificada, a única forma que temos de aproximarmo-nos daquilo que não sejam ações ou diretamente observáveis nos outros.

A aprendizagem significativa da prática pedagógica acontece quando o professor age sobre a realidade, no cotidiano da sala de aula. Assim a

professora Elis foi aprendendo o trabalho pedagógico, trabalhando com os alunos que necessitavam de suas intervenções. Ao discutir suas experiências com outras professoras, foi compreendendo como deveria atuar em sala para ensinar seus alunos. Ao fazer o acompanhamento dos alunos por três anos ou mais, as professoras tendem a integrar seu trabalho alterando sua visão sobre os conteúdos a serem ensinados.

***Paula:** Eu vejo o avanço dos alunos, conforme eles estão, como estão avançando. Uma coisa que eu já trabalhei, por exemplo, no ano passado sobre figuras geométricas, então eu vejo e começo a falar sobre o que a gente falou o ano passado. Eles ganham. Ao rever o ano passado faço um gancho, parece que é mais fácil para eles.*

Os propósitos dos professores se alteram conforme as necessidades discentes, pois a professora analisa o nível de aprendizagem dos alunos para tomá-lo como ponto de referência para o início das atividades pedagógicas. Para obter um bom desempenho, o docente necessita conhecer seus alunos, localizar as necessidades do aprendiz para obter sucesso. Nesse contexto, o acompanhamento do aluno por um período prolongado facilita diretamente o trabalho docente. Charlot (2005) afirma que o professor é um agente social e cultural que, ao se aprofundar sobre os interesses e necessidades de seus alunos, cumprirá melhor sua tarefa.

Dessa forma, as professoras modificam sua prática pedagógica, como se evidencia no depoimento da próxima professora:

***Giovana:** Eu percebi que trabalhando com o concreto a criança compreende melhor o conceito. A gente coloca o material didático desde a classe de seis anos. Quando a gente faz um trabalho sem o material concreto, a criança tem mais dificuldades para abstrair, porque é uma coisa complicada. Até as primeiras vezes que eu utilizei, eu achava complicado. Hoje, realizo sem dificuldades. Consigo perceber que as crianças abstraem com mais facilidades. A partir do momento que você conhece e começa a trabalhar, você vai dominando o material vai construindo o conhecimento junto com as crianças.*

As professoras foram construindo seus saberes à medida que aplicavam as técnicas, utilizavam os recursos, discutiam e trocavam informações. Charlot (2000) explica que a relação com o saber é, ao mesmo tempo, uma relação com o mundo. Ao relacionar-se com o mundo e com os outros, o docente amplia e solidifica o seu saber e sua prática adquire significado. Quando a professora passa a utilizar o material concreto, ela se confronta com o saber adquirido e solidifica suas ações, ganha confiança no que faz. Nesse sentido, Elis declara:

*Eu confio no que faço. Eu sei exatamente que aquilo que faço é correto. Não faço mais porque sou limitada pela disciplina e pela família. Mas a confiança é uma coisa que mudou com a experiência de acompanhar os alunos por quatro anos. Hoje eu sei diferenciar um plano de aula de uma aula. Hoje eu sei diferenciar, antigamente não. Eu chegava em casa e copiava o exercício e preparava a aula, chegava lá e reproduzia aquilo. Hoje eu acompanho a atividade do aluno, seu raciocínio e, no final, a sua produção.*

A confiança a que a professora se refere se dá em função dos conhecimentos que ela adquiriu através de seu esforço e empenho, por isso se sente segura em desenvolver o trabalho pedagógico. E, suas limitações, vêm da rigidez com que parece tratar seus alunos em relação à disciplina dentro da sala de aula, pois ela demonstra uma grande preocupação com esse aspecto no espaço interativo da sala de aula. Também, cita a família como mais um empecilho para o avanço de seu trabalho, provavelmente diz respeito à falta de interesse por parte de alguns pais na aprendizagem de seus filhos. Ao manifestar-se sobre sua prática a professora percebe uma mudança no sentido de fazer com que sua ação se tornasse cada vez mais eficiente, revendo continuamente os significados da mesma. Nesse sentido é que Tardif (2002) se refere quando afirma que o professor é sujeito de sua história.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente

determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber – fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, P. 230).

De modo mais radical, Tardif (2002) quer dizer que o professor não simplesmente aplica conhecimentos produzidos por outros, mas trabalha com as informações e saberes construídos na atuação cotidiana, por meio de sua experiência. Entretanto, não quero dizer que o saber fazer do professor é criado por ele, mas sim recriado a partir dos saberes compartilhados e institucionalizados. O saber alimenta-se de uma matriz pedagógica compartilhada com os demais profissionais do ensino, como os pesquisadores, estudiosos e técnicos da educação.

Ao demonstrar segurança e certeza do que está fazendo, a professora contorna a situação com respeito ao aluno, sem utilizar posturas autoritárias em sala de aula. Acredito, de fato, que quando o docente tem as metas definidas, tem clareza dos objetivos a serem atingidos, haverá um trabalho comprometido, permeado pelo respeito mútuo, chegando possivelmente, a uma aprendizagem significativa por parte do aluno e a certeza de tarefa cumprida por parte do professor.

***Mariana:** Os alunos vão pegando o jeito da gente, o jeito que a gente ensina. Comigo aconteceu de repetir a atividade, eu lembro era uma cruzadinha que eu não me toquei que já tinha feito no ano anterior com eles. Na hora eles reclamaram. Daí eu falei: Ah que bom que a gente já fez, pois agora vai sair melhor. Depois da coisa feita, tive que dar um jeito.*

A responsabilidade de uma prática pedagógica consciente está ligada às atitudes refletidas, discutidas com o coletivo que compõe o processo ensino/aprendizagem. Portanto, as seis professoras, relatam sobre sua prática, sobre suas atividades em sala de aula e como essa prática foi alterando à medida que as políticas

educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem foram solicitando das professoras outros conhecimentos para a resolução dos problemas cotidianos. As políticas públicas favoreceram e contribuíram para alterações pontuais nas práticas pedagógicas das professoras, nos aspectos aqui analisados.

- Possibilitou uma visão ampla do processo de aprendizagem, pois ao acompanhar os alunos, as professoras podem perceber como os alunos aprendem e quais as dificuldades que apresentam.
- Incorporaram conhecimentos do processo de desenvolvimento dos alunos, como por exemplo as etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças. Alguns indícios do conhecimento de princípios construtivistas embasados na abordagem vygotskyana e para o trabalho com a alfabetização
- As professoras, também desenvolveram uma relação afetiva consistente, possibilitando uma confiança mútua.
- O trabalho pedagógico passou a ser mais comprometido com a aprendizagem do aluno.
- A prática pedagógica passou a ser desenvolvida com maior responsabilidade e consciência do que é ser professora primária.
- Oportunizou um conhecimento profundo sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, favorecendo o atendimento às diferenças individuais.
- Ampliou o conhecimento da prática pedagógica, manifestando a necessidade de uma constante atualização para atender os mesmos alunos durante cinco anos.
- Modificou a maneira de organização do planejamento, que necessita ser alterado a cada ano, pois atende aos mesmos alunos por um período longo ficando impedido de repetir atividades em sala de aula.

- Favorece a continuidade e a ampliação dos conteúdos, sendo que ao iniciar o novo ano, o professor parte de onde parou no ano anterior. Desta forma, o rendimento dos alunos pode ser maior.
- As professoras passam a conhecer bem os discentes resultando na elevação da auto-estima dos mesmos.
- A relação prolongada com os alunos oferece condições de efetivar na prática cotidiana o que preconiza a proposta dos Ciclos de Aprendizagem, favorecendo o entendimento da escola ciclada, possibilitando romper com a escola seriada.

Quem aprende é um ser singular ao qual é necessário orientar, apoiar, acompanhar na realização de suas atividades. Portanto, sendo o professor aquele que ensina, dotado de uma cultura mais complexa daquele que aprende, deve desenvolver em seus aprendizes, um capital intelectual que contribua na vida em sociedade. O acompanhamento dos alunos por um período de três anos ou mais, possibilita aos docentes um conhecimento profundo das emoções, sentimentos, necessidades transformando as relações no espaço de sala de aula. A criação de laços na interação entre professor e alunos, passa a ser um diferencial no processo ensino aprendizagem. O fortalecimento das relações no cotidiano escolar, através da convivência prolongada entre os sujeitos na escola, traz um sentimento de confiança mútua, uma possibilidade a mais de compreensão das dificuldades e limitações do outro.



**CONSIDERAÇÕES FINAIS**  
**POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO**

O interesse central dessa pesquisa foi norteado pela preocupação em saber se as professoras manifestam modificações em seu trabalho, mediante a implantação das propostas educacionais no município de Ponta Grossa. Ao realizar a técnica do grupo focal com nove professoras e entrevista individual com seis docentes para aprofundar informações sobre o acompanhamento dos alunos por um período maior que três anos, enfatizei as experiências pessoais decorrentes dos diferentes momentos na implantação do Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem com o propósito de responder aos seguintes questionamentos: Que bases teóricas as professoras têm incorporado para organizar o trabalho pedagógico? Quais aspectos do trabalho pedagógico que permanecem e os que se alteram diante da implantação das políticas educacionais considerando o que as propostas educacionais supunham que os professores deveriam fazer?

Assim, procurei aprofundar no primeiro capítulo, referenciais sobre o conhecimento e o saber no trabalho docente, estudando teóricos que discutem atualmente sobre os saberes da experiência considerados como um fundamento importante na construção da prática pedagógica. A aprendizagem dos docentes com a experiência, os saberes da experiência, colocam em evidência o exercício cotidiano da profissão por um período prolongado e permitem ao docente um retomar contínuo de sua prática. Tentei abordar os conhecimentos que se referem ao saber fazer, aqueles que fundamentam a prática pedagógica e são adquiridos na e pela prática ao longo do exercício da profissão, que nessa pesquisa são permeados pelas políticas educacionais discutidas no segundo capítulo.

No segundo capítulo, focalizei o contexto em que se deram as políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem. Nesse momento,

foi importante destacar a realidade do processo de implantação das duas políticas, as diretrizes, a metodologia que as propostas propunham o sistema de avaliação e o projeto de formação continuada das professoras da rede municipal de Ponta Grossa. Da mesma forma, ao discutir o processo de implantação do Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem, foi possível destacar como a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa orientou e acompanhou o trabalho pedagógico das docentes, possibilitando alterações gradativas no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo abordou a trajetória metodológica da pesquisa e a caracterização das professoras primárias pesquisadas. Nesse momento a descrição do perfil das professoras contribui para entender o contexto investigado e conhecer melhor os sujeitos da pesquisa. O interesse foi em identificar características individuais de cada docente para melhor compreender seu trabalho com os alunos em sala de aula. Com a preocupação em discutir a realidade do contexto da atuação das profissionais em sala de aula, descrevi situações que envolveram o Projeto Realidade e os Ciclos de Aprendizagem.

Com relação à análise dos dados, discutidos no capítulo quatro e cinco, buscou-se a compreensão da ação docente frente às mudanças nas políticas educacionais, norteadas pela seguinte questão de pesquisa: como as professoras se manifestam sobre aspectos do trabalho de sala de aula, na relação com as políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem? Para responder a essa pergunta, contei com as manifestações das professoras sendo possível concluir que o conhecimento adquirido por ela na relação com as duas propostas educacionais do município, foi alterando-se à medida que interagiam com as mesmas. Portanto, as duas políticas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem exigiram mudanças

no trabalho do professor, que foram sendo efetivadas ao longo do exercício da profissão.

As questões teórico-metodológicas previstas nas diretrizes das duas propostas educacionais, gradativamente foram sendo incorporadas pelas professoras à medida que percebiam que auxiliava na aprendizagem dos alunos. Assim, ressaltou os seguintes aspectos:

1) Os traços da prática pedagógica mostraram que as professoras no início de sua carreira profissional sustentavam uma concepção tradicional ao tratar os alunos, os conteúdos em sala de aula, a avaliação. À medida que foram mobilizando conhecimentos para agir, conforme as diretrizes das duas políticas educacionais, a concepção tradicional foi sendo gradativamente substituída pela concepção vygotskyana.

2) O conhecimento das docentes foi se alterando com os anos de experiência e a intervenção das políticas educacionais do município foi o marco para as mudanças. Partindo das necessidades dos alunos e das exigências apontadas nas diretrizes das duas políticas educacionais, as professoras inovaram em suas práticas em sala de aula, necessitando cada vez de formação continuada para atingir uma autonomia pedagógica com seus alunos.

3) O trabalho com o texto altera a concepção de alfabetização, de aprendizagem dos alunos e do ensino dos professores. Assim, com a utilização dessa metodologia, as docentes passam a considerar o contexto, valorizam as tentativas de escrita dos alunos, a interação com o outro nas ações coletivas. O uso de materiais didáticos contribui para a compreensão de conceitos, sendo que a mudança nos procedimentos pedagógicos favorece a aprendizagem significativa.

4) É possível concluir que houve mudanças também na concepção sobre disciplina, pois na perspectiva tradicional o silêncio era o principal aspecto no comportamento dos alunos. A partir da discussão da concepção vygotskyana se considera o diálogo como necessário para a aprendizagem, o trabalho coletivo passa a ser imprescindível. Vale destacar que todas essas ações estão previstas nas duas propostas educacionais Projeto Realidade e Ciclos de Aprendizagem.

5) Altera-se a relação afetiva mantida entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem. Ao acompanhar a aprendizagem dos alunos por um tempo prolongado, as professoras passam a compreender as necessidades individuais de seus alunos e as afinidades tomam uma ampla dimensão. Com a convivência, surge uma cumplicidade que contribui no avanço da aprendizagem de todos os envolvidos, pois a professora também aprende com seus alunos e eles entre si.

6) A avaliação continua sendo sinônimo de prova no Projeto Realidade, entretanto passa a ter características de processo contínuo e significativo, pois há introdução de atividades avaliativas no cotidiano de sala de aula. Com os Ciclos de Aprendizagem, a retenção é condicionada a ultrapassagem de um ciclo para outro e, assim, se reconfigura sua concepção como um processo continuado de aprendizagem. As professoras passam a utilizar relatórios avaliativos sobre os alunos, com o preenchimento de fichas solicitadas pela SME. Todos esses procedimentos realizados sobre a avaliação, segundo manifestações das professoras, não garantem a alteração significativa na concepção avaliativa.

7) Com a implantação das políticas educacionais que possibilitou o acompanhamento dos alunos por três anos ou mais, foi possível às professoras obterem uma visão ampliada do processo de como, de por que e de quando

ensinar ao aprendiz e do processo de aquisição do conhecimento desse mesmo aprendiz. Portanto o comprometimento entre aluno e professor se solidifica, a confiança mútua contribui significativamente para o sucesso do docente em ensinar e do discente em aprender.

Outro aspecto importante, diz respeito ao trabalho realizado pelas professoras no acompanhamento dos alunos por três anos ou mais. Desta forma, houve indícios de que esse acompanhamento por um tempo prolongado levou as professoras a compreenderem a progressão continuada. Um longo período de trabalho com o mesmo grupo de crianças possibilitou reconhecerem o processo de aprendizagem dos alunos e, assim ter como ponto de partida as necessidades reais do grupo. Foi possível também detectar, suas emoções, seus sentimentos e, assim o planejamento pode ficar próximo do real. Da mesma forma, as professoras relataram sentir maior vigor no processo de ensino, ou seja, um sentimento forte de docência, de satisfação em verificar e acompanhar a aprendizagem de seus alunos.

É importante destacar, o envolvimento das docentes com seus alunos, possibilitando um conhecimento aprofundado sobre o processo de aquisição do conhecimento. Essa aprendizagem favorece a busca de significados nas ações pedagógicas e a construção de uma aprendizagem ao mesmo tempo específica e ampla sobre o que é ser professor. As professoras que acompanharam o mesmo grupo de alunos relataram o sentimento de inovar sem medo, a confiança no trabalho realizado e o respeito pelo aluno em seu processo de aprendizagem. Portanto, o acompanhamento dos alunos auxilia no entendimento da escola ciclada, que é um dos grandes problemas da escola hoje, pois a compreensão do trabalho pedagógico realizado nos ciclos de

aprendizagem, ainda encontra lacunas, causando dificuldades para o aluno aprender e para o professor ensinar.

Nas marcas deixadas no trabalho das professoras, pelas duas políticas educacionais foi possível perceber alterações do trabalho pedagógico e a incorporação de novas ações em sala de aula. O compromisso docente foi constantemente valorizado pelas professoras, colocando-se até como uma condição para que a aprendizagem dos alunos acontecesse. Assim, é possível afirmar, que as nove professoras pesquisadas são comprometidas com um trabalho pedagógico que vá ao encontro das necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

As práticas solicitavam mudanças que envolviam a reorganização das ações e no tratamento dos alunos, que passam a serem compreendidos como sujeitos de sua aprendizagem, mediados pela professora. Isso leva ao reconhecimento de que as professoras investigadas tentaram inovar, reorganizaram suas propostas de trabalho no que diz respeito à metodologia utilizada em sala de aula com seus alunos, frente à implantação das políticas educacionais.

O problema dessa pesquisa foi discutido a partir das seguintes hipóteses: a) ocorreram mudanças no trabalho pedagógico das professoras, produzidas pelas alterações na política educacional do município; b) a experiência adquirida pelas professoras no decorrer dos anos de docência, marcados por mudanças na política educacional, alterou interferindo em aspectos pontuais das práticas pedagógicas de sala de aula e favoreceu a consolidação dos saberes docentes. As premissas que orientaram esta investigação foram comprovadas ao se verificar que a experiência adquirida ao longo dos anos de docência é importante e interfere na qualidade do ensino ministrado em sala de aula. Da mesma forma, as políticas públicas auxiliaram nas mudanças da

prática pedagógica, sendo que à medida que avançavam as solicitações das diretrizes da proposta, as professoras sentiam a necessidade de estudo e aprofundamento.

Os estudos sobre o conhecimento, os saberes dos professores é um ramo de investigação que requer dedicação, concepções definidas e competência para investigar a escola e o processo de ensino e aprendizagem. A riqueza desse campo é qualitativa com uma diversidade de perspectivas a serem abordadas pelo pesquisador.

Dentre as possibilidades de investigação, se privilegiou os saberes da experiência, pois as docentes da pesquisa tinham mais de dez anos de atuação em sala de aula, que foi também um requisito para participação. Concluo que os saberes da experiência parecem trazer às professoras investigadas segurança, certezas, confiança, possibilidade de criar sem receio, facilitando a aprendizagem dos alunos, que é o principal objetivo da escola. A aprendizagem dos docentes com a experiência, os saberes da experiência, põem em evidência o exercício cotidiano da profissão por um período prolongado e permitem ao docente um retomar contínuo de sua prática. Meu estudo abordou os conhecimentos que se referem ao saber fazer, aqueles que fundamentam a prática pedagógica e são adquiridos na e pela prática ao longo do exercício da profissão e na relação com as políticas educacionais.

A realização deste estudo oportunizou o confronto de aprendizagens acumuladas durante minha vivência como professora, diretora e coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Nesse sentido, partindo dos dados analisados, mostrei como as professoras tecem considerações sobre as orientações didático-pedagógicas frente as diretrizes da política educacional e o ensino em sala de aula e como alteram aspectos pontuais em seu fazer e pensar, confirmando as hipóteses desse estudo.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ✓ AZANHA, J.M.P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. SP: Ed.da Universidade de São Paulo, 1992.
- ✓ BOOTH, W. C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J.M. **A arte da pesquisa**. SP: Martins Fontes, 2000.
- ✓ BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- ✓ BRASIL. Ministério da Educação. **Prêmio inovação em gestão educacional 2006: experiências selecionadas**. Versão preliminar. Brasília, 2006.
- ✓ CANDAU, V. M. (org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. RJ: DP&A, 2000.
- ✓ CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- ✓ \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ✓ CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. SP: Cortez, 1991.
- ✓ CUNHA, M<sup>a</sup> I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (org) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. SP: Papirus, 1999.
- ✓ ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Ed Porto, 1991.
- ✓ FERREIRA, V.M.R. A organização do trabalho pedagógico em escolas cicladas: ainda uma lógica “centrífuga – homogeneizadora”. In: SAMPAIO, M.M.F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.
- ✓ \_\_\_\_\_. **Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implantação da política do ciclo básico de alfabetização do Estado do Paraná**. São Paulo, 2001, 138p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ✓ FLACH, S.F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional da Ponta Grossa: gestão 2001 – 2004**. Curitiba, 2005, 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.
- ✓ FREITAS, L.C.de. A avaliação e as reformas dos 9 anos: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: **Educação e Sociedade**.

Campinas, v.25, n.86, 2004.

- ✓ FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ✓ GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005
- ✓ GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Rio Grande do Sul: Ed UNIJUÍ, 1998.
- ✓ GUARNIERI, M. R. (org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** SP: Autores Associados, 2000.
- ✓ GUARNIERI, M. R.; MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Significado das séries escolares e a implantação de ciclos na escola fundamental. In: **II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E VI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: PENSAR, INVENTAR, DIFERIR,** 2004, Rio de Janeiro. Anais do VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares - Currículo: pensar, inventar, diferir. Rio de Janeiro, 2004. p. 2642-2657.
- ✓ GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- ✓ GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor.** Portugal, Ed Porto, 1991.
- ✓ GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 2002.
- ✓ GUILHERME, C.C.F. **Práticas docentes no regime de progressão continuada.** Araraquara, SP: J&M, 2007.
- ✓ GUILHERME, C.C.F. **A progressão continuada e a inteligência dos professores.** SP, Araraquara, 2002. Doutorado (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual de São Paulo.
- ✓ HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- ✓ \_\_\_\_\_. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- ✓ IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança**

e a incerteza. SP: Cortez, 2005.

- ✓ \_\_\_\_\_. (org) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ✓ KNOBLAUCH, A. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela.** Araraquara: JM Editora, 2004.
- ✓ LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- ✓ MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** SP: Cortez, 2007.
- ✓ MARCON, P.F.R. **Exclusão escolar: representações sociais de professores e gestores escolares.** Ponta Grossa, 2006, 106 p. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- ✓ MARIN, A. J. (coord) **Didática e trabalho docente.** 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.
- ✓ MARTINS, S.T.F. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskyana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, S.G.L; MILLER,A.(org) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** SP: JM Editora, 2006.
- ✓ MONTEIRO, Ana M. F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação e sociedade.** n. 74. Campinas: CEDES, 2001.
- ✓ NEVES, S.R. **A escola organizada por ciclos: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – Paraná, no período de 2001 a 2004.** Ponta Grossa, 2005. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- ✓ NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação.** n.4. Porto Alegre, 1991.
- ✓ NÓVOA, A. (org). **Profissão professor.** Portugal: Porto Ed, 1991.
- ✓ \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- ✓ OLIVEIRA, T.F.M. **Escola, cultura do ideal e do amoldamento.** SP: Iglu, 2003.
- ✓ PARANÁ, Resolução nº6342, 29 nov. 1993. Autoriza e regulamenta a implantação progressiva do Ciclo Básico de quatro anos nas escolas de Primeiro Grau da Rede Estadual de Ensino. 1993.

- ✓ PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa – ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)– pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ✓ PÉREZ GOMÉZ, AI. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- ✓ PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.
- ✓ SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.25, n.89, p.1203 - 1225, set/dez, 2004.
- ✓ SANTOS, T.R.L. **Analisando a escola cabana em espaço e tempo reais**. São Paulo, 2003, 270 p. Doutorado (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ✓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Projeto Realidade. Ponta Grossa, 1987.
- ✓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano curricular. Ponta Grossa, 1994.
- ✓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta pedagógica. Ponta Grossa, 2001.
- ✓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta pedagógica dos Ciclos de Aprendizagem. Ponta Grossa, 2002.
- ✓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta pedagógica dos Ciclos de Aprendizagem. Ponta Grossa, 2004.
- ✓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Formação continuada. Ponta Grossa, 2005.
- ✓ SFORNI, M.S.F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- ✓ SZYMANSKI, H.(org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- ✓ TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY,L.; ALTET,M. ; CHARLIER, E. (org) **Formando professores profissionais: quais**

estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ArtMed, 2001.

- ✓ TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. RJ: Vozes, 2005.
- ✓ TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.
- ✓ TOZETTO, S.S. **Dificuldades de aprendizagem**: um desafio no cotidiano escolar. Ponta Grossa, 1999, p.163. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- ✓ UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. SP: Ed Moderna, 2004.
- ✓ VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. SP: Martins Fontes, 1991.
- ✓ \_\_\_\_ **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1991.

**ANEXOS**

## ANEXO Nº1:

QUESTÕES LEVANTADAS PELO MODERADOR NO GRUPO FOCAL SOBRE  
O PROJETO REALIDADE E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

PRIMEIRO BLOCO: questões sobre a proposta pedagógica, considerando as duas propostas, Projeto Realidade e Ciclos.

- O que você aprendeu com a proposta?
- Qual sua opinião sobre a proposta?
- Do que você mais gostou no desenvolvimento da proposta?
- Do que você não gostou?
- Em sua opinião, quais as mudanças na escola com a implantação da proposta?
- Ainda hoje existem professores que resistem ao desenvolvimento da proposta?
- Como você se identifica diante da implantação da proposta?
- Você se considera preparada para atuar na proposta?
- Quais as diferenças de como era com o Projeto Realidade e agora com os Ciclos de Aprendizagem?

SEGUNDO BLOCO: questões sobre o ensino:

- A proposta influenciou em sua prática pedagógica? Em quê?
- Como a proposta influenciou na sua concepção de educação, de ensino, de alfabetização, de criança, e de aprendizagem?
- O que mudou em seu trabalho de sala de aula com a implantação da proposta?
- O que mudou em relação ao ensino dos conteúdos com a implantação da proposta?
- Você conhece a metodologia que consta na proposta pedagógica? Ela ajuda ou não em



seu trabalho em sala de aula?

- Como você vê a organização dos conteúdos escolares na proposta, em relação à quantidade, seqüência, organização por área de ensino, segurança de trabalho aos professor, facilidade ou dificuldade no domínio?

TERCEIRO BLOCO: questões sobre aprendizagem:

- Quais as alterações que a proposta causou na relação com os alunos?
- Com a implantação da proposta, o que mudou na aprendizagem das crianças?
- Qual a contribuição da organização em ciclos para o rendimento da aprendizagem dos alunos?

## ANEXO Nº2

QUESTÕES ENTREGUES ÀS PROFESSORAS APÓS O TRABALHO DO GRUPO  
FOCAL

- 1) Em sua opinião, quais as mudanças profissionais que a proposta lhe trouxe? O que a proposta acrescentou na sua atuação docente?
  
- 2) Como foi o assessoramento pedagógico pela SME na época da implantação da proposta e quais as intervenções que a SME fazia ou faz em seu trabalho pedagógico, que têm contribuído para sua atuação em sala de aula?
  
- 3) Em sua opinião, o ensino melhorou ou piorou com a implantação dos ciclos de aprendizagem?

## ANEXO Nº3

## ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1) Quais as mudanças profissionais que o acompanhamento da aprendizagem dos alunos por um período maior que três anos trouxe às professoras?
- 2) O que o acompanhamento acrescentou na sua atuação docente?
- 3) Na sua opinião, quais as vantagens para a aprendizagem dos alunos?
- 4) Quais as suas ações para as crianças aprenderem?
- 5) Que conhecimentos você desenvolveu para trabalhar durante anos, no acompanhamento das turmas?
- 6) Como é organizado seu trabalho em sala de aula ?
- 7) Como se dá a relação entre professor e aluno na sala de aula?
- 8) Quais os conhecimentos mobilizados no trabalho docente?
- 9) Quais os saberes que emanam da prática pedagógica com a experiência de acompanhar os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental?

## ANEXO Nº4

A Ilma. Sra

Profª \_\_\_\_\_

1. DADOS PESSOAIS

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( )

Estado Civil: S ( ) C ( ) D ( )

2. ENDEREÇO ATUALIZADO:

Rua: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

E.mail: \_\_\_\_\_

3. ATIVIDADES PROFISSIONAIS:

Função: PROFESSORA

Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Série em atua hoje: \_\_\_\_\_

Séries em que já atuou: \_\_\_\_\_

Local de Trabalho: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

4. FORMAÇÃO:

Nível 2º Grau: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Graduação em \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Especialista em \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Mestrado em \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## ANEXO Nº5

Tabela 1: SITUAÇÃO DOS ALUNOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO REFERENTE À RETENÇÃO:

**PROJETO REALIDADE**

ANO	Nº alunos Matriculados	1º série Nº alunos	2º série Nº alunos	3º série Nº alunos	4º série Nº alunos	Aceleração Nº alunos
1995	20.843	5.923 22%	4.424 14%	4.073 11%	3.146 7%	
1996	25.502	6.524 22%	5.410 14%	4.640 11%	4.085 7%	
1997	24.976	6.208 24%	5.253 13%	4.728 10%	3.918 6%	
1998	25.398	6.332 18%	5.147 6%	4.827 3%	4.293 2%	
1999	23.510	6.219 20%	5.253 9%	4.904 5%	4.580 2%	
2000	26.240	6.281 19%	5.098 9%	4.824 8%	4.460 4%	

Fonte: Setor de Estatística da SME de Ponta Grossa

Tabela 2: SITUAÇÃO DOS ALUNOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO REFERENTE À RETENÇÃO:

**CICLOS DE APRENDIZAGEM**

ANO	Nº alunos Matricula Dos	Grupo de 7 anos Nº alunos	Grupo de 8 anos Nº alunos	Grupo de 9 anos Nº alunos	Grupo de 10 anos Nº alunos	Aceleração Nº alunos
2001	26.982	4.860 0,31%	3.433 2%	4.826 2%	4.341 2%	3.315 3%
2002	30.103	5.540 0,61%	5.457 12%	5.347 1%	6.283 5%	1.742 28%
2003	28.707	5.600 1%	6.013 11%	5.519 0,49%	5.452 6%	805 0%
2004	30.332	5.834] 1%	6.307 14%	6.100 1%	5.852 5%	-----*
2005	30.007	5.730 0,89%	6.815 12%	5.438 0,86%	6.235 6%	-----*
2006	26.544	5.038 0,64%	6.474 11%	5.696 0,68%	5.681 3%	516 em 25 escolas 5%

Fonte: Setor de Estatística da SME de Ponta Grossa

\*Nestes dois anos não houve classe de aceleração.

\*Em 2007 as classes de aceleração foram extintas novamente.