

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELEVÂNCIA NO PROCESSO DO
ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS**

MARIA APARECIDA SANCHES CARDOSO NEVES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS**

**MARIA APARECIDA SANCHES CARDOSO
NEVES**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos referentes ao título de Mestre em Educação na Universidade do Oeste Paulista. Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a Raimunda Abou Gebran

370
N518p

Neves, Maria Aparecida Sanches Cardoso
Práticas educativas de relevância no processo
do ensino aprendizagem em escolas públicas /
Maria Aparecida Sanches Cardoso Neves –
Presidente Prudente, 2011.
167 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,
Presidente Prudente, SP, 2011.
Bibliografia

1. Ensino- Aprendizagem – 2. Avaliação
externa. 3. Práticas educativas. 4. Ação docente.
I Título.

MARIA APARECIDA SANCHES CARDOSO NEVES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELEVÂNCIA NO PROCESSO DO ENSINO E
APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 07 de Dezembro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof Dr Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa
Universidade Estadual Paulista- UNESP
Presidente Prudente- SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha pequena família.

Para você, Maria Sanches, por ter sido o meu exemplo de resignação, humildade, persistência, sabedoria e amor.

Para você, José Cardoso por ter me ensinado a honestidade e a integridade; de você herdei também o gosto pela minúcia e a paciência.

Para você, Consuelo, por ter cuidado de mim na adolescência.

Para você, Antônio, que embora ausente, guardo na lembrança.

Ao José Carlos, por sua compreensão e ajuda.

Ao Conrado e Fernando, com o pedido de perdão por minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus todo poderoso, por ter permitido que eu realizasse este trabalho e soubesse apreciar o sabor desta conquista frente a uma vida cheia de dificuldades.

À minha amiga Josane Cavalari, por me incentivar a fazer o Mestrado.

À minha amiga Cristiane Castelão, por me acolher junto à sua família e me acompanhar nas dificuldades de trajeto.

Ao meu amigo Jair Marinho, por ter me conduzido ao Campus todas as vezes necessárias. Sem ele jamais teria conseguido.

À minha grande orientadora, Dr^a Raimunda Abou Gebran, por sua sabedoria e profissionalismo. Exemplo de virtude e competência.

Aos docentes da Pós Graduação: Dr Adriano, Dr Camilo, Dr Levino, Dr^a Carmem e Dr^a Ivone, por seus grandes ensinamentos e amizade.

Aos Coordenadores do Curso: Dr Adriano e Dr^a Tereza, pela compreensão e acolhida.

Aos docentes Dr Adriano e Dr^a Raquel, pelas importantes colaborações no Exame de Qualificação.

À minha querida Ina, por sua extrema competência e carinho.

À Mara, por seu auxílio.

Aos meus amigos de trabalho, pelas colaborações.

À equipe da EE Coripeu de Azevedo Marques, por ter me aceitado em sua rotina de trabalho.

Aos diretores, coordenadores, docentes, funcionários e alunos da EE Coripeu de Azevedo Marques que contribuíram com este trabalho.

À Diretoria de Ensino de Jales, pelo apoio recebido.

Aos amigos que sempre me incentivaram.

Aos meus colegas de curso, por dividirem comigo grandes momentos de aprendizagem.

À Unoeste, por ter me aceitado no seu quadro de alunos.

Epígrafe

É que não se imagina quão grande é a força da verdade, que ponto ela é tenaz e obstinada. Reencontramos os seus traços nos dogmas mais bizarros e mais absurdos de todos os tempos e de todos os países, misturados, fundidos da maneira mais estranha, mas, no entanto, sempre reconhecíveis. Ela assemelha-se a uma planta que germina debaixo de um montão de grandes pedras, mas que se esforça em direção à luz, que se agarra a mil obstáculos, disforme, empalidecida, enfezada --- mas pelo menos virada para a luz.

Schopenhauer (2001, p. 146)

RESUMO

Práticas educativas de relevância no processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas

Os dados relativos ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) nos revelavam que os índices escolares de algumas escolas apresentavam consecutivas situações de sucesso de aprendizagem dos alunos, situando-se acima da média regional e estadual, o que nos possibilitou um questionamento acerca das práticas de relevância que teriam contribuído com a possibilidade de acerto. Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas educativas docentes favorecedoras de resultados significativos na aprendizagem dos alunos, desenvolvidas em uma escola da região de Jales, que foi bem-sucedida na avaliação externa da rede oficial do Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2009. Foram sujeitos da pesquisa os professores e alunos da referida escola. A pesquisa se configurou numa abordagem qualitativa que envolveu o levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, observação de aulas e a análise documental da proposta pedagógica e planos de ensino. Neste aspecto, a análise do cotidiano escolar, em especial das práticas educativas docentes que asseguravam a efetivação do currículo escolar e a resolução de problemas de aprendizagem, suscitou a compreensão e o entendimento das ações docentes alternativas realizadas com vistas a resultados significativos. Por fim, identificou-se, na ação docente, a intencionalidade e o trabalho coletivo, responsáveis pela cultura de sucesso escolar, e ambos voltados para práticas reconstrutivas e compensatórias.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Avaliação Externa. Práticas Educativas. Ação Docente.

ABSTRACT

Educational practices of relevance in the teaching and learning process in public schools

Data for the System of Evaluation of Educational Achievement of São Paulo (SARESP) revealed us that school indexes in some schools presented consecutive situations of successful in the students learning, standing themselves above the regional and state average, which allowed us a questioning about the practices of relevance that would have contributed to the possibility of success. So, the search aimed to examine the educational practices of teachers favoring significant results in students learning, developed in a school in the region of Jales, which was successful in the external evaluation of the official network of the State of São Paulo. Search subjects were teachers and students of that school. The search presented itself in a qualitative approach that involved gathering data through semi-structured interviews, questionnaires application, classrooms observation and documentary analysis of the pedagogical proposal and educational plans. In this aspect, the analysis of the school routine, especially educational practices of teachers practices that ensured the effectiveness of the school curriculum and problem-solving learning, has raised the comprehension and understanding of alternative teaching actions performed with a view to significant results. Finally, it identified in the teaching action the intentionality and the collective work, responsible for culture of the school success and both turned to reconstructive and compensation practices.

Keywords: Teaching and learning. External evaluation. Educational practices, Teacher action.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Dados percentuais comparativos Escola/Estado	46
TABELA 2 -	Ensino Fundamental: Fluxo Escolar nos diferentes anos	64
TABELA 3 -	Ensino Médio: Fluxo Escolar nos diferentes anos	65
TABELA 4 -	Fluxo Escolar no Estado e Diretoria de Ensino	65
TABELA 5 -	ENEM 2010	66

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Boletim da escola – SARESP - 2007	47
FIGURA 2 -	Boletim da escola – SARESP - 2007	48
FIGURA 3 -	Boletim da escola – SARESP - 2008	49
FIGURA 4 -	Boletim da escola – SARESP - 2008	50
FIGURA 5	Boletim da escola – SARESP - 2009	51
FIGURA 6	Boletim da escola – SARESP - 2009	52
FIGURA 7	Médias do SARESP - 2010	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 A Intencionalidade Docente Inerente ao Ensino.....	18
2.2 O Entendimento Proporcionado pelo Saber Pedagógico	21
2.3 Conhecimento e Organização do Conteúdo e do Conteúdo Pedagógico na Prática.....	29
2.4 A Ação Docente com Vistas à Construção da Identidade Profissional.....	33
3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: ORIGENS E PRESSUPOSTOS	37
3.1 Avaliação Institucional e Política Educacional: Espaço para a Racionalidade Técnica	37
3.2 O Sistema de Avaliação Institucional no Estado de São Paulo - Pressupostos da Secretaria de Estado da Educação.....	40
3.3 Avaliação Escolar: Espaço para Conceituação da Avaliação Formativa Alternativa	43
3.4 Os Indicadores: Boletins das Escolas	45
4 A ESSÊNCIA DO PROBLEMA E A METODOLOGIA DA PESQUISA	53
4.1 O Problema	53
4.2 Objetivo	53
4.3 A Metodologia da Pesquisa.....	54
4.3.1 O Estudo de caso.....	55
4.3.2 A Coleta de dados.....	56
5 O ESPAÇO DA ESCOLA DELIMITADO PELA CONDIÇÃO HUMANA	61
5.1 Recursos Físicos que Constituem a Escola e Estabelecem as Contribuições nas Ações Educativas	61
5.2 As Orientações Pedagógicas Presentes na Proposta Pedagógica Escolar.	62
5.2.1 Resultados obtidos pela escola no percurso de vigência do Plano de Gestão 2007-2010.....	64
5.3 Os Recursos Humanos	66
5.4 Documentos Escolares	68
5.5 Os Sujeitos da Pesquisa: Professores e Alunos Envolvidos em seus Afazeres..	70
5.5.1 Alunos	71
5.5.2 Docentes	71
5.5.3 Os atores e a ação estabelecida no cotidiano escolar	72
6 ANÁLISE DE DADOS	75
6.1 Profissionalismo: Intenção e Comprometimento	75
6.2 Reconstrução: Socialização e Diversificação Pedagógica	83
6.3 Centralidade do Conteúdo: Essência do Conhecimento	95
6.4 Metodologias e Construção do Conhecimento	100
6.5 Expectativas e Foco na Avaliação	105

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	120
ANEXOS	161

1 INTRODUÇÃO

Em um universo limitado de resultados favoráveis, os índices escolares em avaliações institucionais de algumas escolas, que apresentaram consecutivas situações de sucesso de aprendizagem dos alunos, possibilitaram um questionamento acerca das práticas docentes de relevância que teriam contribuído com a possibilidade de acerto.

A literatura pedagógica tem ressaltado, em muitas análises, a situação drástica de finalizações de resultados do ensino na aprendizagem dos alunos. Sabe-se que a educação vive uma crise eternizada em discussões midiáticas e retóricas extenuantes. Neste cenário, que apresenta inúmeros problemas do cotidiano escolar, algumas escolas da rede pública parecem sobreviver aos percalços circunstanciais favorecidas por uma sucessão de bons resultados nas frequentes avaliações institucionais.

No Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) tem demonstrado em seus relatórios, denominados Boletim da Escola, que algumas escolas atingem resultados considerados de destaque frente às escolas de iguais condições de atendimento no Estado e nas diferentes Diretorias Regionais de Ensino.

Em algumas Diretorias de Ensino, que apresentaram elevada média de resultado no SARESP, perfazendo um alto grau de pontuação no cômputo geral no estado, estas poucas escolas conseguiram superar a média da Diretoria e atingir com bons resultados a aprendizagem dos alunos concluintes das oitavas séries do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio, avaliados em diferentes anos. Tais escolas apresentaram elementos passíveis de análise a serem considerados essenciais para os resultados. Estes elementos decorreram de situações desenvolvidas no contexto da escola e da sala de aula e geradas em condições singulares de interações sociais.

Desta maneira, tendo em vista a experiência vivenciada na supervisão de ensino de escolas públicas estaduais, constatamos que, de fato, ocorria, em algumas escolas da rede pública, um trabalho específico e sedimentado em boas práticas docentes com resultados adequados à aprendizagem dos alunos.

A dinâmica de trabalho no cotidiano escolar despertou em nós o interesse de análise, por colocar em prática experiências próprias em um espaço de

autonomia limitado pelo sistema de ensino público. Em face desta evidência, consideramos oportuno refletir sobre o que Certeau (1996, p. 47) já nos esclarecia acerca da atuação cotidiana: “muitas práticas cotidianas [...] são do tipo tática. E também, de modo mais geral uma grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco “sobre o mais “forte”[...].

A ação docente desenvolvida no espaço escolar parecia, a nosso ver, suscitar um protagonismo autônomo e deliberado de docentes e alunos e justificava a importância de um trabalho de pesquisa neste contexto apresentado.

Entender o predomínio de práticas bem-sucedidas nos remete à retomada das questões levantadas pela literatura, que elenca os temas do *saber* e do *saber fazer* e seus atores (docentes e alunos). Neste aspecto, a análise e compreensão do cotidiano escolar, em especial das práticas educativas docentes que garantiram a efetivação do currículo escolar e a resolução de problemas, remeteram à compreensão e ao entendimento das ações realizadas com vistas a resultados significativos.

Em decorrência desta reflexão, localizamos em Arroyo (2002, p. 19) um direcionamento à nossa atuação: “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”.

Assim, motivados por questionamentos instigantes sentimo-nos desafiados a investigar as causas que levariam à atuação escolar propiciadora de destaque. Desta maneira, partindo das indagações levantadas, desde quais seriam as ações docentes reveladoras do sucesso, até as possíveis relações sociais preponderantes e estabelecidas no contexto, encontramos convergência em um foco principal da análise, do que poderia caracterizar o desempenho do sucesso escolar. Em consequência disto definimos um questionamento principal que corresponderia à síntese da nossa indagação: Que práticas e ações docentes deliberadas no contexto escolar favoreciam o desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem e garantiam resultados significativos?

Em conformidade com o disposto, nossa pesquisa em uma escola bem-sucedida na avaliação institucional paulista nos anos de 2007, 2008 e 2009, pretendeu evidenciar a proposta pedagógica escolar alinhavada em práticas

docentes diferenciadas, nascidas de uma cultura específica e produzidas em espaços singulares de criação e a partir do contexto em que se inserem.

Na análise de pesquisa sobre procedimentos escolares, foi possível realizar uma avaliação mais criteriosa do trabalho docente desenvolvido, uma vez que o papel das experiências profissionais docentes, bem como de outros demais saberes docentes, é recentemente focado na literatura pedagógica como saber produzido na escola e de fundamental importância para o ensino.

A nossa pesquisa pretendeu, desta maneira, elucidar a essência da questão e encontrar elementos inovadores produzidos no lócus escolar e fundamentais na condução do processo educativo. Neste direcionamento, foi necessário considerar a qualidade e o sucesso da aprendizagem escolar de longo prazo, para além dos procedimentos instrumentais, de testes padronizados, ressaltando-se as proposições éticas que são estabelecidas pela conjunção de valores que se desenvolvem na própria prática; do ensino sem distinção entre meios e fins e dos fatos que fundamentam a intencionalidade educativa. (GÓMEZ, 1998)

Entender a cultura escolar diferenciada e seus resultados de sucesso compreende a análise das diretrizes que fundamentam o desenrolar do currículo nas aulas a partir dos problemas existentes, dos projetos formulados, do desenvolvimento destes dentro da prática, da experiência docente individual e do enfoque deliberativo formulado pelos docentes.

Por conseqüência, o que se pretendeu neste trabalho como principal objetivo foi pesquisar, na atividade cotidiana da escola, o processo desencadeador das ações de aprendizagem desenvolvidas e/ou as práticas docentes diferenciadas reveladoras de caminhos para o sucesso do ensino e a aprendizagem.

A partir desta perspectiva, os objetivos específicos foram se estabelecendo e direcionando a nossa atividade investigativa em ações de:

- Análise e compreensão das ações dos professores e alunos que contribuíram para a consecução dos objetivos escolares e dos resultados positivos da escola;
- Identificação das práticas pedagógicas docentes alternativas que possibilitaram o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Localização, no cotidiano da escola e nas salas de aulas, dos elementos favorecedores que contribuíram para o desenvolvimento da prática educativa docente;

- Destaque às práticas docentes que conduziram ao desempenho observado a partir das análises realizadas;
- Divulgação do trabalho para socialização das experiências desenvolvidas com os educadores que atuam na mesma Diretoria de Ensino onde o projeto se realizou, por ser de interesse social.

Para a realização da pesquisa, localizamos nos alunos e docentes os atores centrais do processo e encontramos nas características da Pesquisa Qualitativa e no Estudo de Caso os percursos ideais para a consecução dos nossos objetivos. Dada a flexibilidade e a possibilidade de instrumentos de coletas variados neste tipo de investigação, os procedimentos encontrados para a realização da nossa pesquisa se estabeleceram por meio de entrevistas semiestruturadas aos docentes, questionários aos alunos e docentes, análise documental e observações de aulas e ações cotidianas, concebendo assim, nossa busca, a partir da descoberta na análise do contexto escolar.

Desta forma, no capítulo 2 procuramos, por meio de um referencial teórico, delimitar as origens de um percurso formativo e suas consequências na construção da identidade docente.

A construção de processos formativos, inseridos em contexto de forte apelo social, enfatiza a necessidade do envolvimento pessoal docente e a prática de reflexões deliberativas com vistas ao desenvolvimento de alternativas de diferenciação pedagógica ao processo de ensino. A formação docente estabelecida em um processo contínuo é alicerçada por construções edificadas em fontes de conhecimentos, fundados também na prática, e na associação, ao domínio do conhecimento básico do conteúdo, da compreensão dos processos de aprendizagem e das condições culturais e sociais do aluno.

A partir do movimento de interação social e do exercício prático desenvolvido em contexto formativo; da ação docente se concretiza o desenvolvimento profissional comprometido com a ética e a responsabilidade com o sucesso dos alunos.

No capítulo 3 discorreremos sobre as origens dos mecanismos de avaliação externa no Brasil e sua aplicação no estado de São Paulo, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP),

que entre outras medidas instituídas, caracterizou a tendência técnica racionalista impregnada nos processos avaliativos de procedência neoliberais.

Nossa perspectiva de análise, na pesquisa realizada, orientou-se na busca de procedimentos encontrados pela escola para pensar as questões do ensino, que segundo Gebran (2004, p. 15), devem ser desenvolvidas “[...] não no sentido de adequá-las às regras conjunturais e históricas da terceira revolução industrial, da globalização e do neoliberalismo, mas, fundamentalmente, a partir da visão de sociedade que queremos no futuro”.

Neste capítulo, focalizamos também a importância da avaliação, estabelecida em princípios norteadores das finalidades do ensino e aprendizagem.

No capítulo 4, consideramos a importância da pesquisa qualitativa e nos centramos na definição de estudo de caso, como preferencial para análises contextuais. Da mesma maneira focalizamos os procedimentos para a coleta de dados com vistas ao maior número possível de informações acerca do pesquisado.

As análises e definições contextuais da escola e a apresentação de seus atores pesquisados foram definidas no capítulo 5; nele incluímos também os recursos materiais disponíveis, as observações documentais coletadas e estabelecemos uma breve análise do cotidiano escolar.

No capítulo 6, procuramos proceder às análises qualitativas por meio do cruzamento dos dados obtidos em entrevistas, questionários, análise documental e fatos apresentados. Para tanto, se fez necessária a definição de categorias de análise que emergiram do próprio material e tiveram como subsídio o referencial teórico assumido na pesquisa. Assim, as categorias levantadas evidenciaram a intencionalidade docente, voltada para práticas reconstrutivas e compensatórias, amparada em sentimentos de justiça social e comprometida com o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Nas Considerações Finais, definimos o perfil docente pesquisado, constituído em processo coletivo de formação; a construção da identidade docente e a importância do registro da experiência bem-sucedida e seus principais fatores de sucesso.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A finalidade deste capítulo é proporcionar a análise e a reflexão acerca da prática docente fundamentada em propósitos singulares e específicos. Por meio desta análise, pretendemos alcançar a compreensão do percurso formativo docente na busca do desenvolvimento profissional.

A formação docente, estabelecida a partir da intencionalidade, conduz ao envolvimento docente em práticas acentuadamente reflexivas, em resposta aos diferentes aspectos que constituem o propósito de ensinar. O processo reflexivo desenvolvido propicia a deliberação pedagógica, o exercício competente e a construção da identidade profissional.

2.1 A Intencionalidade Docente Inerente ao Ensino

O trabalho de ensinar é objeto de preocupações constantes e muito tem despertado o interesse dos pesquisadores. O *como* ensinar provoca contínuas investigações e se constitui em tarefa minuciosa de análise, comparações e interpretações. Em um artigo publicado em 2010, no jornal The New York Times, o tema despertou apreciação e uma conclusão bastante apropriada:

Quando se examinam os resultados de dezenas de diferentes estudos, verifica-se que todos os fatores sob controle da escola produzem um impacto residual sobre o desempenho, exceto um: o professor com o qual o aluno teve aula. Alguns professores conseguem melhorar os resultados dos alunos nos testes independentemente da raça, classe social ou nível de habilidade anterior, enquanto alunos de outro professor estacionam em níveis abaixo da média, ano após ano. (GREEN, 2010, p. 2)

Parece indispensável investigar o que torna um professor mais preparado para a tarefa do ensino. Como ponto de partida no caminho desta compreensão, procuramos refletir sobre o que determina a ação competente de um professor. Para expressar qualquer entendimento inicial, tomemos como pensamento central a intenção docente: sabe-se que a intencionalidade da ação docente parte de princípios, finalidades e valores acentuadamente formados a partir de fatores diversos em sua vida e em seu processo de formação.

Para Libâneo (2001, p. 9), o trabalho docente é intencional por implicar uma direção: “Isto é, supõe uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada) de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino.”

O propósito do professor é explicado por Fullan e Hargreaves (1999, p. 35) por meio de dois sentidos: o primeiro refere-se ao papel essencial do docente na criação das futuras gerações e o segundo remete ao caráter profundamente moral, ou seja, “o ato de ensinar tem relação com a natureza das decisões e dos critérios dos professores”. O profissionalismo docente é explicado priorizando-se as “diferentes espécies de ações e juízos que são parte do trabalho profissional”.

No entendimento de Nóvoa (2006, p. 118), para formular o conhecimento profissional docente há necessidade da intenção docente, empreendida a partir de situações reflexivas e responsável pelas mesmas, as quais podem possibilitar as escolhas e tomadas de decisões no exercício prático.

Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa, isto é: por um lado, de uma reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas; por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão, que passa por uma intencionalidade de sentidos. (NÓVOA, 2006, p. 118)

Segundo o autor, a transposição deliberativa é uma ação docente que exige um trabalho de resolução e de análise desenvolvida na discussão e com práticas e opiniões singulares expostas a críticas.

Tenho vindo a propor o conceito de “transposição deliberativa”, por contraponto ao conceito de “transposição didáctica”, para falar de uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidades e sejam submetidas à opinião dos outros. (NÓVOA, 2002 p. 27)

Ao retratar a singularidade da ação docente, Nóvoa (2007) afirma que, neste sentido, uma teoria da personalidade se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade e é responsável pela essência da identidade profissional docente.

Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2007, p. 8.)

Nóvoa (2009, p. 12) reitera estas disposições ao propor uma resposta para a definição de um bom professor e sugere (pré) disposições construídas, assim, “numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”. Ao distinguir as disposições, o autor apresenta alguns apontamentos:

- O conhecimento: “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”, assim “ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento”;
- A cultura profissional: tida como a aprendizagem desenvolvida na relação institucional e com os professores mais experientes, “é no diálogo com os outros que se aprende a profissão” e mais ainda “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”;
- O tato pedagógico: definido como a capacidade de relação e de comunicação que conduzem alguém ao conhecimento e sem as quais não se efetiva o ato de educar;
- O trabalho em equipe: o exercício educacional se caracteriza pelas organizações de “*comunidades da prática*”, no interior da escola, e a profissão nas dimensões coletivas e colaborativas;
- O compromisso social: consiste na convergência dos sentidos dos princípios, valores, inclusão social e da diversidade cultural. Na atual característica escolar, há necessidade de intervenção docente para conseguir que o aluno ultrapasse fronteiras.

A partir destas proposições, entendemos que a ação docente requer esforço intencional dirigido à tarefa do ensino, sendo esta sempre voltada à compreensão do entendimento e da motivação do aluno, e capaz de promover a aprendizagem por meio de práticas diferenciadas e estabelecidas na análise reflexiva. Assim sendo, a intencionalidade docente torna-se indispensável para o sucesso da aprendizagem do aluno, pois “nada substitui a vontade de aprender que só o bom professor consegue promover”. (NÓVOA, 2007, p. 18)

Ainda, de acordo com o pensamento de Nóvoa (2007), um professor preocupado com o sucesso do ensino dedica-se ao resultado da aprendizagem de todos os alunos, empreendendo e elaborando mecanismos de diferenciação pedagógica para o alcance da compreensão e do conhecimento de todos.

A idéia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, é uma exigência civilizatória conseguir isso. Não se consegue isso por várias razões históricas, de resignação ou por questões de identidade da profissão. Falar de um patamar comum de conhecimentos é também falar de um compromisso ético dos professores, compromisso ético com esse sucesso. (NÓVOA, 2007, p. 8)

Considerando as características do processo de diferenciação pedagógica, entendemos a partir da interpretação de Gómez (1998), que o professor que atua com a prática educativa intencional preocupa-se com a representação significativa experiencial do aluno, compreendendo-a através das informações da rede social que a estabelece; promovendo-a, via participação, a partir da negociação em conhecimentos, espaços e contextos compartilhados e reconstruindo-a por meio de sua intervenção em processo aberto de comunicação.

As práticas educativas concretas vistas no entendimento de Sacristán e Gómez (1998) devem ser orientadas por processos de ensino-aprendizagem para a formação de cidadãos que intervenham de forma relativamente autônoma e racional nas trocas sociais da sociedade democrática:

Neste sentido se desenvolvem os conceitos de aprendizagem relevante e reconstrução do conhecimento experiencial dos alunos/as como eixo de uma prática educativa que pretende provocar a formação de um pensamento útil, para interpretar e intervir na complexa realidade artificial do mundo contemporâneo. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 11)

2.2 O Entendimento Proporcionado pelo Saber Pedagógico

Para a compreensão do processo de desenvolvimento do saber pedagógico e da decorrente intervenção pedagógica formulada a partir deste, focalizamos Shulman (1987, p. 5), que estabelece uma discussão feita em duas análises, do que ele denomina “fontes e contornos da base de conhecimentos necessários para o ensino”, acrescentando que, “fontes são os domínios do saber e da experiência”. Na primeira análise o autor examina um conjunto de referências

para uma base de conhecimentos e, em seguida, explora o que ele denomina “processos de raciocínio e ação pedagógica” em que o conhecimento do professor é utilizado.

Shulman (1987, p. 8) considera que o conhecimento dos professores inclui categorias:

- 1) o conhecimento do conteúdo;
- 2) o conhecimento pedagógico geral (com referências aos grandes princípios e às estratégias de gestão da sala de aula e organização);
- 3) o conhecimento do currículo, com particular compreensão das matérias e dos programas;
- 4) o conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimentos dos contextos educativos e conhecimentos dos fins educacionais, fins e valores e sua filosofia e razões históricas.

Para o autor, a primeira fonte da base de conhecimento é o conhecimento do conteúdo, a compreensão, a habilidade e a disposição. O professor não deve ter apenas a profundidade de entendimento com relação ao conteúdo, mas também a responsabilidade da compreensão flexível e multifacetada, para explicações alternativas, em face da diversidade de alunos. O professor ainda comunica as idéias sobre as maneiras pelas quais a verdade é determinada em conjunto de atitudes e valores que influenciam a compreensão do aluno.

A segunda fonte da base do conhecimento são os materiais educacionais e a estruturação organizacional que incluem currículos, testes e ensaios, instituições com suas hierarquias e seus sistemas, organizações de docentes profissionais com funções de negociação e proteção mútua, agências governamentais de níveis federais e estaduais e os mecanismos gerais de financiamentos.

De acordo com Shulman, (1987, p. 10), outra base é o conhecimento do currículo que envolve a bibliografia acadêmica dedicada à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizagem. “Nela se incluem as conclusões e os métodos de investigação empírica nas áreas de docência, aprendizagem e desenvolvimento humano, assim como também, os fundamentos

normativos, filosóficos e éticos da educação” e dela decorre o conhecimento acadêmico sobre o ensino, que é constituído de aspectos normativos e de ensinamentos teóricos que “são, talvez, os mais importantes”.

A última fonte da base de conhecimento é a sabedoria da própria prática que é a menos codificada de todas. É esta sabedoria que proporciona a racionalização reflexiva para a prática dos professores capazes.

Os processos de raciocínio e ação pedagógica são relacionados às maneiras pelas quais os professores “se movem” a partir de “assuntos” a serem elucidados para que seja possível a compreensão do aluno. (SHULMAN, 1987, p. 13). O ensino começa com um ato de razão, continua com o processo de raciocínio e culmina em apresentações aos alunos que os envolvam ou seduzam. Assim, no exame da qualidade do ensino observa-se que a ação pedagógica é influenciada pelo raciocínio pedagógico docente.

A base de conhecimentos deve relacionar-se também com os métodos e estratégias de ensinar. Tomando como exemplo as observações de Petrie (1986), Shulman argumenta que a compreensão simplesmente não é suficiente, pois o entendimento deve estar vinculado ao juízo e à ação para a construção de “sábias decisões pedagógicas”. (1987, p. 14)

Os aspectos do raciocínio pedagógico envolvem, a partir de um texto, um ciclo, por meio das atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. O ponto de partida e o término do processo é um ato de compreensão. (SHULMAN, 1987, p. 14)

Ainda para o autor, o processo pode incluir:

- Compreensão: ensinar exige entendimento. Inclui os fins, as estruturas da matéria da área de conhecimento e as ideias associadas. Para compreender criticamente um conjunto de ideias a serem ensinadas é necessário saber relacioná-las e incluir as suas finalidades. Assim, “a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na intersecção da matéria e na didática; na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente impactantes;”
- Transformação: define-se pela estruturação e interpretação crítica e analítica que dependem da combinação de vários processos: preparação, incluindo a análise crítica, representação das ideias na

nova forma, seleção de instrução e métodos, e destas a adaptação das representações para os diferentes jovens em sala de aula e a adequação das adaptações.

Para Shulman (1987, p. 16), a essência do raciocínio pedagógico é a transformação da própria compreensão para a compreensão dos outros. Segundo o autor, da transformação derivam:

- Preparação: análise e interpretação crítica dos materiais. Exame de um material de ensino à luz das próprias considerações.

- Representação: o uso de repertório representacional inclui analogia, metáforas, exemplos, ideias-chave, explanações com uso de análise crítica dos materiais de instrução através do entendimento do próprio professor.

- Seleção: envolve escolhas de repertórios e modos de organizar. Ocorre quando o professor deve passar pela reformulação de conteúdos por meio de representações em formas ou métodos de ensino. O professor se baseia em um repertório instrucional de abordagens ou estratégias de ensino que pode ser diversificado e flexível.

- Adaptação: é a montagem do material respeitando e considerando as características do aluno: concepções, preconceitos, motivações, respostas.

- Adequação: relacionado com a adaptação, refere-se à adequação do material com os alunos de uma determinada classe. Neste processo são necessárias atenção e tutoria especial, pois o ensino em condições específicas requer atividades para aulas com grupos de diferentes quantidades de alunos.

- Instrução: administração, interações, humor, procedimento de ensino organização e gestão da classe e demais aspectos do trabalho na sala de aula.
- Avaliação: procedimento que avalia o desempenho e é também dirigido ao próprio ensino, às aulas e aos materiais empregados e assim o sendo, leva ao processo de reflexão.
- Reflexão: revisão, processos de análises de desempenho de classe ou de épocas; uso de determinados conhecimentos de análise e comparação do trabalho desenvolvido com os fins atingidos.

- Nova compreensão: efeitos, consolidação. Um novo começo é efetuado originado da nova compreensão estabelecida a partir do ensino.

Shulman (1987, p. 17) reitera que o raciocínio pedagógico é tanto parte do ensino como seu próprio desempenho: “as atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam a ocorrer durante a aprendizagem ativa.”

Os processos apresentados são flexíveis e não obedecem à ordem de existência ou quantidade estabelecida, na verdade o que importa nestes procedimentos é a capacidade de envolvimento do professor.

O envolvimento do professor pode ocorrer por meio do processo de reflexão docente definido por Freire (2002, p. 43) como o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Esta ação implica no pensar criticamente a prática e é essencial para o planejamento e a intervenção pedagógica docente.

Lüdke (2001, p. 80) afirma que a partir da obra de Schön (1983) “o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto.” Ainda, segundo a autora Lüdke (2001, p. 81), “o recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso.”

Schön (1997, p. 83) considera que o professor é reflexivo quando desenvolve uma “série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”, o processo de reflexão-na-ação: o docente observa retrospectivamente e reflete, na ação, sobre a ação que desenvolveu, pensa, formula hipóteses, observa, descreve e usa palavras.

Existe primeiramente, um modo de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHÖN, 1997, p. 83)

A ação de refletir sobre a reflexão-na-ação é feita também pelo professor quando este pensa sobre todo o processo que aconteceu e na importância que estabelece ao ocorrido. Neste caso há necessidade de palavras.

Schön (1997, p. 87) acredita que, à medida que os professores buscam a prática reflexiva eles se confrontam, geralmente, com a burocracia escolar que se organiza em torno do saber escolar, com processo informativo, avaliações, tempo em unidades didáticas, planos, etc. Para o autor, o professor reflexivo esforça-se para entender o processo de conhecimento do aluno, ajudando-o a articular o saber escolar na ação, isto é, ao saber com proposições estabelecidas, tido como certo e de crença em respostas exatas. Para esta reflexão, ao professor é necessário requerer o conhecimento da existência de representações múltiplas em vista das representações figurativas e formais. As representações figurativas são as de agrupamentos situacionais, contextualizadas, próximas do cotidiano. As formais implicam referências fixas, tais como linhas, mapas, etc. ou o saber escolar. Assim, o professor deve auxiliar o aluno a associar as duas representações para relacioná-las e entendê-las na prática.

Desta maneira, o processo reflexivo docente requer atentar-se à burocracia e integrar a esta o contexto institucional. “Aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos” são inseparáveis na prática reflexiva.

Schön (1997) considera, ainda, que para o professor refletir mais sobre sua prática está implícito o desenvolvimento do aprender fazendo e o imitar para desempenhar ele próprio a ação. Deve-se observar, registrar, reconstruir e confrontar dados até a auto-análise. Na prática reflexiva juntam-se três dimensões: a compreensão da matéria pelo aluno, a interação interpessoal entre o professor e o aluno e a dimensão burocrática da prática.

Gómez (1997) menciona Schön (1983, 1987) ao defender que o êxito profissional docente depende da capacidade de reflexão-na-ação, tida para o autor como um processo de diálogo reflexivo realizado para manejar a complexidade e resolver problemas práticos. A reflexão, na perspectiva do autor, implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência e o conhecimento acadêmico, que, ao ser empregado significativamente, é considerado um instrumento de reflexão.

A partir deste pensamento, Gómez (1997) argumenta que na ação docente as maiorias dos recursos intelectuais que se ativam são de caráter tácito e implícito. A reflexão, neste caso:

1 - expressa uma orientação para a ação; 2- pressupõe e prefigura as relações sociais; 3- serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais; 4- reproduz ou transforma práticas ideológicas que estão na base da ordem social. 5- é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social.

Freire (2002, p. 43) considera que a reflexão crítica sobre a prática desenvolve os saberes com “rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. Assim, os saberes profissionais construídos na reflexão crítica são oriundos da superação do senso comum e se caracterizam por condições de construção do conhecimento docente.

Acerca da atuação docente na prática, Tardif (2008, p. 21) observa que os professores hierarquizam os saberes em função de “sua utilidade no ensino” e utilizam a experiência do trabalho, “sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma, reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer”.

O saber docente é, então, plural e constituído de saberes profissionais, disciplinares e curriculares, mas a prática docente é “uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. (TARDIF, 2008, p. 37).

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2008, p. 37)

Os saberes profissionais são os adquiridos na formação; os saberes disciplinares correspondem aos diferentes campos de conhecimento; os saberes curriculares aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e os saberes experienciais ou práticos são os validados pela experiência e, de acordo com o pensamento docente, constituintes dos fundamentos da prática e da competência profissional. No entanto, “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 de sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2008, p. 44)

Os saberes experienciais possuem três objetos: as relações entre o docente e os pares na sua prática, as normas e obrigações às quais o trabalho docente se sujeita e a instituição enquanto meio. Estes objetos se incluem na aprendizagem do que Tardif (2008, p. 51) denomina de experiência fundamental dos professores que é convertida em *habitus*, em maneira específica de ensinar e “em traços da personalidade profissional”. No entanto, saber reger uma sala de aula e relacionar-se com os alunos para os docentes é mais importante do que quaisquer outras condições; por consequência, os saberes têm importância para os docentes dependendo das dificuldades que estes apresentem na prática. Assim, os saberes experienciais são heterogêneos e, ao mobilizarem “conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes”, assumem importância como centro gerador do saber docente reconstruído na prática.

[...] É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade. [...] É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. (TARDIF, 2008, p. 109)

Ao estabelecer o objetivo de criar condições indispensáveis à aprendizagem dos alunos, a partir da interação contextual, o professor estabelece uma tarefa pedagógica que transforma a matéria em conhecimentos.

Tardif (2008, p. 120) introduz condições ao trabalho docente ao citar Shulman e discorrer sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo e, à proposição de que este não pode ser separado do conhecimento do conteúdo, quando afirma: “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico.”

Arroyo (2002, p. 19) assinala a importância da qualidade da especificidade da ação educativa centrada na relação que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores e educandos. A centralidade do *como* se trabalha termina por entender o *como* se ensina e o *como* se aprende.

A percepção política da centralidade do como trabalhamos termina por levar-nos a entender a centralidade pedagógica do como ensinamos e como os educandos aprendem. Somos profissionais dos saberes e também dos processos que formam a mente humana. Os mestres têm suas percepções sobre as formas de cultivar o pensamento, criar hábitos, formar e educar. As tarefas de cada dia, o como ensinamos e em que condições conformam os problemas que privilegiamos, os conteúdos que julgamos centrais, o como pensamos e como formulamos as soluções. O como condiciona o que somos. (ARROYO, 2002, p. 110)

O autor afirma, então, que o *como* condiciona o que é o docente e sugere a necessidade de sabermos mais sobre os “processos mentais e intelectuais, os hábitos e valores provocados e ativados pelo *como* ensinamos e pelo *como* os educandos aprendem e se socializam”. (ARROYO, 2002, p. 111)

Ainda, segundo Arroyo (2002), o *como* nos aponta que há muita *positividade* nas práticas, das quais os educandos são seus sujeitos e os educadores os sujeitos da ação educativa. Os professores vêm se fazendo: “os próprios professores vêm sendo sujeitos de sua formação.” (ARROYO, 2002, p. 137).

Na escola, durante a atuação, em suas atividades, os professores escolhem e ressignificam suas práticas em processos formativos que incluem registros e troca de experiências; assim, recuperam-se as “práticas em suas dimensões teóricas, políticas, éticas, identitárias e, sobretudo, educativas”:

Para Arroyo “as práticas na escola se impõem a nosso olhar com tanto destaque que parecem ter existência própria”.

Ser professor é muito mais ser profissional de prática do que de discursos, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula. A escola não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas, de afazeres. E os mestres, apesar de se identificarem como docentes, proferem práticas mais do que falas. Se afirmam e são reconhecidos socialmente por seus afazeres, tão iguais. (ARROYO, 2002, p. 152)

2.3 Conhecimento e Organização do Conteúdo e do Conteúdo Pedagógico na Prática

Shulman, Wilson e Richert (1987, p. 5), ao estudarem o papel que o conteúdo exerce no ensino, reafirmam os conceitos de que “os professores têm o conhecimento teórico e prático do conteúdo que informam e é informado através do ensino; qualquer retrato do saber do professor deve incluir ambos os aspectos”. Para as decisões sobre o uso do conteúdo, mencionando-se Schwab (1964), os

autores dispõem que os professores se valem de vários tipos de conhecimentos: o saber do conteúdo, que é a compreensão docente sobre os conceitos ou fatos dentro de um domínio e ou sobre o seu próprio domínio das estruturas do conteúdo; o saber sobre como os princípios fundamentais de uma disciplina são organizados; o saber sobre a estrutura sintática de uma disciplina - as regras de evidência da investigação de campo; o saber sobre objetivos educacionais e metas; o saber sobre conteúdos de outros componentes; o saber pedagógico geral; o saber sobre os alunos e o saber curricular.

O saber sobre o conteúdo pedagógico inclui os aspectos da prática de ensino e a maneira de pensar que possibilita o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e revela como o conhecimento do conteúdo e sua organização afetam a prática:

Influenciado tanto pelo conteúdo quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento do conteúdo pedagógico emerge e cresce quando os professores transformam seus conhecimentos sobre o conteúdo em objetivos de ensino. (SHULMAN; WILSON; RICHERT, 1987, p. 15)

Em outro estudo realizado posteriormente por Shulman, Grossman e Wilson, (1989), obtém-se que o conhecimento do conteúdo para o ensino refere-se às informações factuais, à organização de princípios e conceitos centrais e às relações destes entre si e dentre os conceitos externos à disciplina.

Em análise mais detalhada, Shulman (1985) esclarece a definição efetuada sobre a dimensão de conhecimento do conteúdo do trabalho docente e diferencia três categorias presentes nesta consideração: o conhecimento específico do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular. Valendo-se das ideias de Schwab (1978), o autor define que o conhecimento do conteúdo inclui o entendimento de que as estruturas de uma matéria comportam composições substantivas e sintáticas, sendo possível definir as estruturas substantivas como os vários modos que os conceitos e os princípios são organizados para incorporar os fatos, e a estrutura sintática de uma disciplina, como as formas verdadeiras/ válidas e as falsas/ inválidas estabelecidas.

O conhecimento substancial para o ensino, para Shulman, Grossman e Wilson (1989, p. 10), compreende, então, o paradigma central para a pesquisa na área e as informações de relação de sentido: “o conhecimento de estruturas

substanciais pelo professor implica em como e o que ele escolhe ensinar”. Ainda como dimensão apresentada, o conhecimento sintático para o ensino “inclui conhecer quais as maneiras pelas quais novos conhecimentos são trazidos para o campo de estudo” (SHULMAN; GROSSMAN; WILSON, 1989, p. 11). De acordo com Shulman (1985), a sintaxe da disciplina proporciona a relação curricular relativa e estabelece as inferências legítimas e as explicações e os julgamentos pedagógicos necessários.

Outra categoria definida por Shulman (1985) acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo é o saber pedagógico, que está além do saber do conteúdo e assume a dimensão do conhecimento do conteúdo para o ensino, implicando nas ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, a forma de tornar mais compreensivo o entendimento do tópico.

O conhecimento curricular, por sua vez, envolve o currículo e seus materiais associados, de onde os docentes retiram ferramentas de ensino para exemplificar um conteúdo e avaliar a adequação das realizações do estudante. Além do específico, há o conhecimento do currículo lateral que se associa à habilidade do professor em relacionar o conteúdo de um dado curso aos temas discutidos simultaneamente em outros componentes curriculares. Esta capacidade é desenvolvida a partir da familiarização dos tópicos da área da disciplina.

Shulman, Grossman e Wilson (1989, p. 10) estabelecem, por fim, as crenças sobre o conteúdo, que estão relacionadas ao que os professores pensam sobre o ensino, ao como aprendem e se conduzem na aula e são diferenciadas de conhecimentos por serem avaliações pessoais e afetivas e mais discutíveis do que o conhecimento.

Os autores enfatizam a centralidade do conhecimento do conteúdo na base de conhecimento do ensino e a habilidade indispensável para converter o conhecimento de conteúdo “que requer o conhecimento sobre os alunos e sobre o processo de ensino, de programa e de contexto, de objetivos e alvos, de pedagogia” (SHULMAN; GROSSMAN; WILSON, 1989, p. 15).

Em suas análises, Shulman (1985, p. 14) sugere ainda três formas de representar e organizar o conhecimento docente: conhecimento de proposição, conhecimento de caso e conhecimento estratégico. Para este autor, quando se examinam as práticas escolares e o saber acumulado na experiência de ensino, se depara com as proposições. Estas proposições são mais compreensíveis se

organizadas com coerência e se formuladas em estruturas conceituais e ou teóricas produtivas e regenerativas. O conhecimento de caso definido como conhecimento de eventos específicos, bem documentados e muito bem descritos é, por sua vez, defendido por Shulman e associado ao desenvolvimento de uma literatura de caso da qual a organização e o uso sejam profunda e conscientemente teóricas. O conhecimento estratégico é a terceira forma de conhecimento do professor, que é utilizado quando este se depara com situações particulares e problemas de quaisquer naturezas e que, na prática, entram em conflito e necessitam recorrer ao conhecimento subjacente estabelecido por proposições e casos. A compreensão do próprio conhecimento se dá pela reflexão e interpretação que disponibilizam julgamentos e estratégias de ensino.

Nesta perspectiva, a prática docente se estabelece a partir de análises reflexivas e da reconstrução significativa do próprio pensamento docente em um processo formulado na relação conteúdo e experiência. O conhecimento do conteúdo se impõe como elemento indispensável ao trabalho docente para que se possam atingir as inferências necessárias ao entendimento da compreensão do aluno. A prática reflexiva vai, assim, se consolidando na atuação cotidiana e, presente na ação docente, possibilita a criação de estratégias que ganham corpo e tomam a dimensão de práticas experienciais. Definir as práticas de melhor alcance para resultados de quaisquer alunos implica ao docente o conhecimento de alternativas de diferenciação pedagógica que são possibilitadas por meio de estratégias levantadas no exercício da reflexão.

A reflexão, em circunstâncias singulares, pode ser considerada uma resposta docente e, em alguns casos, um movimento criativo de transgressão ao mecanismo burocrático da prática, do controle e da limitação da autonomia docente previstos em alguns modelos de racionalidade técnica em sistemas institucionais.

Schön (1997) anuncia a capacidade criativa da prática reflexiva:

O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva [...] encontra-se no centro de um conflito epistemológico [...] estamos mais conscientes das inadequações das racionalidades técnicas, não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois, o que está em causa é a capacidade de usarmos facetas mais humanas e criativas de nós próprios. (SCHÖN, 1997, p. 91)

Ao enfatizar a convergência existente nas diferentes concepções teóricas sobre a prática, Gómez (1997) relaciona algumas características do processo prático e reitera as afirmações estabelecidas até então: nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional; a prática implica a construção crítica; a prática é um processo de investigação; o pensamento prático do professor é uma complexa competência de caráter holístico e a prática é uma atividade criativa.

2.4 A Ação Docente com vistas à Construção da Identidade Profissional

Imbérnon (2010, p. 31), mencionando Shulman (1989) e outros, conclui que a “especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico” entendido como “o utilizado por profissionais da educação que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática”. Este conhecimento comporta, na análise do autor, “um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”. (IMBÉRNON, 2010, p. 30).

O profissionalismo docente implica na inserção da responsabilidade ao compromisso diário do professor com seus alunos. Ao pensar também na especificidade da ação docente, Libâneo (2008) confere ao pressuposto uma explicação fundamentada:

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem as especificidades de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isto significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2008, p. 75)

Ao docente é facultado contribuir com a sua própria formação ao estabelecer escolhas alternativas de percursos para melhor qualificação do processo formativo. Assim, seu livre arbítrio determina a participação em trabalhos de equipes, em formação continuada institucional e/ou na consecução de projeto pedagógico escolar.

Um professor pode compensar uma fraca profissionalização estudando mais, investindo na sua formação continuada, lutando por melhores salários. Pode ao mesmo tempo, mudar suas atitudes, suas convicções, seus valores em relação à prática profissional, o que pode levá-lo, inclusive, a buscar melhor qualificação. O que justifica esta atuação comprometida é a natureza da profissão do professor, é a responsabilidade que a tarefa educativa traz consigo. (LIBÂNEO, 2008, p. 76)

García (1999) explora o conceito de desenvolvimento profissional dos professores como uma abordagem na formação dos professores que valorize o sentido de contexto, organização e mudança. Para tanto, o autor (1999, p. 139) defende que há necessidade de questionamentos, pesquisas e busca de soluções. A escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores são áreas de teoria e investigação que integram o desenvolvimento profissional dos professores: “vemos o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como uma cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

Imbernóm (2010, p. 49) colabora com esta discussão ao discorrer sobre a contribuição do desenvolvimento profissional docente como “um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais com o objetivo de aumentar a qualidade docente” [...]. No processo de formação docente permanente, o autor destaca cinco importantes linhas de atuação: 1- a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, 2- a troca de experiências entre iguais, 3- a junção da formação a um projeto, 4- a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais e sociais dissonantes, 5- o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante trabalho coletivo que induza às mudanças na inovação institucional.

As diferentes alternativas em um processo formativo culminam no que o autor denomina competência profissional necessária em todo processo educativo. Imbernón (2010) sustenta que ao melhorar a formação, melhora-se a atuação e a prática ganha importância no desenvolvimento de competências.

Na compreensão de Libâneo (2008), a competência é vinculada a conhecimentos e atividades cognitivas:

Um professor competente, portanto, é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidade crítica), capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes para enfrentar situações, problemáticas, dilemas. Esta noção vale tanto para caracterizar o trabalho do professor quanto para

explicitar objetivos de aprendizagem para alunos. Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura, a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes. (LIBÂNEO, 2008, p. 85)

A competência profissional estabelecida nos percursos formativos vai gradativamente aperfeiçoando a prática, melhorando a qualidade do ensino e desenvolvendo segurança. Desta maneira, disponibiliza-se ao docente um dos mais importantes atributos profissionais docentes, a autonomia, compreendida aqui como a liberdade docente de escolha e decisão que permitem a segurança na definição de propostas em benefício do ensino e no estabelecimento da aprendizagem.

A autonomia dimensiona traços marcantes na formação da identidade docente que é caracterizada por Libâneo (2008) pelo significado pessoal e social que o docente tem em relação à profissão. Para a construção e o fortalecimento da identidade profissional é necessária, na opinião do autor, a inserção destes processos no currículo e nas práticas de formação inicial e continuada docente.

Na nova concepção de formação - do professor como intelectual crítico, como professor reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola - o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador analisando suas práticas docentes, revendo suas rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. (LIBÂNEO, 2008, p. 78)

O desenvolvimento profissional docente para Gebran (2009, p. 135) requer formação “por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional”.

O desenvolvimento profissional docente demanda ainda, a nosso ver, a inserção de práticas avaliativas, de perfil político-democrático, desenvolvidas por docentes, definidas por Macdonald (1983) e divulgadas por Rodrigues (1993, p. 50), das quais, as fontes de valores do referencial são a comunidade; a audiência, a que serve a comunidade inteira; o papel do avaliador, o de facilitador das comunicações entre os membros da comunidade; as técnicas de recolha e apresentação de dados

acessíveis a pessoas não especializadas; a difusão das informações, o mais alargada possível; os conceitos-chave: negociação, acessibilidade e confidencialidade e, o conceito-chave justificador, o direito a saber.

[...] a avaliação de traços pessoais do professor, suas competências, processos de decisão, comportamentos e métodos de ensino têm dado origem a um volumoso conjunto de investigações, muitas das quais se debruçaram sobre os próprios processos de avaliação [...]. (RODRIGUES, 1993, p. 20)

3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: ORIGENS E PRESSUPOSTOS

3.1 Avaliação Institucional e Política Educacional: Espaço para a Racionalidade Técnica

Os impactos socioeconômicos da reestruturação econômica em muitos países, formulada no interior de organismos multilaterais, também atingiram a América Latina (SOUZA, 1999). A racionalidade econômica e burocrática está presente nas discussões que o Banco Mundial realiza sobre a educação e o desenvolvimento.

Souza (1999, p. 99) acredita nas evidências da contribuição desta organização para conhecimento do desenvolvimento mundial e formula a hipótese de que o Banco Mundial “influenciou de forma significativa a definição da política educacional, não só no estado de São Paulo como no país, desde o final da década de oitenta, como fonte financiadora e externa de recursos para a educação”.

Na análise da autora (SOUZA, 1999, p. 103), desde o final da década de oitenta, observa-se que o Brasil adotou políticas neoliberais que o aproximou das políticas do Banco Mundial. O estado de São Paulo, na mesma direção, na década de noventa, formulou políticas educacionais fundamentadas nas concepções de relações entre educação e desenvolvimento estabelecidas pelo Banco.

A educação foi então definida como estratégia de desenvolvimento e compreendida pelo Banco Mundial “como portadora de dupla dimensão: redução da pobreza e requisito fundamental para o aumento da produtividade”. Nesta perspectiva, a educação foi entendida como técnica que predispõe ao conhecimento e à formação de habilidades que estabelecem o trabalho produtivo capaz de alavancar o desenvolvimento econômico e promover a equidade. A equidade, nesta compreensão, seria alcançada pela reforma educacional em complemento à reforma econômica. Esta concepção está subordinada à lógica da racionalidade econômica que, entre outras medidas, propõe a redução do financiamento da educação e a diminuição dos custos do ensino. Ao definir estratégias para a educação, o Banco Mundial firma-se em relações entre insumos educacionais e desempenho dos alunos, em que o trabalho docente é “compreendido, nesta perspectiva, como insumo educacional e não na dimensão educativa da formação” (SOUZA, 1999, p. 109).

A melhoria da qualidade do ensino é estabelecida em razão das condições de aprendizagem e resultados dos alunos e, embasado em estudos, “o Banco Mundial afirma que não há práticas pedagógicas eficazes, mas um repertório de técnicas de ensino mais eficazes” (SOUZA, 1999, p. 111). A avaliação de resultados, por sua vez, é considerada uma das estratégias que deve conduzir as reformas educacionais, e a racionalização dos gastos, o expediente para criar mecanismos de controle e avaliação dos serviços públicos.

Segundo Souza (1999, p. 114), treze estados brasileiros, dentre eles o estado de São Paulo, programaram projetos na área educacional com financiamento do Banco Mundial, com “fortes evidências de que aqueles se identificaram com as formulações propostas pelo Banco em seus diferentes documentos e recomendações”:

As concepções da política educacional formuladas pelo Banco Mundial pautam-se em três eixos articuladores formulados pelo Banco: 1- a educação como serviço; 2- a educação portadora de uma racionalidade econômica; 3- o professor entendido na dimensão instrumental. (SOUZA, 1999, p. 114)

Na década de noventa, de acordo com outros estudos de Souza (1999b, p. 78), o estado de São Paulo, no período de 1995-1998, implementou um projeto educacional com o financiamento do Banco Mundial fundamentado na compreensão da educação ancorada na “racionalidade econômica e burocrática”.

Souza (1999b, p. 83) enfatiza neste estudo a centralidade da política estadual orientada na racionalidade capitalista, ou seja: “no quanto a educação escolar produz, em quanto tempo e com qual custo”.

O programa governamental estadual estabelecia que as reformas educacionais fossem motivadas por um novo perfil de produção e trabalho do país e que, daí, requerer-se-ia maior eficiência e produtividade. As diretrizes lançadas norteavam-se em melhoria da qualidade do ensino, mudanças nos padrões de gestão e racionalização organizacional. A melhoria da qualidade do ensino seria estabelecida, dentre outros meios, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP); a mudança de padrão de gestão seria formalizada em processos de extinção de Divisões Regionais de Ensino, transferência de recursos financeiros e municipalização do ensino. A racionalização

organizacional viria com o enxugamento da máquina, informatização e reorganização da rede de ensino.

O programa de Reorganização da Rede Pública Estadual sofreu grande crítica e descontentamento por parte dos professores, diretores, supervisores e pais de alunos dado aos transtornos ocasionados pela transferência de alunos e o resultado de fechamento de classes e demissões de professores.

Esta tensão entre os novos e os tradicionais (valores) presentes no trabalho docente não é da mesma natureza da resistência em relação à reforma educacional paulista. Há uma tentativa em preservar a identidade da docência construída com grande esforço. Não é apenas apego ao passado, à rotina ou a tradição, mas a forma de ser docente tem de ser reconstituída continuamente, a fim de que este professor sobreviva a cada reforma. (SOUZA, 1999b, p. 88)

Os impactos das políticas educacionais no estado de São Paulo, nos anos de 1995 a 2008, foram estudados por Novaes (2009) e retratam as percepções docentes acerca dos processos de avaliação instituídos neste período. Para o autor, o processo de avaliação interna, por meio do SARESP, no intervalo dos anos de 1999 a 2002, serviu de mecanismo de classificação de escolas diante do resultado dos alunos.

De 2003 a 2006, o resultado escolar associado a uma premiação financeira aos docentes e gestores é comparado por Novaes (2009, p. 17) à “cultura do desempenho” em que os atores educacionais passam a se sentir responsáveis (e responsabilizados) pessoalmente pelo sucesso ou fracasso dos alunos. De 2007 a 2010, Novaes (2009, p. 18) observa, ainda, “um provável controle das atividades docentes e do currículo.”

A pesquisa apresentada pelo autor retrata a insatisfação docente com a utilização do SARESP e com a responsabilização exclusiva do professor pelos resultados e indica que:

Os resultados alcançados apontam para uma relação de extrema desconfiança dos docentes com a política educacional da SEE/SP, concebendo as ações adotadas pela secretaria, muitas vezes, como mecanismos de controle do trabalho do professor e de gradativa perda de autonomia. (NOVAES, 2009, p. 13)

Rodrigues (1993), baseado em Macdonald (1983), e fundamentado na Classificação Política dos Estudos de Avaliação, relaciona em seus estudos sobre o

debate metodológico da avaliação curricular as características da Avaliação Burocrática, quais sejam: as fontes do referencial de valores são as autoridades administrativas; a audiência a que serve são as agências governamentais; o papel do avaliador é o de conselheiro da administração, um controlador; as técnicas de recolha e apresentação de dados são credíveis para os políticos e administradores; o proprietário da informação produzida é a administração; os conceitos-chave são serviço, utilidade e eficácia; o conceito-chave justificador é a realidade do poder.

Para Schön (1997), as reformas educativas são controladoras na medida em que as orientações políticas emanam de um governo central para as instituições locais reforçadas por um sistema de prêmios e punições.

Alguns legisladores iniciaram um processo tendente a instituir um controlo regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para o ensinar. Neste processo estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, ou seja, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para a periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e de punições. Tais intervenções induzem as instituições periféricas a tornear os regulamentos, a “arranjar” os relatórios de modo a sintonizá-los com a política central e a fazer uma interpretação literal das medidas em detrimento das intenções que lhe são subjacentes, tal como as crianças aprendem a obter boas notas em vez de aprenderem os conteúdos que são ensinados. (SCHÖN, 1997, p. 79)

Este mecanismo, segundo o autor, propicia atitudes de transgressão nas escolas refletidas por meio de “tentativas para conservar uma preciosa liberdade de decisão”:

O resultado de tudo isto é uma espécie de jogo paralelo entre as escolas e a periferia, que procuram continuar a fazer as mesmas actividades, e as autoridades centrais ou regionais que tentam controlar os comportamentos das escolas. Todas estas respostas das escolas são tentativas para conservar uma preciosa liberdade de decisão. (SCHÖN, 1997, p.79)

3.2 O Sistema de Avaliação Institucional no Estado de São Paulo - Pressupostos da Secretaria de Estado da Educação

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) tem como objetivo principal avaliar a situação do ensino nas escolas públicas do estado de São Paulo e é realizado anualmente nas escolas

públicas estaduais, tendo sido feito por amostragem de 1996 a 2002 e de forma censitária, com algum intervalo, de 2003 até o presente ano.

A origem do SARESP é explicada a partir do relato desenvolvido pela equipe técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria da Educação (1998, CRE/SEE), que se reporta ao Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual iniciado em 1992. A finalidade inicial deste programa era a de verificar melhorias no desempenho de alunos em algumas escolas. Posteriormente, a avaliação foi estendida, por amostragem, a outras unidades da rede. Outras participações da Secretaria do Estado da Educação em avaliações são mencionadas como as de verificação de impacto de políticas educacionais no período de 1992 a 1993. Há referências também no documento às participações da Secretaria do Estado da Educação nas aferições realizadas por meio do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Dentre os vários objetivos definidos para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar estão: necessidade de subsidiar a Secretaria e a cada escola, em particular, nas tomadas de decisões; o estabelecimento de competência institucional nas avaliações; a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a Secretaria e demais redes e o estabelecimento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo (CRE/SEE, 1998).

Para melhor compreensão das alterações efetuadas no programa do SARESP, Freire (2008) apresenta informações referentes ao período compreendido entre 1996 até 2005 e estabelecidas a partir da pesquisa do Centro de Estudos e Políticas Públicas da Educação da Universidade de São Paulo (CEPPPE). Dentre as observações de relevância constam-se: o diagnóstico de desempenho dos alunos por habilidades e itens da prova elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP/SEE, a partir de 2002; monitoramento do ensino e estabelecimento de políticas públicas, a partir de 2004. (Anexos 1, 2, 3, 4,5 e 6.).

As informações mais recentes sobre este sistema de avaliação estadual estão disponíveis em endereços eletrônicos da Secretaria da Educação Estadual e são, em linhas gerais, as de que a participação no SARESP é obrigatória para todas as escolas estaduais e pode ser feita por adesão nas escolas particulares e municipais.

As séries avaliadas no SARESP são as segundas, quartas, sextas e oitavas séries do Ensino Fundamental e a terceira série do Ensino Médio; ou, no caso do ensino de nove anos, terceiros, quintos, sétimos e nonos anos do Ensino Fundamental.

Os componentes julgados principais nesta avaliação são Língua Portuguesa e Matemática e só a partir de 2008, a avaliação passou a ser desenvolvida para todas as áreas curriculares. Anualmente são avaliadas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e, anual e alternadamente, as áreas Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia).

Dentre os principais pressupostos formulados pela Secretaria do Estado da Educação para o SARESP, acredita-se ainda que a avaliação do rendimento escolar seja um instrumento necessário para a melhoria da qualidade do ensino e para o combate da repetência, por permitir a identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e o mapeamento das providências necessárias ao trabalho escolar. Assim, o SARESP tem também por objetivo a obtenção de indicadores aos educadores.

Em decorrência de seu caráter informativo, os dados analisados no SARESP são estabelecidos em diferentes níveis da esfera educacional do estado: na escola, na Diretoria Regional de Ensino e na totalidade da rede estadual. Os dados do SARESP são também articulados aos exames de rendimentos nacionais, desde 2007, por meio das matrizes curriculares construídas para incorporar conteúdos presentes nas demais regiões do Brasil e às matrizes do SAEB/ Prova Brasil. A escala de proficiência utilizada possibilita a comparação dos resultados dos alunos no SARESP com aqueles obtidos no SAEB e na Prova Brasil. A escolha dos números que definem os pontos da escala de proficiência é arbitrária e esta é construída a partir dos resultados da aplicação do método estatístico denominado TRI (Teoria de Resposta ao Item). (SARESP, 2010). A justificativa para a utilização do método é a inclusão de itens com respostas de construção de pensamento lógico-matemático de alunos e a necessidade de detectar os procedimentos utilizados pelos alunos no cumprimento das tarefas.

Os resultados escolares na avaliação do SARESP são registrados no Boletim da Escola de onde se obtém os dados gerais do número de participantes no estado, nas escolas estaduais e municipais, e os resultados da escola na avaliação

em diferentes componentes comparados, na média geral, a todos os demais participantes que são separados por alunos da capital, interior e rede estadual. Há também a média de provas de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB e Prova Brasil dos alunos estaduais para efeitos de comparação. No mesmo boletim há a classificação e descrição de percentuais de níveis de proficiência dos alunos nos diferentes componentes avaliados: insuficiente (abaixo do básico), suficiente (básico e adequado) e avançado. A referência ao nível básico é para a porcentagem dos alunos que demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas que possuem “as estruturas necessárias” para prosseguir. O “nível adequado” comporta alunos de domínio pleno de conteúdos, competências e habilidades desejáveis à série que cursam e os de nível avançado possuem conhecimento acima do requerido na série. (SARESP, 2009)

Os resultados do SARESP, até o presente ano, são usados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que estabelece o nível de cumprimento de metas das unidades escolares com relação ao desempenho escolar na avaliação e ao fluxo escolar. O cumprimento das metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação implica em incentivos na remuneração da equipe escolar.

O novo modelo do SARESP não permite a análise individual do resultado do desempenho do aluno nas diferentes provas. O fato é justificado pelo interesse de “avaliar como um todo a rede em que o aluno está inserido” (SARESP, 2009). O modelo, porém, admite a análise dos dados de interesse de determinadas escolas ou Diretoria de Ensino ano a ano e a comparação do resultado dos alunos de São Paulo com os demais dos estados do Brasil.

A proposta do SARESP inclui a participação dos pais na observação das provas e a aplicação de questionários destinados à escola e aos alunos visando à análise do perfil escolar e dos fatores intervenientes no rendimento escolar.

3.3 Avaliação Escolar: Espaço para a Concepção da Avaliação Formativa Alternativa

Nóvoa (2009, p. 13) explica a atual importância da avaliação “como peça central da modernidade” escolar por conduzir a “modalidades de julgamento dos alunos e de seus conhecimentos.” Segundo o autor, os “exames cumprem uma

função de organização do ensino, de adequação dos alunos a determinadas turmas e classes e, de definição de seu percurso escolar e, obviamente, de seu futuro social e profissional”.

Nóvoa (2009, p.14-15) acentua ainda a predominância da perspectiva econômica que tem prevalecido nos debates atuais a propósito da avaliação. O autor enfatiza a inclusão de discursos psicológicos, sociológicos e econômicos que dão origem a diferentes modalidades e práticas de avaliação, e cita, também, o conceito de competências, como um estranho “componente destas influências”.

Acerca do desempenho estabelecido por competências e habilidades desenvolvidas e a utilização de metas articuladas ao processo avaliatório, temos a opinião de Gómez (1998, p. 357) que acentua a predominância do modelo de racionalidade técnica em práticas que requeiram a atividade profissional instrumental e o domínio de rotinas de intervenção técnica. Neste modelo o “profissional de ciências humanas deve aceitar as situações como dadas, do mesmo modo que aceita a definição externa de metas de sua intervenção”. Assim, se estabelecem “os papéis e competências que o profissional deve desenvolver”:

A concepção dos processos de ensino como mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, a concepção do professor/ a como técnico e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências são eloqüentes indicadores da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica. (GOMÉZ, 1998, p. 358)

O discurso de competências é explicado por Pimenta (2006, p. 42) como o anúncio de “um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo”.

Para Fernandes (2009, p.22-24), os “governos e políticos precisam avaliar para estabelecer standards [...] para monitorar a qualidade da educação [...] ou para formular políticas.” Neste aspecto, o autor defende a proposta de ordenamentos políticos que visem à vida das escolas e às salas de aula e invistam mais na avaliação formativa. O autor propõe, ainda, a avaliação formativa alternativa, cuja natureza, conteúdo e forma são defendidos por autores como Gipps (1994), Gipps e Stobart (2003) mencionados por ele.

Trata-se de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria

da aprendizagem, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p. 56)

3.4 Os Indicadores: Boletins das Escolas

Os documentos escolares registrados pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo são disponibilizados aos acessos escolares individuais, anualmente, após a divulgação dos desempenhos de cada unidade escolar no SARESP e são denominados boletins escolares. Os dados informativos apresentam uma síntese da avaliação e possibilitam a comparação da situação de cada unidade escolar com os demais resultados escolares do estado e do país.

A análise dos Boletins escolares emitidos pela Secretaria de Estado da Educação, referentes ao desempenho da Diretoria de Ensino de Jales, no ano de 2007, registra a ocorrência de dados de bom desempenho das escolas da Diretoria de Ensino no Estado de São Paulo, maior que a média do Estado, e o resultado acima da média da Diretoria de duas escolas dentre as demais escolas. (FIGURAS 1 e 2).

No ano de 2008, a mesma situação ocorre e as duas escolas repetem o desempenho acima do resultado da Diretoria. (FIGURAS 3 e 4).

No ano de 2009, uma das escolas repetiu o resultado geral acima da média da Diretoria, que continua superior ao do Estado e a outra escola, superou a média do Estado e, apesar de não ter superado a média da Diretoria na 6ª série do Ensino Fundamental, atingiu uma excelente pontuação em Matemática na 3ª série do Ensino Médio e encerrou os ciclos (8ª e 3ª séries) caracterizando resultado de sucesso da aprendizagem (FIGURAS 5 e 6).

Na análise comparativa entre os resultados da Prova Brasil e SAEB as duas escolas apresentam desempenho superior às escolas estaduais e brasileiras.

O interesse do nosso trabalho esteve voltado para a análise dos resultados das aprendizagens efetuadas ao longo dos cursos de Ensino Fundamental e Médio. O desempenho em Matemática na 3ª série, em uma das escolas é expressivo, e também nos interessou, uma vez que o resultado dos alunos das escolas públicas nesta série, em Matemática, é considerado preocupante.

Para nossa pesquisa optamos pela investigação do trabalho desenvolvido pelos docentes da EE Professor Coripeu de Azevedo Marques, em decorrência do desconhecimento que tínhamos da realidade escolar desta unidade,

uma vez que a outra escola pertence ao município de Jales, sede da Diretoria de Ensino, e local onde já havíamos trabalhado na direção escolar em anos anteriores. Consideramos, assim, oportuno, para o desenvolvimento da nossa pesquisa, o fator distanciamento do pesquisador.

O estudo dos dados de desempenho confrontados de 2007 a 2009, entre os totais da escola pesquisada e os do Estado, em Matemática e Língua Portuguesa, nos revelaram que as porcentagens estimadas nas comparações de resultados escola/estado foram expressivas e retrataram a situação de aprendizagem coletiva conduzida na escola, nestes períodos, embora reduzidas se comparadas a 2007.

TABELA 1 - Dados percentuais comparativos Escola/Estado

ANO	ESCOLA LP 8ªEF/3ªEM (%)	ESTADO LP 8ªEF/3ªM	ESCOLA M 8ªEF/3ªEM (%)	ESTADO M 8ªEF/3ªM
2007	295,2 (21,68)	242,6	312,8 (35,12)	231,5
	294,0 (11,70)	263,2	353,8 (34,17)	263,7
2008	244,4 (5,48)	231,7	259,6 (5,66)	245,7
	287,1 (5,36)	272,5	295,8 (8,04)	273,8
2009	257,5 (8,97)	236,3	281,0 (11,73)	251,5
	293,3 (6,81)	274,6	313,6 (16,41)	269,4

Fonte-SEESP- SARESP 2007/2008/2009

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

A nossa pesquisa preocupou-se, desta maneira, em descobrir elementos determinantes na cultura docente que propiciou o sucesso escolar. Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas educativas docentes favorecedoras de resultados significativos na aprendizagem dos alunos. A pesquisa se configurou numa abordagem qualitativa que envolveu o levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, observação de aulas e a análise documental pedagógica. Neste sentido, a análise do cotidiano escolar, em especial das práticas educativas docentes que garantiam a efetivação do currículo escolar e a resolução de problemas de aprendizagem, logrou suscitar a compreensão e o entendimento das ações docentes alternativas realizadas com vistas a resultados significativos.

FIGURA 1 – Boletim da escola – SARESP 2007



Fonte: Secretaria do Estado da Educação.

FIGURA 2 – Boletim da escola – SARESP 2007



Fonte: Secretaria do Estado da Educação.

FIGURA 3 - Boletim da escola – SARESP 2008



Fonte: Secretaria do Estado da Educação.

FIGURA 4 – Boletim da escola – SARESP 2008



Fonte: Secretaria do Estado da Educação.

FIGURA 5 - Boletim da escola – SARESP 2009



Fonte: Secretaria de Estado da Educação

FIGURA 6 - Boletim da escola – SARESP 2009



Fonte:Secretaria do Estado da Educação

4 A ESSÊNCIA DO PROBLEMA E A METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 O Problema

No Estado de São Paulo, o processo de avaliação de escolas, SARESP, tem contribuído para a rede de ensino refletir sobre o desempenho escolar dos alunos. No entanto, os Boletins das Escolas divulgados pela Secretaria do Estado da Educação, ao longo de um espaço de tempo, nos permitiram observar que algumas escolas se sobressaiam às demais e, tais evidências, permaneciam inalteradas.

Na análise do resultado geral de Diretoria, que tem desempenho expressivo no Estado, as mesmas escolas se sobressaiam com diferença acima da média. A distinção no destaque das escolas proporcionava vários questionamentos: Quais as práticas pedagógicas que determinariam os resultados finais destas escolas? As práticas docentes intervinham e eram determinantes no processo educativo? Como se configuravam as ações docentes individuais no processo coletivo? Como os docentes estabeleciam práticas coletivas que contribuía com o resultado? A cultura decorrente da interação produzida no contexto escolar entre alunos e professores era utilizada no desenvolvimento das práticas docentes?

Em face dos questionamentos efetuados, o problema principal se estabeleceu a partir de uma pergunta chave: Que práticas e ações docentes deliberadas no contexto escolar favoreciam o desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem e garantiam resultados significativos?

Nesta linha de raciocínio, a investigação efetuada em nosso trabalho de pesquisa foi voltada às razões do sucesso de aprendizagem de uma das escolas de melhor desempenho.

4.2 Objetivo

O objetivo principal deste trabalho foi analisar e compreender as ações e práticas docentes favorecedoras de resultados significativos na aprendizagem dos alunos, desenvolvidas em uma escola pública da região de Jales, que foi bem sucedida na avaliação externa da rede oficial do Estado de São Paulo.

4.3 A Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa centrou-se na Análise Qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, que envolveu a análise e compreensão das práticas docentes desenvolvidas em oitavas séries do ensino fundamental e terceiras séries do ensino médio de uma escola bem-sucedida em resultados consultados nos Boletins Escolares divulgados pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) nos anos de 2007, 2008 e 2009, respectivamente, e pertencente à Diretoria de Ensino de Jales.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa possibilita retratar a realidade de maneira contextualizada e apresenta uma perspectiva aberta e flexível, admitindo técnicas e instrumentos complementares.

Bogdan e Biklen (1994) identificam as características da pesquisa qualitativa, dentre as quais a utilização do ambiente natural no qual se situa o objeto de estudo; a possibilidade da descrição de dados que estabelecem uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo e a atribuição da importância para o significado que os diferentes atores sociais conferem a um fenômeno, refletindo a dinâmica interna das situações.

Segundo os autores, os objetivos da abordagem qualitativa são o desenvolvimento de conceitos sensíveis fundamentados em uma teoria e a descrição de realidades múltiplas que desencadeiem a compreensão, assim, o pesquisador qualitativo preocupa-se com o processo investigativo e analisa os dados de forma indutiva e significativa.

Para Lessard e Hébert (2008, p. 27), os elementos de análise das metodologias qualitativas são definidos a partir de polos investigativos do processo.

O polo epistemológico é constituído por paradigmas/linguagens (historial), postulados ontológicos, problemáticas e cientificidade; o polo teórico e o morfológico são definidos pelos tipos de teorias, a partir dos contextos, das operações teóricas (codificação, análise e interpretação) e operações morfológicas (organização/apresentação) e a validação. O polo técnico, por sua vez, é constituído por técnicas de recolhas de dados, unidades e sistemas de observação, validação e métodos de investigação.

Em nossa investigação, houve a preocupação em priorizar o que Lessard e Hébert (2008) descrevem como o privilégio do contexto da descoberta, ou

seja, a análise decorrente do processo, partindo-se da problemática associada à abordagem indutiva possibilitada na investigação exploratória. Decorrente desta assertiva, em nossa análise, as categorias de observação foram formuladas no decorrer do processo, no antes e durante a investigação e desencadeadas pela compreensão dos contextos imediatos e históricos dos acontecimentos.

As unidades de observação estabelecidas foram também consideradas como aspectos específicos decorrentes da realidade. A seleção dos componentes de observação e a mediação destes foram estabelecidas por nós, considerando-se a importância do contexto social em que se desenvolveram.

Demo (2009, p. 2) assume que a pesquisa qualitativa é direcionada a dinâmicas intensas onde ocorrem fenômenos participativos em ambientes dialéticos, “nos quais valem também marcas individuais e subjetivas”.

Desta maneira, em decorrência das prerrogativas que lhe são próprias, a pesquisa qualitativa nos permitiu a inclusão dos sujeitos da pesquisa para a reflexão acerca dos objetivos propostos por nós na escola: os professores de Língua Portuguesa e Matemática das oitavas séries do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio e alunos de cada uma destas classes, por interesse destes em participar da pesquisa, recomendados pela equipe escolar e, em casos de menores, com as devidas autorizações de seus responsáveis.

Os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática foram escolhidos por se constituírem objeto de avaliação continuada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A escola tem três professores de Matemática e dois de Língua Portuguesa para um total de cinco classes incluindo-se as de 8ª série do Ensino Fundamental e as 3ª séries do Ensino Médio. A divulgação do nome da escola nos foi autorizada pela Diretora da Escola.

4.3.1 O Estudo de caso

A nossa opção pela abordagem de Estudo de Caso se deu a partir de suas próprias características: ênfase na descoberta, interpretação no contexto, variedade de fontes de informações, análise da realidade de forma complexa e diferentes pontos de vista presentes na situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Yin (2010, p. 39) esclarece que o estudo de caso é uma investigação empírica que averigua “especialmente quando os limites entre o fenômeno e o

contexto não são claramente evidentes”. O autor afirma ainda, que o estudo de caso é geralmente usado ao se questionar circunstâncias momentâneas e requerer uma ampla e aprofundada descrição de algum fenômeno social. Segundo o autor, o estudo de caso é utilizado para responder como e por que, além de possibilitar a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real.

Em uma segunda parte da definição da investigação do estudo de caso, Yin define outras características deste estudo:

- Enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e como resultado.
- Conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado.
- Beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados. (YIN, 2010, p. 40)

Para Lüdke e André (1986), o desenvolvimento do estudo de caso permite o incremento de fases a serem executadas: a fase exploratória, a de delimitação de estudos e coleta de dados e a análise sistemática dos dados para o relatório final.

4.3.2 A coleta de dados

Para a coleta de dados usamos questionários, observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

- **Questionários**

Santos Filho (2010)¹ nos esclarece que um questionário é um instrumento de coleta de dados que mede o conhecimento, valores, preferências, atitudes e crenças, e ainda a biografia da pessoa questionada.

Para Laville e Dionne (1999), um questionário de questões abertas, com questões e ordem uniformizadas, permite ao interrogado emitir sua opinião e exprimir seu pensamento pessoal traduzido em suas próprias palavras.

Segundo a referência mencionada, este questionário possibilita ao interrogador assegurar-se da competência do interrogado em decorrência da

¹ SANTOS FILHO, J. C. **Aula presencial de Seminários de Pesquisa I**. Universidade do Oeste Paulista- Unoeste- 28 de Abril de 2010.

qualidade de suas respostas. Assim, nossa preferência se deu por este instrumento em face de suas peculiaridades.

Na pesquisa, três questionários foram respondidos por dois docentes de Matemática identificados por docente MA e MB, respectivamente, e um docente de Língua Portuguesa identificado por LPA. Com relação aos discentes, oito alunos responderam aos questionários sendo dois alunos da oitava série do Ensino Fundamental e três da terceira série do Ensino Médio do ano anterior à pesquisa e três alunos da terceira série do Ensino Médio do ano letivo vigente à época da pesquisa.

Os questionários (Apêndices B e C) foram aplicados na Unidade Escolar a partir dos convites efetuados aos alunos e docentes, após a recomendação da equipe gestora que localizou os participantes e cedeu espaço para a pesquisadora na Unidade Escolar. Os convidados foram recomendados por critério de disponibilidade dos interessados em participar da pesquisa e isto se deu, no primeiro bimestre letivo do ano. Os alunos do ano anterior ao da pesquisa e dois docentes foram localizados em períodos de férias escolares, os demais participantes efetuaram as respostas nos meses de março e abril.

- **Observação**

Lüdke e André (1986) afirmam que a observação efetuada de modo sistematizado e controlado assinala o caráter científico desta técnica. Desta maneira, a observação foi realizada através de um roteiro desenvolvido (Apêndice D) a partir dos objetivos da pesquisa e registrada de forma a se estabelecer comparações controladas através do registro.

As observações das aulas ocorreram nos meses de Março e Abril e foram consentidas pelos docentes e efetuadas de acordo com suas disponibilidades e horários. Os registros realizados ocorreram a partir da observação de aulas de quatro docentes: dois de Matemática identificados por docentes MA e MB e dois docentes de Língua Portuguesa identificados por docentes LPA e LPB. As aulas observadas foram seis no total; quatro de Matemática, sendo duas nas classes de terceira e segunda séries do Ensino Médio, respectivamente, e uma aula na oitava série do Ensino Fundamental e, outra, no sexto ano, também do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa assistimos a duas aulas: uma na oitava série e outra na sétima série do Ensino Fundamental.

A observação das aulas esteve centrada na ação pedagógica desenvolvida, procurando registrar de forma detalhada todos os elementos do processo, em especial as interações professor, aluno e conhecimento, bem como as possíveis intervenções deste tendo em vista as dificuldades dos alunos durante a aula. A partir da observação realizada nos foi possível constatar o definido por Yin (2010) como o ponto forte desta técnica, a cobertura de um evento em tempo real e contextual.

Observações de recreios, entradas de alunos e movimentação escolar também aconteceram em decorrência dos percursos realizados pela pesquisadora nas dependências da Unidade Escolar, a convite da Direção e Coordenação da Escola.

- **Entrevista Semiestruturada**

Em estudos efetuados por Triviños (1987), concebemos o conceito de entrevista semiestruturada:

[...] aquela que parte de certos questionamentos apoiados em teorias e hipóteses que interessem à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Conforme afirma o autor, a entrevista semiestruturada mantém a presença atuante do pesquisador e permite a relevância na situação do ator e isto favorece a descrição dos fenômenos sociais, a explicação destes e a compreensão de sua totalidade.

Para Santos Filho (2010)², a entrevista semiestruturada pode ser focalizada, e partir de um *core* de questões estruturadas nas quais o entrevistador explora aspectos em maior profundidade.

As entrevistas de nossa pesquisa foram realizadas com quatro docentes em espaço cedido pela coordenação e direção escolar nas dependências da escola. Os entrevistados foram três docentes de Matemática (docentes

² SANTOS FILHO, J. C. **Aula presencial de Seminários de Pesquisa I**. Universidade do Oeste Paulista- Unoeste- 28 de Abril de 2010.

identificados por MA, MB e MC, respectivamente) e um de Língua Portuguesa (docente LPB) e ocorreram em janeiro e março do ano em que se deu a pesquisa.

O modelo de entrevista estabelecido (Apêndice A) foi desenvolvido e registrado em vídeos que permitiram a análise detalhada desta importante técnica de recolha de dados.

- **Análise Documental**

A técnica de análise documental, por sua vez, é indicada para identificar informações em documentos tendo por base as questões de interesse e é para Lüdke e André (1986) fonte de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentem as impressões do investigador e as expressões contextuais que fornecem dados sobre este mesmo contexto.

Destacamos, na importante contribuição de Yin (2010), os demais pontos fortes estabelecidos da evidência permitida pela análise documental: 1) estabilidade: a investigação documental é considerada estável e pode ser revista; 2) discrição: a pesquisa dos documentos é discreta por estes existirem sem a necessidade da existência do estudo de caso; 3) exatidão: a análise dos documentos é exata por conter detalhes do evento e, por fim, 4) a análise documental é também de ampla cobertura, de tempo, eventos e ambientes.

Em nossa análise documental nos foram ofertados, pela equipe gestora e docentes, os documentos escolares diversos para consulta: Plano de Gestão, Plano de Referência em Gestão, Cadernetas de Registro de Aulas, Material de Recuperação de utilização no Ensino Médio, Atas de Conselho de Classe, Horários docentes, Controle de Acompanhamento Curricular, Caderno do Aluno e Caderno do Professor. Estes documentos foram consultados de Janeiro a Abril do ano da pesquisa na própria Unidade Escolar.

- **O desenvolvimento da pesquisa**

Na realização da pesquisa, os passos que foram executados ocorreram na ordem: solicitação de autorização para os trabalhos em novembro de 2010; apresentação dos objetivos da pesquisa aos gestores em janeiro de 2011; entrevistas semiestruturadas gravadas aos três docentes de Matemática e a um docente de Língua Portuguesa da escola, localizados pelos gestores durante as férias escolares; aplicação de questionários aos demais docentes (três docentes;

dois de Matemática e um de Língua Portuguesa) das oitavas séries do Ensino Fundamental e das terceiras séries do Ensino Médio, a dois alunos da oitava série e a três alunos da terceira série do Ensino Médio, do ano letivo de 2010.

Três alunos da segunda série do Ensino Médio da escola, do ano letivo de 2010, participaram da pesquisa, por interesse, e foram sugeridos pela equipe escolar por estarem frequentando a terceira série do ensino médio no ano de 2011.

Concomitantemente, efetuamos a análise de documentos escolares tais como Plano de Gestão Escolar e Plano de Referência em Gestão Escolar que nos foram ofertados para pesquisa documental acerca da organização escolar; atas de Reuniões de Conselho; cadernetas de aulas preenchidas pelos referidos professores; observações de duas aulas do componente Língua Portuguesa e quatro aulas de Matemática (seis aulas totais), de séries com horários docentes disponíveis na escola, por indicação dos pares e interesse docente.

Nesta organização pretendeu-se alcançar o desenvolvimento da pesquisa conforme o proposto por Demo (2009) como sugestão: contextualização sócio-histórica, análise formal e interpretação/reinterpretação dos dados.

A respeito desta orientação sugerida, Triviños (1987, p. 130), adverte que a pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, busca as raízes dos significados, “as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico [...]”.

O autor acrescenta a sequência de interesses que deve ser priorizada, quando na triangulação de dados, supondo os estudos de sujeitos determinados pelo pesquisador:

[...] nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro organismo social no qual está inserido o sujeito. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138)

Desta maneira, após o levantamento de dados decorrentes dos registros, ocorreu, então, uma análise qualitativa do material por meio do cruzamento dos dados e fatos apresentados, dos diferentes pontos de vista e apreciações e a interação entre os pares com o referencial teórico e o objetivo principal da pesquisa.

5 O ESPAÇO DA ESCOLA DELIMITADO PELA CONDIÇÃO HUMANA

5.1 Recursos Físicos que Constituem a Escola e Estabelecem as Contribuições nas Ações Educativas

A Escola Estadual Coripeu de Azevedo Marques está localizada no município de Aparecida D' Oeste, que se situa ao noroeste do estado de São Paulo. Os dados constantes do IBGE (2007), acerca do município, estimam que a população municipal, de aproximadamente 4.444 habitantes, decresceu comparando-se ao ano de 1991. Os recursos econômicos do município são constituídos, em maior parte, pela produção de trabalho de prestadores de serviços, seguidos de trabalhadores agropecuários e um pequeno adicional de trabalhadores em indústria.

A Escola, segundo os dados constantes na Diretoria de Ensino Região de Jales, atendeu 459 alunos no ano letivo de 2009 e 411 no ano de 2010. Para o ano de 2011 está registrado, no total levantado até março, o número de 436 alunos.

Os recursos físicos disponíveis na escola são doze salas para as aulas; duas salas ocupadas pela secretaria; uma para a Diretoria; outra sala onde se efetuam os trabalhos de Coordenação; uma sala ampla destinada aos trabalhos dos professores; um ambiente de informática; uma sala disponível para o programa Escola da Família; uma biblioteca; um laboratório; um pátio coberto com refeitório; cozinha, hall de entrada; refeitório externo para os docentes e funcionários; cozinha para docentes; um estacionamento e amplo terreno externo de área jardinada.

O trabalho pedagógico é feito com os recursos provenientes da Secretaria da Educação: 22 computadores; câmara fotográfica digital, filmadora, antena parabólica, vídeo, DVD, televisores, aproximadamente 500 fitas de vídeo, um amplo acervo bibliográfico e projetor data show. Os materiais como papel sulfite, cartolina, cola e tinta para impressão são disponibilizados aos docentes e oriundos de recursos estaduais; parcerias com a prefeitura municipal e de outros recursos próprios da Associação de Pais e Mestres da escola.

5.2 As Orientações Pedagógicas Presentes na Proposta Pedagógica Escolar

O Plano de Gestão (2007-2010) é um documento construído pela escola e prevê o planejamento do trabalho escolar para um período de quatro anos. Nele a proposta pedagógica escolar é apresentada e, de acordo com o previsto, esta é fundamentada na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e nas Diretrizes Curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio, bem como nas Diretrizes da Escola em Tempo Integral e no Regimento Escolar aprovado.

Assim, em linhas gerais, na proposta pedagógica (PLANO DE GESTÃO, p. 11-12) “pretende-se formar os alunos com sólidas habilidades que permitam agregar conhecimentos para prosseguir nos estudos”, capacitá-los para atuar de forma ativa na vida social e torná-los indivíduos autônomos.

Dentre os demais objetivos pedagógicos propostos pela escola constam os referentes aos processos inclusivos e avaliativos: “desenvolver a capacidade de análise e crítica através do envolvimento de todos os alunos, numa educação inclusiva”; desenvolver a cidadania e “possibilitar, ao cotidiano da escola cada vez mais a cultura avaliativa, principiada pela auto-avaliação, permeada pela avaliação diagnóstica contemplando a avaliação formativa em função do sucesso do aluno”. (PLANO DE GESTÃO, p. 11-12)

Na justificativa formulada acerca da organização metodológica, no Plano de Gestão, (2007/2010, p. 13-14) a escola menciona Hernandez (1998) e Luck (1999), ao propor as orientações dos projetos interdisciplinares adotados. Dolabela (1999) é citado como referência para a interpretação contextual voltada para criação de atitudes, valores e comportamentos. O protagonismo juvenil é proposto como fator estimulante à participação da comunidade local e influenciador do interesse docente “em investir nos alunos e promover o desejo de todos que a escola seja referência em educação”.

Na proposta pedagógica, a escola estabelece princípios dentre os quais o da igualdade de condições para acesso e permanência com sucesso; gestão democrática e autonomia; valorização dos profissionais da educação; qualidade de ensino; organização e integração curricular e integração escola/família/comunidade.

A concepção estabelecida na prática metodológica é definida pela escola como interacionista e socio-interacionista, revalorizando as ideias de Piaget,

Vygotsky e Wallon (PLANO DE GESTÃO, p. 40). O método apontado é o dialético, partindo-se do cotidiano das pessoas, e com a organização dos conteúdos vinculada aos aspectos cognitivos, pessoais e sociais.

As avaliações internas e externas são conceituadas como indispensáveis “para analisar, oferecer subsídios, estabelecer critérios e estratégias”. As reformulações de ações são mencionadas na busca de melhor qualidade e de contribuição no processo ensino e aprendizagem.

A escola estabelece como indicadores de qualidade no desenvolvimento da gestão pedagógica escolar a atualização periódica da proposta curricular; o monitoramento da aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento da inovação pedagógica; as políticas de inclusão com equidade; o planejamento das práticas pedagógicas e a organização dos espaços e tempos escolares e, na análise destes indicadores, aponta avaliação acima da média.

Para a gestão de pessoas foi estabelecido como objetivo único o envolvimento e compromisso das pessoas com o projeto da escola e, neste aspecto, a escola inclui outros indicadores de qualidade, dentre os quais, o desenvolvimento profissional contínuo, a avaliação do desempenho e a valorização e o reconhecimento do trabalho escolar.

Com relação ao desenvolvimento profissional contínuo, a equipe da escola associa a própria identidade social ao saber do professor, como profissional que atua diretamente na prática de ensino, e que a constrói por meio do trabalho coletivo. O processo de formação é concebido pensando-se na possibilidade de ultrapassar cursos de atualizações e integrar-se à sala de aula.

Fusari (1992) é citado no Plano de Gestão Escolar 2007-2010 (p. 31) acerca da abordagem dos cinco aspectos da competência docente: domínio competente e crítico do conteúdo; clareza dos objetivos a serem atingidos; domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre os alunos e os conteúdos de ensino; visão articulada do funcionamento da escola como um todo, percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação e sociedade.

Quanto à avaliação dos trabalhos dos diferentes segmentos, a escola reconhece a necessidade de melhorar esta prática; a valorização e o reconhecimento do trabalho escolar, no entanto, têm excelente avaliação e são

evidenciados pelo interesse e envolvimento de todos, no respeito, na socialização de experiências bem-sucedidas e no empenho nas atividades interdisciplinares.

A formação continuada dos docentes é realizada na Unidade Escolar em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo pela equipe gestora e acompanhada pela Supervisão de Ensino. As orientações técnicas são proporcionadas pela Diretoria de Ensino, periodicamente, de acordo com as orientações provenientes da Secretaria do Estado da Educação.

5.2.1 Resultados obtidos pela escola no percurso de vigência do Plano de Gestão 2007-2010

A partir da definição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) em 2008; os educadores estaduais passaram a preocupar-se com a avaliação escolar a partir de dois critérios: o desempenho no SARESP e o desenvolvimento do fluxo escolar. O resultado final implicava sempre em obter-se o melhor resultado em provas do SARESP e em índices gerais de promoção nas séries avaliadas. Assim, percebe-se nos registros escolares da escola pesquisada, neste período, que esta passou a preocupar-se com as taxas de promoção e retenção; muito embora nestas incluam-se alunos de promoções e retenções parciais nos índices gerais.

TABELA 2- Ensino Fundamental: Fluxo Escolar nos diferentes anos

Ano	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono	Taxa de Distorção Idade/Série
2006	99,63%	0,37%	0%	0%
2007	99,00%	1,00%	0%	0%
2008	99,25%	0,75%	0%	0%
2009	99,27%	0,73%	0%	0%

Fonte: Plano de Referência em Gestão-2010- (ano base 2009), p. 2, Direção Escolar da EE Coripeu de Azevedo Marques.

TABELA 3- Ensino Médio: Fluxo Escolar nos diferentes anos

Ano	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono	Taxa de Distorção Idade/Série (%)
2006	96,19%	3,81%	0%	0%
2007	97,99%	2,01%	0%	0%
2008	97,98%	2,2%	0%	0%
2009	97,87%	2,13%	0%	0%

Fonte: Plano de Referência em Gestão-2010 (ano base 2009. p. 2) Direção Escolar da EE Coripeu de Azevedo Marques

TABELA 4- Fluxo Escolar no Estado e Diretoria de Ensino

ANO – EF/EM	DIRETORIA Aprovação EF/EM	DIRETORIA Retenção EF/EM	DIRETORIA Abandono EF/EM	ESTADO Aprovação EF/EM	ESTADO Retenção EF/EM	ESTADO Abandono EF/EM
2006	95,8/ 89,9	3,8/ 8,6	0,4/ 1,5	88,3/ 75,2	9,3/ 17,8	2,4/ 7,0
2007	97,1/ 89,5	2,4/ 8,8	0,6/1,8	88,5/ 75,8	9,3/ 17,7	2,2/ 6,5
2008	97,7/ 92,9	2,1/ 6,5	0,2/0,6	89,7/ 78,6	8,4/ 16,0	1,9/ 5,4
2009	97,5/ 93,6	2,1/ 5,3	0,4/1,2	90,6/ 78,7	7,6/ 16,4	1,8/ 4,9

Fonte- Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP- Censo Escolar

No SARESP 2010, os índices alcançados pela escola confirmaram as médias escolares superiores ao Estado e à Diretoria de Ensino nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio e, segundo dados constantes na Diretoria de Ensino Região de Jales (DER Jales), no Ensino Médio, em 2010, a escola EE Coripeu de Azevedo Marques ficou entre as sessenta melhores escolas públicas do Estado de São Paulo e, também, acima da média nacional das escolas no ENEM-2010. Assim, a escola, que recebe os alunos da rede municipal, vai gradativamente promovendo a aprendizagem com vistas ao sucesso dos alunos ao término dos cursos.

FIGURA 7 – Médias do SARESP 2010

MÉDIAS DO SARESP 2010	Língua Portuguesa				Matemática				Ciências e Ciências da Natureza		
	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	7º EF	9º EF	3º EM
REDE ESTADUAL	190,4	203,7	229,2	265,7	204,6	212,1	243,3	269,2	222,5	247,9	274,4
COGSP	187,7	199,9	225,1	262,5	199,8	207,4	238,7	264,5	215,4	241,7	268,7
CEI	196,6	207,3	233,3	268,6	215,4	216,7	247,7	273,4	229,6	253,9	279,5
DIRETORIA DE ENSINO	203,8	215,2	242,9	272,0	223,8	225,8	255,8	276,7	239,7	264,0	285,0
MUNICÍPIO ESCOLAS ESTADUAIS	-	214,0	264,8	286,5	-	233,8	276,7	297,8	243,5	291,1	294,8
ESCOLA	-	214,0	264,8	286,5	-	233,8	276,7	297,8	243,5	291,1	294,8

Fonte: SARESP 2010- SEE

TABELA 5 - ENEM 2010

EE Coripeu de Azevedo Marques	Aparecida d'Oeste	Média da Escola 569,76	Média Nacional 537
-------------------------------	-------------------	-----------------------------------	-------------------------------

Fonte: DER – Diretoria de Ensino Região de Jales

5.3 Os Recursos Humanos

A Escola oferecia Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, e passou a atender o Ensino Fundamental, em período integral, a partir do ano de 2006. Segundo dados fornecidos pela equipe gestora e constantes do Plano de Gestão Escolar (2007/2010), a clientela foi caracterizada como de baixa renda, onde 30% dos alunos são trabalhadores e ajudam a família na composição da renda; outros 50% dos alunos são filhos de trabalhadores rurais que não têm condições de acompanhar as atividades escolares e há muitos alunos, nas demais porcentagens, que não possuem família com renda fixa e necessitam de auxílio da Associação de Pais e Mestres (APM) da Escola:

A escola está inserida em uma região autenticamente agrícola, onde a renda “per capita” do município é considerada baixa, portanto a clientela que compõe o corpo discente desta Unidade apresenta de forma significativa carências econômicas. Os alunos que freqüentam o período Noturno dependem da APM da escola para aquisição de material escolar, 10,4% são filhos de pequenos proprietários rurais, 3,7% são filhos de funcionários do comércio local, 6,5% são filhos de funcionários públicos, outros 5,2% são filhos de arrendatários ou cuidam de fazendas locais. (PLANO DE REFERÊNCIA, 2009, p. 2)

A equipe gestora da Unidade Escolar é constituída de um Diretor de Escola, um Vice-Diretor, um Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental e um Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio. Os dois professores coordenadores cuidam das ações desenvolvidas no ensino de tempo integral. Na composição de recursos humanos administrativos estabelecidos no Plano de Gestão (2007/2010), neste período, a escola contava com uma Secretária de Escola, dois oficiais, três agentes de organização escolar e um servente que eram funcionários contratados pelo governo do Estado. A Prefeitura local contribuiu com o aumento de funcionários na escola, apesar de ter municipalizado o ensino do Ciclo I.

Os funcionários municipais eram oito auxiliares de serviços educacionais que colaboravam com os cuidados de auxílio à biblioteca, preparação da merenda, vigilância de alunos e serviços gerais. Existiam, ainda, dois funcionários do Convênio Estado/FDE que eram contratados temporariamente para o auxílio na preparação e distribuição de merenda e vigilância de alunos, pois, a Escola de Tempo Integral requer número de funcionários compatível com a duplicidade de períodos, para os alunos menores do ensino fundamental.

O corpo docente, até a vigência do Plano de Gestão 2007/2010, era constituído de trinta e seis docentes nos dois tipos de ensino. Todos os professores eram habilitados sendo doze deles titulares de cargo efetivo e com experiência docente concebida a partir dos anos de trabalho exercidos no magistério. Assim, na unidade escolar, dois professores tinham de 26 a 30 anos de magistério; seis de 20 a 25; outros seis de 16 a 20 e treze docentes de 10 a 15 anos de experiência de trabalho. Os demais docentes tinham menos de dez anos de experiência na docência. Observa-se que os titulares mais antigos da escola eram do próprio município e, ainda, que os docentes de matemática e língua portuguesa das oitavas do ensino fundamental e terceiras séries do ensino médio eram titulares de cargo, com experiência reconhecida e moradores do município.

No Plano de Gestão Escolar (p.107), havia a caracterização docente concebida pela definição de que os docentes eram “professores com um bom desempenho e boa vontade na execução de seu trabalho“. Os docentes foram também considerados assíduos, disponíveis e com iniciativa.

5.4 Documentos Escolares

Utilizamos, nesta análise, o roteiro desenvolvido registrado no Apêndice D, e localizamos no Plano de Gestão (2007-2010) os Planos de Curso e a síntese dos conteúdos programáticos, como subsídios à elaboração dos Planos de Ensino do Ensino Fundamental (p. 68) e Ensino Médio (p. 70).

1- Os Planos de ensino estão arquivados na Unidade Escolar (Plano de Gestão p. 128) e estes foram desenvolvidos a partir dos conteúdos previstos e programados no Currículo proposto pela Secretaria de Estado da Educação. Os docentes desenvolviam as atividades e ampliavam o currículo proposto através de outras atividades paradigmáticas; uso de livros diversos e ações programadas no Plano de Gestão.

Na escola encontravam-se os registros disponíveis a partir de uma Tabela de Acompanhamento efetuada pela Diretora e Coordenadores acerca do controle de uso dos Cadernos Curriculares dos professores e dos alunos. Neles constavam os procedimentos e demais ações decorrentes dos planos de ensino estabelecidos pelo governo estadual.

A tabela de Acompanhamento era programada para a análise da situação de implementação do currículo e, por meio dela, definia-se o planejamento das ações mediante as necessidades observadas.

2- Os planos de aulas eram inseridos nos cadernos dos alunos e dos professores e podiam ser programados/reprogramados visando ao que se objetivava.

3- As Cadernetas de Classes, de modo geral, retratavam o desenvolvimento das aulas, as atividades desenvolvidas e conteúdos trabalhados. As anotações eram registradas no corpo da caderneta e a frequência e o aproveitamento eram sistematizados de maneira sintética. Quando ocorriam atividades diversificadas, estas eram registradas. Percebia-se em alguns registros a preocupação docente com algumas práticas e metodologias. Havia registro de revisão de conteúdos.

O professor de Língua Portuguesa (LPA) registrou filmes, texto paradigmático, livros clássicos, atividades do ENEM, atividade do SARESP – simulado, e situações de aprendizagens. Do mesmo componente curricular, o docente (LPC) trabalhava com argumentação, questões inteligentes, formação de

grupos, plenárias, monitores, líderes e preferências de alunos. Os recursos eram desde jornais, fotos, leituras, resumos de livros, debates, opiniões, exposição de livro, auto-avaliação e simulado do SARESP. Havia o registro de doze aulas, no terceiro, e cinco no quarto bimestre, acerca das Matrizes de Referência do SARESP.

O docente (LPB) registrava formação de duplas, grupos, rodas de leitura, discussão coletiva, agrupamento produtivo, recuperação diária, pesquisa e sistematização. Havia utilização de filmes, fichas e livros. Nas metodologias havia informação de situação de aprendizagem, revisão de conteúdos, atividades para sanar dúvidas e avaliação somativa. O docente documentava também o trabalho com recuperação, habilidade de múltipla escolha no SARESP e atividade coletiva.

Nos registros do docente (MA) havia informação de retomada de conteúdos e atendimento individual, questionamentos, situações-problema, diálogo e opiniões. As estratégias constavam de formação de grupos, tarefas, pesquisas. Os recursos eram revistas, textos e trabalhos. A avaliação era somatória e diversificada. Havia registro de recuperação.

O docente (MB) associava conteúdos, habilidades e competência. Explorava conceitos, problemas contextualizados, resoluções de situações-problema, leitura e interpretação de dados e tomada de decisões. Havia registros de atendimento individualizado na recuperação, aula extra para sanar dúvidas, recuperação contínua e avaliação diagnóstica. Na avaliação, o docente permitia novas oportunidades, simulados do ENEM e teste.

4- As atas de Reuniões de Conselho de Classe registravam uma síntese do resultado final no ano letivo e o número de alunos retidos. Observou-se que este número decresceu de 2006 (oito alunos) até 2009 (sete alunos). O número de alunos promovidos parcialmente aumentou de quatro para sete de 2006 a 2008.

O registro do processo de recuperação, no ano de 2009, documentou onze alunos. Assim, notava-se a preocupação da equipe escolar com a possibilidade de progresso do aluno a partir da recuperação. O material usado na recuperação de alunos do ensino médio nos foi apresentado pela docente responsável (LPA) e era constituído por encartes da Revista denominada Artigo de Opinião desenvolvida no Programa Ensino Médio em Rede da Secretaria de Estado da Educação

5 - A Direção e Coordenação da EE Coripeu de Azevedo Marques (2011) apresentaram também registros, de premiações escolares por projetos,

programas e, ainda, um volume da pesquisa concluída e editada que foi realizada na unidade escolar pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais:

- 2003 - 1º lugar – Gincana da Cidadania- Projeto – América – Soy Loco por ti América. SEE – Viagem para Camboriu – Santa Catarina;
- 2004 – 1º lugar- SEE- Projeto Leitura em sala de aula- Viagem para Porto Seguro;
- Projeto SEE: Tema: Sertão: Sem lenço e sem documento; Viagem para Itanhaém – A Gruta do Anchieta;
- 2005- Projeto SEE: Tema: Região/ Imigração- A cara do Brasil – Viagem a São Vicente – História de Martin Afonso;
- 2006- Projeto SEE: Tema: A cidade – Brava Gente – Viagem a Santos – Museu do café;
- 2007 – Projeto SEE: Escola: Coripeu de Azevedo Marques 50 anos de Educação e Cidadania. Prêmio Gestão Pedagógica- Ação Integrada Escola e Supervisão – Viagem à Espanha;
- 2010 -Pesquisa INEP- Livro: Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - Ministério da Educação; Coordenação Rose Neubauer – Brasília – DF

5.5 Os Sujeitos da Pesquisa: Professores e Alunos Envolvidos em seus Afazeres

Os estudos de pesquisa foram realizados, após o encerramento do ano letivo, no período de Janeiro a Abril, no ano subsequente à aprovação do projeto, quando tivemos dificuldades em encontrar os alunos daquele ano, dada à condição particular de cada um deles na busca de novos caminhos. Assim, a Diretora da Escola e os Professores Coordenadores localizaram três alunos da terceira série do Ensino Médio e dois da oitava série do Ensino Fundamental do ano letivo anterior que concordaram com a participação na pesquisa. Os demais alunos entrevistados foram três alunos da terceira série do ensino médio (oriundos da segunda série da própria escola) no momento da pesquisa.

Três docentes foram localizados em período de férias, compareceram à escola e participaram da pesquisa, os outros dois foram localizados no início do ano letivo. Do total, dois docentes responderam ao questionário e foram entrevistados por interesse e disponibilidade ao serem consultados pela diretora e pesquisadora, os outros três participaram de apenas uma das técnicas. As aulas observadas foram de quatro docentes, dois dos quais responderam voluntariamente o questionário e permitiram a entrevista, o terceiro docente que autorizou a presença

da pesquisadora na aula também participou da entrevista. O quarto e último docente apenas respondeu ao questionário.

Dada a prontidão da direção em ampliar as informações escolares, a disponibilidade dos docentes e a aceitação dos professores coordenadores na colaboração com a pesquisa, nossos interesses estiveram voltados para ampliar ao máximo a participação docente.

5.5.1 Alunos

No total questionamos oito alunos, cinco alunos e três alunas, de faixas etárias de 14 aos 17 anos de idade e residentes no município. Três alunos eram da terceira série do Ensino Médio do ano de 2010; sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino e todos com 17 anos. Os outros três alunos da terceira série do Ensino Médio, do ano de 2011, eram dois alunos do sexo masculino e uma aluna do sexo feminino e todos com 16 anos. As duas alunas da 8ª série tinham 14 anos. Destes oito alunos, um era residente na zona rural e os demais na zona urbana com distâncias de 200m a 1 quilômetro da escola. De todos os alunos, seis trabalhavam. Um deles trabalhava em um supermercado e foi neste local que nos atendeu, em seu horário de almoço, dispondo-se a responder o questionário com mais tempo depois do trabalho; outros três trabalhavam como estagiários no Programa ACESSA Escola, da Secretaria do Estado da Educação, após passarem por um processo seletivo realizado pela Secretaria e os dois demais não trabalhavam.

Em comum, todos eram oriundos do município e de renda familiar compatível aos demais moradores locais. Dos alunos concluintes que responderam ao questionário, a Escola nos informou que um passou no processo seletivo para o Curso de Farmácia e o outro para o Curso de Fisioterapia em Universidades próximas ao município. Também fomos informados que os alunos sempre permaneceram na mesma escola.

5.5.2 Docentes

Os docentes, sujeitos da pesquisa, por sua vez, eram cinco professores, três da disciplina de Matemática e dois de Língua Portuguesa. Eram todos efetivos nos cargos que ocupavam e residentes no município. O docente que

residia mais distante da escola estava a menos de um quilômetro dela, os demais moravam a aproximadamente 300 metros do local de trabalho. Em comum, também possuíam a experiência de docência e de tempo de exercício na unidade, que era superior a dez anos para o mais jovem de tempo trabalhado, e 30 anos para o mais antigo.

Por meio dos registros, observava-se que não havia rotatividade docente nos componentes elencados nas oitavas séries do Ensino Fundamental e terceiras séries do Ensino Médio, e que os docentes mais experientes trabalhavam, preferencialmente, nas séries finais dos cursos. Em relação à formação docente, todos apresentavam mais de uma graduação. Dois professores apresentaram especialização em seus componentes e, um, em um campo de conhecimento diverso ao da disciplina.

Para o questionário estabelecido na pesquisa que realizamos, três docentes participaram elaborando respostas às questões, um docente de Matemática, docente MA; outro docente de Matemática, docente MB e um terceiro docente de Língua Portuguesa, docente LPA.

5.5.3 Os Atores e a ação estabelecida no cotidiano escolar

A movimentação escolar em dias letivos ocorria, no período da pesquisa, em processo característico de escola que visa à interação cultural coletiva: os alunos se deslocavam dentro do espaço escolar obedecendo ao horário estabelecido para as disciplinas e à procura das salas de aula ambiente disponíveis aos docentes dos componentes curriculares. Nesta movimentação conversavam, trocavam idéias, paravam para tomar água, arrumavam o material e chegavam às salas onde já estava prevista a organização programada pelos docentes. Na maioria das salas, as carteiras se encontravam dispostas para que os alunos se organizassem em trios, ou duplas. Nas séries do ensino fundamental, o movimento era mais acentuado e os alunos conversavam durante as aulas; nas séries finais do ensino médio, havia maior aproveitamento do tempo e os alunos eram mais atentos aos mestres participando da aula com perguntas e opiniões. Os mestres só saíam das salas para os intervalos de recreio dos alunos e nos horários de reuniões de trabalho coletivo, e nestes momentos, trocavam informações e dialogavam acerca das próprias dificuldades e as dos alunos. Alguns relatos foram efetuados nestes

intervalos, seja de maneira ocasional ou por alguma necessidade momentânea; o fato é que presenciávamos várias situações de dificuldades diárias que alguns docentes enfrentavam: o excesso de aulas a preparar, as correções de atividades e avaliações a serem efetuadas, o cansaço, os problemas pessoais, as dificuldades de saúde e de atendimento médico, a luta diária para custear as despesas com a família, as doenças de familiares, o relacionamento dificultoso com alguns alunos, casos preocupantes aos docentes de alguns alunos com dependência química e, ou, problemas emocionais que dificultavam o andamento da rotina escolar e as propostas de intervenções.

Os alunos também apresentavam algumas dificuldades perceptíveis desde problemas com horários de entrada, atrasos, saúde, alimentação, material escolar, problemas familiares e de relacionamento na escola e na família.

A diretora da escola, responsável pela unidade, programava o encontro coletivo semanal com o grupo docente e organizava o trabalho escolar de modo conciliador, tolerante e bastante democrático. Por meio de sua supervisão, os professores coordenadores organizavam o trabalho da semana, acompanhavam todo movimento da escola e solucionavam os problemas circunstanciais momentâneos.

O professor coordenador do ensino fundamental, durante todo o desenrolar da pesquisa, foi uma pessoa de presença muito marcante na escola ao estabelecer diálogos muito abertos com os alunos e acompanhá-los em todas as suas necessidades/ dificuldades; assim, este profissional providenciava ajuda de diversas maneiras aos alunos, desde propostas de soluções para problemas familiares e pessoais ou de alimentação, quando acompanhava os alunos ao balcão térmico; ainda casos de saúde e/ou resoluções de alguns conflitos corriqueiros entre outras situações inesperadas. O coordenador organizava/acompanhava, principalmente, toda rotina das aulas, desde a programação das atividades diárias, às de reunião de trabalho coletivo, e era o responsável, ainda, por selecionar e entregar materiais didáticos aos docentes.

A equipe escolar contava, ainda, com a professora coordenadora do ensino médio, que foi muito solícita conosco ao providenciar todo material documental da escola e nos acompanhar nas dependências escolares. O vice-diretor, à época da pesquisa, era o docente de matemática (MC) que substituíra o afastamento da vice-diretora. Este docente, de larga experiência e oriundo do

município, nos relatou a satisfação que sentia por poder contribuir com a escola e com os alunos, principalmente por considerar a importância da mudança social na vida dos alunos a partir do ensino. Assim, a análise do cotidiano escolar nos remeteu à reflexão acerca das circunstâncias culturais e sociais locais evidenciadas nas atitudes e valores estabelecidos pelos docentes, gestores e alunos.

Segundo Certeau (1990, p. 41), as práticas ou “maneiras de fazer” cotidianas têm nas relações, sempre sociais, os seus termos e “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural.”

[...] a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas. (CERTEAU, 1990, p. 45)

As práticas cotidianas são também preocupação para Arroyo (2002, p 207) na medida em que este se dispõe a repensar a concepção de consciência política e “o foco do político, tão fixo no poder, nas ideologias, nos detentores de poder e suas decisões.” Assim, a proposta do autor está inserida em princípios de “politizar o cotidiano, as práticas, as estruturas escolares e as competências”.

Por aí também passa o sentimento de categoria. Sabemos que, para muitos, é por aí que vai se construindo a consciência e identidade profissional. Suas ideias, seus interesses e sentimentos, seu orgulho e sua identidade como professores (as) passará por aí. Nessa consciência está presente uma forma de pensar na sociedade e de vincular educação e ação educativa com um projeto de sociedade. Na prática cotidiana também estão em jogo cosmovisões, valores, opções com respeito à estrutura da sociedade, dos direitos e do desenvolvimento humano. [...] A consciência do papel social e da identidade de mestre terá de articular o cotidiano de sua prática com as múltiplas determinações do social. (ARROYO, 2002, p. 20)

6 ANÁLISE DE DADOS

Na análise de dados e na ação cotidiana escolar encontramos evidências acentuadas de práticas consolidadas na escola, que permitiram a distinção de categorias formalizadas e distintas. Assim, o processo de ensino desenvolvido na escola nos permitiu concluir que as intenções escolares estiveram voltadas para resultados que culminassem na aprendizagem dos alunos. Da ação cotidiana emergiram, acentuadamente, hábitos e preocupações dos educadores e docentes que determinaram as especificidades das categorias apontadas.

1. Profissionalismo: Intenção e Comprometimento.
2. Reconstrução: Socialização e Diversificação Pedagógica.
3. Centralidade do Conteúdo: Essência do Conhecimento.
4. Metodologias e Construção do Conhecimento.
5. Expectativas nos alunos e Foco na Avaliação.

6.1 Profissionalismo: Intenção e Comprometimento

A definição de profissionalismo nos remete à discussão das características fundamentais de desempenho competente e comportamento ético e político que caracterizam o que é específico ao trabalho docente. Assim, a dedicação, a construção coletiva de um projeto, o rigor no trabalho, o acompanhamento e a condução das aulas, bem como o desenvolvimento de compromisso da escola são passíveis de análise nas nossas considerações. (LIBÂNEO, 2008). As observações e reflexões empreendidas no período da pesquisa nos permitiram concluir que a escola estava comprometida com a consecução das finalidades priorizadas em momentos de reflexão coletiva.

O Plano de Gestão observado na Escola nos permitiu a análise dos objetivos estabelecidos pela equipe e a compreensão da intenção escolar acentuadamente comprometida com a aprendizagem dos alunos. Foi evidente na ação cotidiana realizada a preocupação com a finalidade de alcance dos objetivos estabelecidos, na busca de um ensino empreendedor de resultados efetivos de aprendizagem. As ações voltadas para este fim foram programadas nas atividades semanais e, assim, observamos o acompanhamento da programação das aulas e do

currículo escolar pelos gestores, a organização do HTPC pelo professor coordenador e pela diretora da escola, as discussões na sala dos professores sobre as avaliações, as medidas visando à melhoria da frequência dos alunos e o aproveitamento e indicação de materiais diversos para as aulas. Por outro lado, a existência de fundamentação teórica localizada no Plano de Gestão permitiu-nos a análise das concepções que permeavam o processo de ensino nas aulas e a construção das atividades diárias pela equipe escolar. Assim, a escola tinha um trabalho planejado e se organizava em procedimentos coletivos visando uma atuação na sala de aula que possibilitasse o sucesso da aprendizagem. A equipe gestora era integrada ao trabalho docente promovendo ações de consenso e organização dos espaços e ambientes coletivos. A equipe docente, por sua vez, partilhava das intenções coletivas e contribuía com muita responsabilidade presumida no entendimento dos depoimentos de alunos e docentes.

A organização escolar e o trabalho acentuadamente coletivo, estruturados por ações pontuais no espaço e tempo focalizados, nos permitiram estabelecer a compreensão do envolvimento de gestores, professores coordenadores e docentes, por meio das atividades organizadas pela escola que pretendiam o alcance de resultados e a execução de um projeto coletivo: recuperação de aprendizagem não desenvolvida, discussões em HTPC, reflexões acerca do Conselho de Séries, atividades de acompanhamento das aulas, entre outros. Os relatos encontrados sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem culminaram em afirmativas que direcionaram práticas voltadas para o profissionalismo.

[...] Compromisso e envolvimento do grupo de professores, equipe de coordenação e direção. (docente MB)

Há um grande compromisso por parte da equipe escolar [...]. (docente MA)

[...] Comprometimento da equipe. (docente LPA)

Além do cotidiano, nós damos até aula particular aqui. A direção proporciona horários diferenciados para que a gente trabalhe, sala por sala, os conteúdos. Nós pegamos a proposta e fazemos as matrizes e trabalhamos sempre em cima disto. (docente MC)

Fazemos estudos em HTPCs, trocamos conhecimentos dentro da área. Quando surgem dúvidas nestes livrinhos, a gente sempre entra em contato trocando conhecimento, um ajudando ao outro. Aqui é muito comum esta prática. (docente MC)

[...] Inclusive isto é da Escola, não é só meu, não, a gente está sempre muito flexível, muito aberto. (docente LPB)

Se o coordenador ou a Direção traz alguma coisa, a gente se predispõe a fazer. (docente LPB)

[...] refletir junto com os colegas sobre os resultados alcançados. (docente MB)

A ação docente escolar, naquele período, e promovida por aqueles docentes no momento da pesquisa, no nosso entendimento, predispunha intenção, esforço e comprometimento observáveis na atuação cotidiana, nos registros encontrados, nos próprios relatos e nas respostas escritas dos alunos e mestres. As aulas de revisão em períodos extras de trabalho, a troca de horários, a organização pontual de trabalho de correção de atividades, a recuperação e o atendimento individual aos alunos, além da rotina de preparo de aulas e, ainda, o envolvimento com os alunos e a responsabilidade empreendida em seus afazeres evidenciaram esforço e o comprometimento dos docentes.

Sempre tenho um grande compromisso com a aprendizagem dos alunos e trabalho com empenho e dedicação. (docente MA)

Procuo me empenhar ao máximo para que ocorra aprendizagem por parte dos alunos. (docente MB)

Além do trabalho realizado no bimestre inteiro os professores promovem revisões de toda matéria antes da avaliação. (aluno da 3ª série 2011)

[...] os professores estão sempre de cabeça aberta para receber opiniões de mudanças de melhoras, e assim constituem uma equipe maravilhosa de profissionais preocupados com o nosso futuro. (aluno da 3ª série 2010)

García (1999, p. 137) nos esclarece que o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem “que valorize o seu caráter contextual,

organizacional e orientado para mudanças”. Neste sentido, o autor nos afirma que a atividade de desenvolvimento profissional “não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola [...]”.

O esforço coletivo no caminho dos resultados de ensino e aprendizagem foi perceptível nos relatos e escritos dos docentes e alunos participantes da pesquisa. A contribuição de cada segmento escolar foi percebida no espaço da sala de aula, nos relatos discentes, nas atividades desenvolvidas com os alunos e nas decisões formalizadas na sala de aula a partir do deliberado em conjunto, docentes e gestores.

Encontramos, assim, convergência nas considerações dos docentes e alunos sobre o comprometimento escolar. Questionados sobre a causa pela qual a escola apresenta um bom desempenho no SARESP, e como os alunos contribuem com este resultado, a maioria dos alunos respondeu que o esforço, o interesse dos alunos e o empenho dos professores eram as principais razões deste desempenho:

[...] pelo esforço de cada professor que procura ensinar com qualidade e esforço de cada aluno que procura aplicar todo seu conhecimento no SARESP. (aluno da 3ª série do Ensino Médio, 2011)

[...] acredito que o bom desempenho no SARESP é fruto do ótimo trabalho realizado pelos professores ao longo do ano em parceria com a direção, assim como o empenho dos alunos. (aluno da 3ª série do Ensino Médio, 2011)

O bom desempenho da escola no SARESP é pelo fato dos alunos serem todos interessados e que buscam um futuro melhor. Professores, eles que são a base para o bom desempenho. (aluna da 3ª série do Ensino Médio, 2010)

García (1999, p. 139) estabelece a importância da contribuição docente no esforço desenvolvido para conseguir escolas mais participativas, onde os alunos aprendem e se formam como cidadãos. Segundo o autor, este empenho “passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.”

Consultados sobre como os docentes promovem mudanças a partir de análise do próprio trabalho, os alunos responderam que estes mudavam o material,

atraíam a participação de todos, inovavam, ouviam a opinião dos alunos, tiravam dúvidas e mudavam o como ensinar e as maneiras de explicar.

[...] Eles estão sempre inovando a maneira de ensinar, para que os alunos se interessem cada vez mais pelas aulas. (aluna da 8ª série)

[...] acredito que eles analisam seu trabalho e também conversam com os alunos para que os mesmos possam opinar sobre possíveis mudanças. (aluno da 3ª série de 2011)

Os professores utilizam os mais variados meios presentes na escola para esclarecer nossas dúvidas. Eles não seguem adiante com a matéria se a classe toda não estiver com o domínio da mesma [...]
(aluno 3ª série de 2011)

[...] quando eles percebem que precisam mudar a forma de aplicar o conteúdo, eles passam a seguir outro método e assim avisam os alunos. (aluna da 3ª série de 2011)

García (1999, p. 141) considera que a escola pode contribuir como espaço de formação e mudança, a partir de alguns aspectos nela encontrados que facilitem o desenvolvimento da formação docente inovadora e suscetível às mudanças: liderança instrucional, cultura de colaboração, gestão democrática e participativa, autonomia suficiente para decisões de ensino, organização curricular com espaços e tempos segundo necessidades observadas pelos docentes e prática de auto-avaliação. Neste aspecto, ainda, o autor (1999, p. 153) destaca a contribuição da reflexão para o desenvolvimento profissional docente:

Recordemos que o objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. (GARCÍA, 1999, p. 153)

O compromisso da equipe é reiterado diante do questionamento sobre as razões e, da escolha de uma delas, a respeito do bom desempenho escolar nas avaliações externas instituídas. Um docente (MA) enfatizou a existência de um grande compromisso por parte da equipe escolar e considerou como predominante no desempenho escolar final a permanência de um grupo fixo de docentes; o outro docente questionado (MB) reiterou as características do trabalho de *compromisso e*

envolvimento do grupo docente, acrescentado a este, a equipe de direção e coordenação.

O comprometimento da equipe foi também a causa predominante do sucesso escolar apontada por um docente de Língua Portuguesa (LPA). O outro docente (LPB) explicou-nos que para um bom desempenho escolar é muito importante considerar, neste processo, a relação com os alunos. Entendemos, a partir desta fala, que a proposta de construção de espaços abertos de diálogos e de inserção do aluno na vida social e cidadã contribui com o seu desenvolvimento na vida pessoal.

Olha, eu acredito assim, pelo menos assim na minha prática, que nós só conseguimos bons resultados, tendo um bom relacionamento com o aluno procurando desenvolver a autoestima deles, estipulando que se ele tem mais dificuldades que o outro, não quer dizer que ele não vai conseguir o que deseja, se ele estabelecer objetivo, for em busca, ele consegue, ele vai levar um tempo maior de estudo, mas consegue. E sempre conscientizá-lo. Eu costumo dizer para eles assim, que a educação é uma ponte que cada um constrói, intransferível. É ele que constrói e que esta ponte vai dar onde ele deseja e, se ele perde partes, ele não vai conseguir completar essa ponte com a qualidade que desejaria. Então eu estou sempre relatando isto para ele, que a educação global, não apenas a cultura acadêmica é uma ponte, que só nós construímos, e a qualidade dela somos nós que vamos colocar desde quando nós entramos lá no pré; nós que vamos construir esta ponte e isto é uma prática constante na minha sala de aula.

Ao serem questionados sobre a própria colaboração com o resultado da escola, um dos docentes (MA) identificou o empenho, a dedicação e o compromisso que tem com a aprendizagem dos alunos; o outro reiterou o empenho máximo para que o aluno aprenda (MB), e o terceiro acrescentou, como elementos próprios colaboradores ao processo, a sua ação desempenhada com compromisso.

Agindo com profissionalismo, competência e ética. (docente LPA)

O último depoimento docente encontra eco em García (1999, p. 144), que identifica “uma clara componente ética”, ao destacar a mudança mais importante, “talvez”, da substituição do ensino como ciência aplicada ao de ensino como “atividade prática e deliberativa”.

Sacristán e Gómez (1998, p. 10) enfatizam a importância da ética na constituição da profissionalidade docente ao definirem que esta “deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias.”

Assim, na perspectiva ética, a qualidade do ensino é, segundo Gómez (1998, p. 89), avaliada por meio dos “valores intrínsecos que se desenvolvem na própria atividade”. Para o autor, a forma de desenvolver uma ação “não pode contradizer os princípios e valores que presidem a intencionalidade educativa.”

Concebemos, assim, que a intencionalidade docente e da equipe da escola era voltada para a consecução da aprendizagem que possibilitasse o sucesso do aluno. Acerca do disposto, o docente (MC) disse *que a escola tem um projeto*, trabalha em função deste projeto e conscientiza o aluno para o sucesso.

[...] Então, a gente faz isso. Conscientiza o aluno. Através de uma conscientização para que ele tenha sucesso, não é? Porque ele vai ser o avaliado para ver como funciona. Através do aluno, é a Escola, mas a gente faz com que ele se integre totalmente a esse processo.

Para definir a importância deste depoimento, retomamos a fala de Nóvoa (2007, p. 7-8) que defende a atuação da escola voltada para duas intenções: a da escola focada no desenvolvimento da aprendizagem e o de um patamar comum de conhecimentos na saída dos alunos. De acordo com o autor: “Uma escola centrada na aprendizagem é aquela que o professor dá melhor atenção aos resultados dos alunos”. Estes propósitos, segundo Nóvoa (2007), requerem o compromisso ético dos professores.

Tardif (2008, p. 145-146) explica-nos que a ética “se manifesta, inicialmente no trabalho docente com o grupo de alunos” e, assim o sendo, na “equidade do tratamento” em vista da diversidade dos alunos e dos “objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais”. Outra questão ética apontada por Tardif (2008) refere-se ao acesso aos “códigos simbólicos” que o docente domina e à sua capacidade de “interação e abertura com o outro”. Para o autor, a terceira e última manifestação ética do trabalho docente é a escolha de meios (atos pedagógicos do ensino) empregados pelo professor. Encontramos no

depoimento de LPB um exemplo de tratamento dado aos alunos que pressupõe intenção, diálogo e atenção.

Eu sento do lado dele, e pergunto: o que você queria dizer com isto? O que você quis dizer? Tal coisa. Então leia para mim como se fosse uma outra pessoa ou o texto do seu amiguinho. Está escrito o que você quis dizer? Aí, ele fala, está. Eu falo: então lê de novo. Por exemplo, você não pôs esta vírgula. Você sabe como eu leio isto? Aí, eu leio para ele sem a vírgula. Com a vírgula eu tenho que ler deste jeito, qual que ficou melhor? (docente LPB)

Sobre a interação realizada e o envolvimento dos alunos no desempenho escolar, os docentes MB e MA esclareceram-nos acerca da contribuição dos alunos.

Desenvolvendo as atividades e habilidades ao longo do ano e fazendo as avaliações com seriedade e interesse. (docente MB)

A maioria dos alunos tem se mostrado receptiva a aprendizagem, comparecendo às aulas e realizando as atividades com dedicação. (docente MA)

[...] os alunos têm interesse de ir bem à prova, os docentes trabalham em conjunto [...] intensificam as atividades, revisam, organizam horários. (docente MA)

Constatamos a veracidade das considerações escolares nas observações de aulas. Os docentes (MA e MB; LPA e LPB) demonstraram muita preocupação com o entendimento dos alunos nas aulas e havia muita responsabilidade docente presumida pelas falas cuidadosas e a atenção dedicada aos alunos, além da definição clara dos objetivos pretendidos nas aulas durante estes momentos. Observamos, também, a ação docente voltada para o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. Exemplo disso é que ao início e término das aulas os docentes MA e MB perguntavam pelos alunos que haviam faltado, dizendo o nome e demonstrando sentir as ausências destes.

A intencionalidade docente de proporcionar o envolvimento de todos os alunos nas situações de aprendizagem foi evidente nas aulas observadas. O docente MB deu atenção ao aluno que faltou na aula anterior; orientou-o sobre o que fazer e entregou material a um aluno para que levasse ao outro, que faltava naquele

dia. Durante a aula, o docente disse acreditar na aluna que não conseguia fazer a atividade, e parabenizou-a, depois, quando esta a concluiu com sucesso. Ao término da aula, o docente arrumou a sala, desligou os ventiladores, carregou os cadernos e provas dos alunos para corrigir em casa e relatou-nos, na saída, que o tempo dedicado às aulas e ao preparo destas é grande e que se cansa muito.

O esforço empreendido pelos docentes para aprendizagem dos alunos foi também evidenciado nas ações docentes de LPA e LPB que trabalhavam com afinco nas aulas desenvolvidas e passavam por situações pessoais relacionadas à saúde. Muito embora as situações pessoais se constituíssem em fontes de preocupações de grande importância, as ações desenvolvidas com muita responsabilidade por estas (es) docentes foram observadas nas aulas, por meio das constantes contribuições aos alunos em exercícios de acompanhamento individualizado, nas correções de cadernos, nas atividades desenvolvidas e aulas de recuperação paralela. A ação conjunta escolar também foi enfatizada na fala do docente (MC), segundo o qual a escola tem a participação da direção no comprometimento da equipe.

Olha, esta escola que eu estou aqui há dezoito anos, ela é muito comprometida. Ela tem um corpo pedagógico, na direção que dá muita sustentação a todos os professores, independentemente de áreas. O que fica muito assim, na gente, que nos motiva a trabalhar cada dia mais com o aluno, fazendo com que ele melhore mais é este apoio da direção. Ela não mede recursos, o que precisa ela busca, nos oferece, nos incentiva, nos motiva, fazendo com que o aluno atinja o objetivo lá no futuro. Eu acho que são os grandes diferenciais desta unidade escolar. (Docente MC)

6.2 Reconstrução: Socialização e Diversificação Pedagógica

Por meio de observações, verificamos que o ambiente escolar era preparado pela equipe escolar para a adequação de estratégias e metodologias desenvolvidas nas aulas e para a formalização de relações entre alunos e docentes, e, em especial, aos alunos entre si. Daí decorriam as diferentes práticas disponibilizadas pela possibilidade de um ambiente programado para a aprendizagem e a socialização de alunos.

Nóvoa (2007, p. 9) defende como “elemento central da diferenciação pedagógica: a **possibilidade** (grifo do autor) do trabalho em cooperação dos alunos dentro da sala de aula.”

As observações de aulas e a movimentação no espaço escolar nos foram autorizadas pelos docentes e gestores que gentilmente nos conduziram às salas-ambiente para as aulas, refeitórios, sala dos professores e pátios internos. Nestes locais pudemos apreciar a entrada e saída de alunos no prédio, os recreios e os almoços dos alunos servidos no balcão térmico. Apreciamos também a saída dos alunos para uma visita à Feira do Livro na Escola Municipal. Estas ações nos permitiram compreender a importância da movimentação em contextos compartilhados, nos espaços abertos, garantindo a comunicação e a partilha em uma rica interação entre pares, docentes e a comunidade.

Voltado nosso olhar para os educandos e para as matrizes de nossa formação, encontramos como centro a interação com outros. O conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano. Este é um aprendizado que podemos encontrar em nosso percurso de formação e de aprendizagem: como aprendemos o significado da cultura? E nossos filhos e parentes como aprendem? Na interação com adultos, e com seus pares, crianças, adolescentes ou jovens. (ARROYO, 2000, p. 163)

As salas-ambiente eram destinadas ao desenvolvimento das aulas em cada componente curricular e possibilitavam, também, a identificação dos hábitos estabelecidos pelo docente no desenvolvimento de sua *personalidade*. (NÓVOA, 2007). Assim, esta última característica era expressa na singularidade de maneiras de aproveitamento do espaço, nos modos de cuidados escolares que o docente estabelecia, na atuação prática nas aulas e na relação com seus alunos.

A inserção individual docente e a coletiva, estabelecidas em espaço que acolhia o docente em sua singularidade e a classe com ambiente organizado, eram evidentes no espaço escolar e permitia ao professor sentir-se mais respeitado em sua docência por manter a organização e as atividades de ensino, ao seu modo, e de maneira que ocorressem as trocas sociais essenciais ao ensino entre os alunos. Ao estabelecer esta organização, planejada por meio de reflexões, a escola contribuiu com as trocas de significação social e de possibilidades de interação em vistas ao trabalho diferenciado.

Passamos a valorizar mais e reconhecer a centralidade da interação. Esta passa a ser a uma preocupação central: como repensar os tempos e espaços, os rituais da escola para permitir ricas interações. Como reorganizar os tempos e os trabalhos dos professores para o convívio com os educandos. Quando esta preocupação se torna central vamos percebendo que somos mais do que docentes. Somos adultos que aprenderam o significado da cultura [...]. (ARROYO, 2000, p. 163)

Assim, desenvolvia-se no espaço escolar uma proposta para a solução de um dilema docente apontado por Nóvoa (2002, p. 23): a relação escolar com a comunidade, que requer a redefinição do “sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação”, ou do que se tornou a escola, bem como “da importância de *saber relacionar* e de *saber relacionar-se*.”

Das condições adequadas aos docentes e das decisões conjuntas estabelecidas emergiam, no período da pesquisa, práticas consolidadas e características da escola e comuns aos mestres que permitiam a ampliação das relações e a socialização: alunos dispersos em fileiras de carteiras disponibilizadas para duplas ou trios, onde estes desenvolviam trabalhos em conjunto e trocavam ideias e sugestões; alunos monitores que lideravam atividades e colaboravam com a equipe na aprendizagem; tarefas monitoradas; desenvolvimento de situações-problema contextualizados; atendimento individualizado, elevadas expectativas docentes, revisões e oportunidades de recuperação. Desta maneira, observava-se que a deliberação escolar era conjunta, gestores, docentes e alunos em concordância; e, neste sentido, atendia-se, naquele momento, ao proposto por Nóvoa (2009, p. 16), como uma das necessidades essenciais a uma competência coletiva, “Estamos a falar de *um tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho”.

Na movimentação escolar, observamos também que a escola promovia inclusão total aos ambientes, por meio de facilidades aos alunos para a permanência nas aulas. Assim, percebemos que a escola disponibilizava material, permitia a entrada de alunos em quaisquer horários, proporcionava uniformes, se necessário, e atendimento individual aos alunos que procuravam os professores, coordenadores e direção. Desta maneira, a figura do professor coordenador era constante, acompanhando todas as atividades escolares, proporcionando atendimento às necessidades emergenciais, material pedagógico e demais providências para o bom

desempenho pedagógico da escola. A direção, por sua vez, supervisionava toda movimentação e estabelecia estratégias para o bom convívio e melhor aproveitamento, “a troca de salas ao aluno é atividade pensada, pois, permite a ida ao banheiro, o acesso aos bebedouros e acalma,” relatou-nos a Diretora da Escola.

Gómez (1998, p. 22) define que a função educativa da escola se concretiza em dois eixos complementares de intervenção.

Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origens mediante a atenção e o respeito pela diversidade. Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. (GÓMEZ, 1998, p. 22)

Neste aspecto, para Gómez (1998 p. 23), a escola adquire a dimensão compreensiva ao trabalhar um currículo comum, porém, “a intervenção compensatória da escola deve revestir-se de um modelo didático flexível e plural que permita atender às diferenças de origem [...]”. Na escola compreensiva, então, a função educativa é compensatória, ao propor métodos diversificados, e a reconstrução crítica do pensamento e da ação ocorre pelo conhecimento e experiência nela desenvolvidos.

Em suas aulas os docentes promoviam as atitudes compensatórias e de inclusão ofertadas pela escola e possibilitavam a participação e o envolvimento dos alunos habitualmente nas aulas sem quaisquer restrições ou discriminações. Observamos que o docente MB distribuiu material, tesouras, folhas de sulfite, questionou com gentileza os alunos e chamou a atenção calmamente daqueles que conversavam. O professor MA distribuiu os Cadernos dos Alunos e as régua que estavam guardadas no armário da classe aos alunos. Os alunos transitavam livremente em quaisquer aulas, alguns entravam atrasados, outros haviam deixado de fazer avaliações e foram oportunizados pelos docentes.

Gómez (1998, p. 373) nos esclarece que para a concepção da prática compensatória reconstrutiva, o professor tem importante participação:

O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo. (GOMÉZ, 1998, p. 373)

Desta análise originava-se, na escola, a reconstrução da cultura e do conhecimento do aluno, perceptível na harmonia implícita da relação docente entre os pares e alunos; mantida pelo desenvolvimento de hábitos consolidados e decididos em conjunto; a partir do exercício da negociação observada nas aulas; da condição de igualdade estabelecida aos alunos; da diversidade de metodologias e estratégias visando ao atendimento diferenciado e à recuperação de aprendizagens não concluídas.

Nóvoa (2002, p. 24) nos explica que “a actividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional”[...]. Assim, o autor nos alerta de que “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais”.

Vimos, na ação escolar e no trabalho docente, ao estabelecerem condições para uma proposta pedagógica, coletiva, pautada em concepções pedagógicas, o caminho direcionado à socialização, explicada por Gómez (1998, p. 13) como o “processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais”. O autor aponta ainda como determinante no processo de socialização, a participação dos alunos, os modos de convivência e o desenvolvimento do currículo.

Observamos, no período da pesquisa, a convergência do processo na ação docente, em suas práticas e procedimentos estabelecidos, por meio dos critérios e de escolhas da natureza do ensino ministrado, das ações voltadas à socialização que se tornava indispensável para a inclusão dos alunos na vida acadêmica e cidadã. Nas aulas observadas, os docentes se organizavam e organizavam suas aulas, respeitando-se as características locais da comunidade escolar, suas dificuldades e necessidades pontuais.

García (1999, p. 44) nos esclarece que “do ponto de vista social-reconstrucionista, [...] a reflexão incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas” e o docente é visto como “sujeito comprometido com o seu tempo.”

Aos alunos na escola era destinado o atendimento primordial de sujeito do aprendizado em face das medidas observadas no contexto escolar; todas as estratégias de inclusão discente estavam contidas nas decisões escolares. Aos alunos eram permitidas e possibilitadas condições adequadas para o aprender. Tais condições eram observadas no cotidiano escolar em situações corriqueiras,

conforme já relatamos: distribuição de material durante a aula para aqueles que não o possuíam ou que haviam se esquecido de trazê-lo; permissão de entrada com atrasos e de saídas justificáveis, atendimento individualizado aos alunos carentes estabelecido por gestores e funcionários. Os funcionários circulavam e atendiam aos alunos prontamente. Os poucos casos de indisciplina observáveis eram resolvidos pela coordenação e direção escolar, de maneira a não se perder de vista os vínculos já estabelecidos. O mesmo tratamento era dado aos pais que procuravam a escola e eram recebidos pela equipe escolar. Observamos estas práticas nas atuações da diretora e o do professor coordenador durante alguns episódios ocorridos na escola: alunos que discutiram e foram atendidos com autoridade e afeto; pais ouvidos pela diretora com muita atenção e atendimento pessoal a alunos com carência alimentar e afetiva.

Decorrente destas práticas havia respeito e carinho de grande parte dos alunos pela equipe escolar, fato verificado nas falas destes com seus mestres e gestores (diretor, vice-diretor e professores coordenadores) durante o desenvolvimento das aulas e em ações pontuais de atendimento aos casos de atenção e emergência. Nas relações de negociação entre a equipe gestora (Direção e Coordenação) e alunos, percebia-se o entendimento e a aceitação dos estabelecidos, de onde se concluiu que os mestres e discentes estavam de comum acordo acerca dos combinados indispensáveis à disciplina, aprendizagem e ao ensino. Constatamos que estes procedimentos ocorriam em cumprimento às normas de convivência estabelecidas pela equipe, que já se constituíam parte da cultura escolar. Acerca desta afirmativa apresentamos o depoimento de um aluno do 3º ano de 2011, considerando o que era mais valorizado na aula.

A participação, o desempenho e a frequência, além do respeito mútuo, que não é atividade, mas deve ser valorizado.

A propósito do processo de desenvolvimento formativo/reconstrutivo era evidente a contribuição do contexto escolar. A organização escolar foi estabelecida em espaços coletivos e abertos de discussão e estudos concretizados em partilha entre os pares dos diferentes componentes e alunos. Esta assertiva é oriunda da interpretação das narrativas dos docentes de Matemática e Língua Portuguesa entrevistados.

[...] E a gente também troca muito. (Docente MB)

É. Com os colegas. Tudo que eu faço eu discuto e troco com o colega. (Docente MB)

As experiências boas. As dificuldades também. A gente troca. Isto facilita. (Docente MB)

A gente troca bastante as experiências. (Docente MB)

Sim, principalmente quando a gente tem a mesma série, a gente troca bastante ideias. (Docente MB)

[...] quando que a gente vai tomar uma decisão assim, a gente acaba discutindo, pedindo a opinião do colega o que ele acha [...] (Docente MB)

A gente trabalhava junto. Sempre discutindo. (Docente MB)

[...] você faz, a relação, a troca de conhecimentos entre os colegas, a melhoria deste conhecimento que a gente tem, a troca dessas experiências, a gente vai sempre procurando levar para a sala de aula para sempre visar a melhoria do conhecimento do aluno. (Docente MC)

Aqui nós trabalhamos sempre em grupo, temos o aluno monitor, você pode trazer o aluno monitor para o grupo, você pode fazer rodízios, nós podemos fazer sempre isso, um ajudando ao outro, aquele que termina antes, você sempre pede o apoio para que haja uma relação daquele que tem o conhecimento maior com aquele que não tem o conhecimento, e você vai orientando para que isso... (Docente MC)

A constatação da partilha e da importância da compreensão docente para a compreensão do aluno nos permitiu reportar à observação na sala de aula, onde o tratamento dado aos conteúdos trabalhados pelos docentes (Docentes MA, MB) foi permeado por raciocínios pedagógicos similares observáveis a partir da busca imediata/rápida de soluções e procedimentos com vistas ao entendimento do aluno. Percebia-se na atuação dos docentes o uso da compreensão para a articulação entre os conteúdos vistos, as formas de comunicações adequadas e os estudos programados e ou reformulados para atingir o entendimento dos alunos, sem, no entanto, permitir a penalização aos alunos por quaisquer razões. Assim, na aula do docente MA, explicava-se uma atividade matemática associando-a a outra atividade e prevendo as dificuldades que o aluno teria por meio de questionamentos. O desenvolvimento da aula se deu por indagações propostas pelo docente e conclusões desenvolvidas pelos alunos em pares. Observamos que o docente

desenvolvia questionamentos em vistas às construções do pensamento do aluno, a partir do seu raciocínio para a compreensão do aluno. Procedimento semelhante e bastante interessante foi desenvolvido na aula de MB que organizou, com os alunos, a construção do Tangram, explicando cada momento da construção, com perfeito raciocínio acerca do entendimento e das dificuldades que os alunos teriam, mesmo com intervenções constantes da participação dos alunos. Cada etapa prevista tinha o desenvolvimento do raciocínio do mestre enfatizando cada pensamento presumível do aluno.

Goméz (1998, p. 58) mencionando Bruner, Edwards e Mercer (1988) nos esclarece que a perspectiva reconstrucionista é alicerçada em três conceitos-chave: a realidade, a ciência e a cultura que são reformulados em processos de *âmbitos de significado compartilhado*. No processo educativo, a *negociação* e a construção de *perspectivas intersubjetivas* são estabelecidas em reinterpretações de significados culturais: “A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociações de concepções e representações da realidade”. (GOMÉZ, 1998, p. 61)

Os alunos relataram que os docentes expunham e elaboravam formas eficazes que atingiam todos os alunos:

Eles estabelecem os objetivos a serem trabalhados de maneira clara e objetiva. Primeiramente expondo seus ideais, e depois, a percepção de elaborar formas eficazes e eficientes que cheguem a todos os alunos. (aluno da 3ª série/ 2010).

[...] eles não podem deixar que o ritmo da turma seja ditado por aqueles que têm dificuldade, então, a solução encontrada por eles é ajudar os próprios alunos, o que tem muito resultado. (aluno 3ªsérie 2010)

Ao meu ver os professores procuram conhecer os pontos onde os alunos têm mais dificuldade para preparar a matéria de um modo mais fácil à aprendizagem dos alunos.(aluno 3ªsérie 2011)

O docente MA disse que analisava as dificuldades dos alunos e preparava a *maneira de melhorar o aprendizado*, porém, este era efetuado de acordo com o *andamento da aprendizagem do aluno, o que demoraria mais*. Um aluno da terceira série considerou que os mestres organizavam o conteúdo de diferentes formas.

Eles organizam esses conteúdos da melhor forma que encontram para atingir o conhecimento de todos, já que cada aluno tem sua forma própria de aprender. (aluna 3ª série 2010)

Acerca das ações docentes praticadas na aula, que são favorecedoras do ensino e da aprendizagem dos alunos, estes opinaram que os professores preparavam a aula, associavam temas ao cotidiano, utilizavam-se de meios variados, formas interessantes, trabalhavam mais aulas, eram profissionais e estabeleciam relações de amizade com os alunos.

Gómez (1998, p. 42), ao explicar a contribuição de Wallon para a aprendizagem, nos esclarece que para este a “emoção [...] paulatinamente vai adquirindo o caráter de comunicação, de intercâmbio, de mensagens entre indivíduos.”

Os docentes que participaram da pesquisa demonstraram envolvimento emocional na relação com os alunos. O docente LPB relatou a satisfação que obteve ao conseguir ajudar uma aluna com grande dificuldade de leitura em leitora de Machado de Assis; o docente MA pontuou que muito se satisfiz ao:

[...] acompanhar uma turma de alunos por quatro anos e observar os seus bons resultados.

O docente MC foi enfático ao estabelecer, na sua experiência de trabalho marcante, a colaboração com os alunos e seu envolvimento com o aspecto social:

Na sala de aula, os alunos, não é? Eu acho que os alunos. Os nossos alunos aí, oriundos de uma classe menos favorecida, na grande parte, eles se dedicam e querem superar [...]

[...] o trabalho que a gente tenta fazer e faz com que o aluno crie expectativas. Eu acho que é isto daí.

O docente LPB destacou a importância da visão filosófica que desenvolve ao distinguir o ser como integral e a necessidade do desenvolvimento ético e moral, bem como a integração dos aspectos humanísticos ao acadêmico no

desenvolvimento do conhecimento. Segundo este docente deve-se priorizar os dois caminhos na formação do aluno, o acadêmico e o humano.

Eu costumo ler muito sobre isto, e vou tentando adaptar estas estratégias, no meu dia a dia, além do que, eu utilizo, também, muito, a parte de filosofia, que diz que o aluno tem que ter consciência de que é um ser integral. O que é um ser integral? Um ser que procura desenvolver todos os seus dons, todas as suas habilidades, pois não adianta ser só cultural. A ética e a moral têm que acompanhar a cultura. O homem é este conjunto. E é isso que eu procuro passar para os meus alunos. Às vezes, até mesmo, utilizando textos que tragam este cunho moral, este cunho filosófico, que procura realizar o ser na integração humana. Não apenas na cultura, mas o lado humano também.

O docente MC disse promover a troca de experiências com colegas para melhorar o conhecimento e tem, por objetivo, preparar o aluno menos favorecido socialmente, para que este possa concorrer com os demais.

Transformar este aluno menos favorecido em um cidadão; que ele tenha perspectiva de vida. Eu creio que este é um grande fundamento. Fazer com que este aluno menos favorecido [...] ele adentre a uma escola pública e que saia dela com perspectiva de concorrência em igualdade com os demais.

Para tal possibilidade, MC acrescentou se fundamentar na proposta pedagógica estadual enriquecendo-a com a experiência e os conhecimentos, usando para isto uma linguagem simples para que o aluno entenda e, a partir daí, passa a ampliar. MB disse, também, desejar que seu aluno se desenvolva.

Como pessoa, como cidadão, que ele aprenda, que ele caminhe, que ele avance.

O processo de reflexão entre pares e o redirecionamento do trabalho foram apontados pelos docentes de Matemática como decorrentes das discussões efetuadas nas reuniões de conselhos e HTPCs.

É de grande importância. Há uma troca de experiências entre os professores da área e discussão de novas metodologias (docente MA)

Momento de estudo e troca de experiências. (docente MB)

As propostas de colegiado foram observadas nas aulas e alguns procedimentos se tornaram comuns, proporcionando a análise de respeito coletivo às decisões tomadas em grupos. A este respeito, os procedimentos e técnicas específicas utilizadas para procederem à diversificação, em face da diferença de conhecimentos dos alunos eram similares e os docentes opinaram pelo diagnóstico, agrupamentos produtivos e recuperação contínua (MA); trabalho de grupo produtivo, atividades diferenciadas, atendimento individual (MB) e atendimento individualizado, material diverso, porém, contextualizado (LPA). Percebia-se, assim, o desenvolvimento de algumas práticas comuns, o atendimento individualizado e os trabalhos em grupos.

A execução de tarefas pelos alunos era estimulada por meio de utilização de sequências didáticas e problemas significativos discutidos individualmente (MA), ou em grupo por dificuldades (MB) e salientando a importância da tarefa para a fixação do conteúdo (LPA). O docente MB disse que trabalhava individualmente as dificuldades dos alunos para ajudá-los e que estas deviam ser trabalhadas de maneira a não se *pular etapas*; para tanto auxiliava trabalhando o processo de aprendizagem a partir das dificuldades dos alunos que costumava saber quais, acrescentando atividades e livros.

Eu acho que ele aprende mais quando ele chega ao problema, na dificuldade dele, aí ele me chama. Aí ele pede ajuda para eu poder mediar e fazer ele avançar um pouquinho. Do que ficar lá na frente falando; às vezes acabo cortando, pulando etapas, adiantando muito.

Para o docente (MB), ainda, o tempo era definido em função do ritmo da classe, pois, cada aluno apresentava uma dificuldade diferente e isto era trabalhado em excelentes relações de trocas de experiência, de ideias e de atividades.

Acerca das ações e práticas diferenciadas, ainda, o docente (LPB) disse acreditar no aluno e disponibilizar este entendimento por meio de atendimento individualizado, com agrupamentos produtivos efetuados a partir da relação dos que sabem um pouco mais com o que sabem menos. Assim, desenvolvia atividades em grupos, incluía um aluno monitor de conhecimento maior e de saber que despertasse a atenção dos demais alunos com mais dificuldades. Disse que trabalhava também com a contextualização das atividades. Esclareceu ainda que,

quando não era entendido, solicitava a ajuda dos colegas dos alunos para que estes melhorassem o entendimento; acrescentou que não via constrangimento nisto; os alunos entendem os colegas. Abaixo reproduzimos a fala docente na entrevista.

Eu tento explicar às vezes o mesmo conteúdo de três, quatro formas diferentes, e não tenho assim [...], menor...

Constrangimento

Constrangimento em virar para uma aluna e falar olha, ela não está me entendendo, você pode me ajudar?

[...] Às vezes, ele explicou a mesma coisa que eu, mas ele entendeu o aluno e não conseguiu me entender.

O docente (MA) disse que trabalhava atividades também para os mais avançados. Acreditava que os que dominavam tudo eram impacientes, assim desenvolvia atividades para estes e organizava os demais em grupos de proximidade de conhecimentos.

[...] esses que estão em um nível bem acima, que dominam tudo, já, a gente procura fazer problemas de aprofundamento [...] separado. A gente pode usar um problema de vestibular, uma coisa assim, mais avançada.

Observamos na sua aula que os alunos participavam opinando e consultando dúvidas. Houve questionamentos à classe pelo docente e a revisão de conteúdos previstos no Caderno do Aluno e suas contextualizações com Geografia para o entendimento dos alunos que executavam as atividades, atentamente.

Encontramos no depoimento da aluna da 8ª série um exemplo de práticas estabelecidas que favoreciam o ensino e a aprendizagem.

Os professores articulam os temas tratados levando para o nosso cotidiano, o que, [...] acaba a facilitar a aprendizagem de todos.

Gómez (1998, p. 18) enfatiza que alguns aspectos de desenvolvimento do currículo são determinantes para entender o mecanismo de socialização que a escola utiliza: o que se escolhe e o que se omite na seleção e organização do currículo; o modo e o sentido da organização de tarefas, bem com o grau de

participação dos alunos; a ordenação do espaço e do tempo na aula e na escola; as formas de valorização das estratégias e atividades dos alunos; os mecanismos de recompensas e as formas de provocar colaboração; as formas de organizar a participação dos alunos nas interações e o clima das relações sociais.

O autor defende ainda que a “análise deve abarcar os fatores que determinam o grau de participação e domínio dos próprios alunos sobre o processo de trabalho e os modos de convivência” [...] (GÓMEZ, 1998, p. 18).

Atentamos para a análise da socialização e humanização realizadas pela escola, que promoviam a relação necessária entre as condições de ensino e a aprendizagem desejada, e retomamos a definição de Sacristán e Gómez (1998).

[...] aprendizagem relevante e reconstrução do conhecimento experiencial dos alunos/as como eixo de uma prática educativa que pretende provocar a formação de um pensamento útil, para interpretar e intervir na complexa realidade do mundo contemporâneo. (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998, p. 11)

6.3 Centralidade do Conteúdo: Essência do Conhecimento.

A importância dos conteúdos do ensino é retomada por Nóvoa (2002, p. 21) ao nos dimensionar a ideia de *um novo espaço do conhecimento* onde se contrarie as “tendências da desvalorização do conhecimento: a pedagogia está indissociavelmente ligada aos conteúdos de ensino”.

O saber e a sua recomposição na sociedade atual são explicados por Nóvoa (2002, p. 27), ao sugerir uma proposta de solução ao dilema da dificuldade de “formalização e conceptualização” do conhecimento na sociedade contemporânea: “Reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância do *saber analisar e saber analisar-se*.”

Sacristán (1998, p. 120) já nos alertava de que “sem conteúdo não há ensino”:

Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica do ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando-se os problemas que o conteúdo coloca. [...] A preocupação técnica de conseguir métodos válidos para transmitir a aprendizagem e a relação com a psicologia para se prover de critérios de autoridade científica fizeram com que a educação em geral, e mais particular, a didática tenham se esquecido às vezes do conteúdo culturalizador da educação. A preocupação pelos métodos e pelos processos de aprendizagem levou, infelizmente, a que grande parte da investigação educativa disponível não se refira ao conteúdo do ensino. (SACRISTÁN, 1998, p. 120)

Observamos em nossa pesquisa que o conhecimento do conteúdo era considerado fundamental à aprendizagem para os docentes e alunos. Assim, em relação ao conhecimento específico do conteúdo, por seus docentes, constatamos que a maioria dos alunos relatou que estes dominavam muito, possuíam explicações claras e o faziam muitas vezes detalhadamente. Os alunos ainda afirmaram que os docentes não avançavam sem que o aluno e sua classe não estivessem com domínio total do conteúdo ou parte dele. Um dos alunos da terceira série nos relatou que os docentes estabeleciam objetivos de ensino de modo planejado:

Eles estabelecem os objetivos a serem trabalhados de maneira clara e objetiva. Primeiramente expondo seus ideais, e depois, a percepção de elaborar formas eficazes e eficientes que cheguem a todos os alunos. (aluno da 3ª série/ 2010).

O docente (MC) entrevistado afirmou que o conhecimento do conteúdo é primordial:

É fundamental que o professor tenha conhecimento. Eu acho que um professor que está lá, dentro da sala de aula, e que não tem conhecimento do conteúdo programático que vai passar, já é um grande problema perante a sala. Agora este conhecimento, você tem que passar de uma maneira agradável e motivadora para que o aluno durante, o percurso do ano escolar, adquira conhecimento e prossiga os seus estudos.

A proposição anunciada pelo docente MC é reiterada por Garcia (1999):

Quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam. Por outro lado, a falta de conhecimento do professor pode afectar o nível de discurso na classe, assim como o tipo de pergunta que os professores formulam (Carlsen, 1987), e o modo como os professores criticam e utilizam livros textos(Hashweh, 1987). (GARCÍA, 1999, p. 87)

García (1999, p. 24) também nos retoma as concepções explicadas por Schwab (1981) ao discorrer sobre a estrutura de uma disciplina desenvolvida em duas outras estruturas: a **conceptual** e a **sintáctica**. A primeira, segundo o autor, “diz respeito aos conceitos teóricos que orientam e dirigem a indagação nesta

disciplina, enquanto a estrutura **sintáctica** representa os modos heurísticos utilizados para alcançar a verdade procurada.” O autor menciona, ainda, a investigação de Shulman e sua equipe ao considerar a importância fundamental do conhecimento didático do conteúdo.

O **Conhecimento substantivo**, para Garcia (1999, p. 87) “é importante, na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de qual perspectiva”. O **Conhecimento sintáctico** “tem a ver com o domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação em cada disciplina”.

Acerca da relação entre conhecimento do conteúdo específico e as concepções que os formalizavam nas aulas, os docentes disseram buscar apoio nas concepções que contribuem com a construção do conhecimento (MB); na área de ciências humanas (LPA) e em bibliografias de concursos recentes (MB). Sobre o conhecimento das concepções/teorias/especificidades no trabalho, o docente (MA) disse ler muito, mencionou Piaget, livros didáticos e paradidáticos, obras diversas e revistas utilizadas para motivar o aluno. Verificamos esta última prática na escola, durante o desenrolar da pesquisa, quando o serviço de correio entregou livros paradidáticos adquiridos pela escola; estes eram muito interessantes e indicados por MA, para trabalhar por meio de contextualização e interdisciplinaridade os conteúdos disciplinares.

A abordagem estabelecida para o tratamento dos conteúdos específicos foram as que seguem: utilização de situação de aprendizagem (MA), contextualização dos conteúdos sempre que possível e oportuno (MB) e com a utilização do livro didático e cadernos da Secretaria do Estado da Educação (LPA).

Um dos docentes entrevistados (LPB) relatou ler Vigotsky, autores que o remetiam ao seu componente curricular e leituras diversas. Salientou também, em seguida, a importância deste processo de leitura ao relatar que se utiliza de conceitos filosóficos.

Isso, tornar o aluno, humano, e ao mesmo tempo, ele compreender a necessidade do conhecimento na vida dele. E que ele perceba que ele tem sempre que aprender. Nunca o conhecimento está estancado, parado, ele está sempre em continuidade e que, nós sempre vamos encontrar obstáculos na nossa vida. Que se nós não estivermos preparados o nosso lado humano, o nosso lado espiritual, nós desistimos com facilidade, do lado, por exemplo, acadêmico, que vamos encontrar,

Os conteúdos trabalhados na escola, nas aulas vistas, foram desenvolvidos com questionamentos, sugestões, propostas e críticas e correspondiam aos registros efetuados em cadernetas escolares no ano anterior. Os exemplos mencionados eram próximos do contexto dos alunos e estes participavam da aula. Houve evidente preocupação com a compreensão do aluno, observáveis nos exemplos significativos dos mestres. Percebia-se a preocupação docente de que todos os alunos aprendessem a partir de suas próprias análises.

Observamos que o tempo de atividades escolares também era pensado em função do desenvolvimento do conteúdo, fato considerado ao se analisar o currículo como percurso na escola:

Implica, pois, a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento. Além de expressar os conteúdos do ensino – o que é, por isto mesmo, o que não é objeto do ensino-, estabelece a ordem de sua distribuição. É óbvio, que tem uma certa capacidade reguladora da prática, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa. (SACRISTÁN, 1998, p. 125)

Para o docente (MC) na aula, o planejamento do tempo é programado pensando-se em estabelecer a relação existente entre o conhecimento e o conteúdo e este é administrado a partir da experiência prática.

Você vai propor, eu acho que o professor, ele tem que ter, se ele tem o conhecimento, se ele tem o conteúdo, já dentro, organizando a sala, eu acho que você desenvolve isto com uma facilidade muito clara. Não tem. (balança a cabeça) O tempo é a experiência prática. Faz com que você vivencie isto.

O docente (MA) relatou trazer as situações de aprendizagem e calcular o tempo que será utilizado em função destas.

Sobre o currículo proposto pela rede estadual encontramos o posicionamento dos docentes em razão do entendimento que possuem dos conteúdos necessários ao ensino. O docente (MA) entrevistado disse acreditar ser benéfico diversificar o currículo existente; para o docente (MB) o currículo não é perfeito, é necessário adaptá-lo, pois os alunos mudam.

Ele é uma espiral assim. Eu, que dou aula lá no sexto ano e depois no terceiro, então você vê assim, que no terceiro ano fecha muita coisa que começou lá no sexto ano, sétimo ano. Ele fecha, não é? Dá sentido. (docente MB)

A importância do entendimento do conteúdo foi constatada na ação docente observada no exercício das aulas e na relação com seus alunos. Para Língua Portuguesa, o planejamento de aulas era antecipado pelo docente. Na aula de Matemática, na 3ª série do Ensino Médio que observamos, o desenvolvimento do conteúdo foi trabalhado com desenho gráfico na lousa e executado pelo professor com planejamento da aula e extremo capricho. A atividade decorrente dos conceitos trabalhados foi impressa em folhas avulsas e distribuídas aos alunos. O conhecimento docente do tema foi demonstrado pela explicação minuciosa do conteúdo e a partir do esclarecimento de dúvidas aos alunos.

O docente LPA, em sua aula na 8ª série do ensino fundamental, discutiu um conteúdo específico contextualizado às práticas de pesquisas de uma universidade pública. Percebia-se que o docente tinha hábito de leituras e que orientava os alunos com estratégias de uso da biblioteca e do laboratório de informática. Outra atividade desenvolvida pelo mesmo docente foi a revisão do conteúdo a partir de correções individuais e com a presença do aluno, ao seu lado.

Na aula de Matemática, sobre figuras geométricas, o docente MB utilizou linguagem compreensível aos alunos e demonstrou domínio completo do assunto e das estratégias a serem desenvolvidas para que estes conseguissem realizar a atividade. Nesta aula, como já relatamos, o docente desenvolveu uma atividade experimental para os estudos e, para tanto, demonstrou pacientemente e executou, junto aos alunos, a montagem gradativa do proposto. Em cada etapa o docente acompanhou o desempenho dos alunos, individualmente orientando-os com domínio completo do raciocínio que o aluno faria e das dificuldades que enfrentaria nas passagens efetuadas. Este mesmo docente demonstrou também muito conhecimento do conteúdo na aula da terceira série do Ensino Médio, onde expôs com clareza e domínio, e com o entendimento e a participação efetiva dos alunos.

Observamos uma reflexão docente acerca da importância do conteúdo estudado. Na aula do docente MB, no momento de uma avaliação individual no ensino fundamental, o docente informou aos alunos que a avaliação seria mais conceitual “*este conteúdo será necessário para o desenvolvimento do ensino nos*

outros anos”. Assim, percebia-se na ação docente o raciocínio desenvolvido no desenrolar das aulas e o uso da compreensão de sentido dado ao currículo e seus conteúdos programáticos.

As atividades docentes centralizavam a ação pedagógica sobre o conteúdo e permitiram-nos algumas conclusões, dentre as quais, as de que não há raciocínio pedagógico sem o conhecimento do conteúdo; a apreensão do conteúdo não se materializa sem o conhecimento pedagógico e prático docente, nascido da experiência prática e das relações colegiadas estabelecidas no espaço escolar.

Planejo bastante. Mudando cada aula e pensando como eles vão reagir a cada conteúdo que eu vou dar, trabalhar. Para eles reagirem da melhor forma possível, porque você vai trabalhar no ensino médio; tem conteúdo bastante pesado no terceiro ano que você tem que estudar a forma para eles não ficarem achando que é muito difícil, para eles entenderem, para eles se motivarem. Eu penso nisto. (docente MB)

6.4 Metodologias e Construção do Conhecimento

As observações de aulas, registros de cadernetas docentes, relatos de alunos e docentes nos apontaram ações direcionadas à prática de construção do conhecimento dos alunos. Muito embora alguns docentes o fizessem de modo intercalado nas atividades diárias, ações e atitudes docentes evidenciavam esta prática que era perceptível nas situações de aprendizagem desenvolvidas nas aulas.

Gómez (1998, p. 36) nos aponta “sete conclusões de decisiva importância para facilitar e orientar a regulação didática dos processos de ensino-aprendizagem”; estas são as contribuições da corrente psicológica psico-cognitiva, que tem Piaget como seu representante de maior expressão:

- 1- o caráter construtivo e dialético de todo processo de desenvolvimento individual;
- 2- a atividade do aluno com “enorme significação para o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores”;
- 3- o espaço central que ocupa a linguagem “como instrumento insubstituível das operações intelectuais mais complexas”;
- 4- a importância do “conflito cognitivo para provocar o desenvolvimento do aluno”;

- 5- o “significado da cooperação para o desenvolvimento das estruturas cognitivas”;
- 6- “a distinção e a vinculação entre o desenvolvimento e a aprendizagem” e
- 7- “a estreita vinculação das dimensões estrutural e afetiva da conduta.”

Observamos que o desenvolvimento dos objetivos gerais das disciplinas foi explicado pelos docentes como feito a partir de metodologias de resolução de situações-problema, interação cooperativa e soluções na busca da construção do conhecimento (MB); aprofundamento de conhecimentos desenvolvidos anteriormente pelos alunos, ampliação da capacidade de raciocinar, resolver problemas e analisar e interpretar a realidade (MA) e, ainda, trabalhar implicitamente os objetivos nas atividades diárias (LPA).

As atividades diferenciadas apontadas pelos alunos foram jogos de raciocínio, exposição, cartazes e simulados. Algumas atividades docentes foram consideradas estimulantes: aulas em outros horários: de muita importância os alunos consideraram as aulas trabalhadas além do horário normal de aulas; exercícios que ampliavam as dificuldades para avaliar o que o aluno aprendeu e a articulação com o cotidiano para facilitar a aprendizagem.

As proposições metodológicas (estratégias e recursos) que favoreciam a construção do conhecimento dos alunos foram mencionadas pelos docentes como aquelas que trabalhavam os conceitos matemáticos, valorizavam a experiência acumulada pelo aluno fora da escola e possibilitavam o uso adequado de computadores, calculadoras, jogos e a história da matemática; o conhecimento do aluno era trabalhado com situações-problema a partir do currículo mínimo proposto e depois havia a ampliação pelo livro didático (MA); as que partiam do que o aluno já sabia e permitiam a mediação para o alcance dos objetivos e a de material diversificado e atendimento individualizado. Acrescente-se, ainda, a utilização do construtivismo na ação de construção do conhecimento, situações-problema e atividades de reflexão (MB). O docente MB reiterou, ainda, que acreditava nas teorias construtivistas, pensava sempre em mediar, descobrir e trabalhar junto.

Eu acho que construtivista, mediadora, não passar tudo pronto para o aluno, deixar ele pensar, ele descobrir e trabalhar junto com ele para que ele chegue a um objetivo.

Na definição do conhecimento pedagógico geral, metodologias e recursos, os alunos consideraram que os mestres exerciam as atividades em trabalho dinâmico, com tarefas feitas junto ao aluno, com aproveitamento máximo do tempo, descobrindo as dificuldades e promovendo a revisão de conteúdos trabalhados no bimestre. Um aluno lembrou que a recuperação de conhecimentos era também organizada em aulas suplementares de revisão dos docentes que as realizavam sem remuneração.

Em parceria com a direção os professores promovem aulas extras para a recuperação dos alunos com dificuldades, analisando os principais pontos que precisam ser revistos em sala de aula. (aluno da 3ª série 2011)

Para os docentes, a participação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) também foi considerada de grande importância para a troca de experiências, estudos e discussões de metodologias. Nos relatos docentes percebia-se que as tarefas eram organizadas visando à apreensão do conteúdo por meio de valorização do conhecimento que o aluno trazia e a ampliação dos conhecimentos como explicou o docente (MA); ou trabalhando em grupos distintos de acordo com as dificuldades e facilidades que estes apresentavam; por meio de atividades diferenciadas propôs o docente (MB) e através de observações diárias esclareceu o docente (LPA). O docente MC explicou, ainda, na entrevista, que é amigo dos alunos, que estes aprendem de forma simples, brincando e com seriedade, de forma agradável e dinâmica.

Olha, eu sou do tipo, daquele tipo de professor que nunca tive problemas de disciplina, acho que nem mesmo pontual, por que eu me aproximo muito deles, eu não faço aquela barreira professor/ mestre, eu sou amigo de todos e, dentro deste motivo, o aluno já com problema, a gente tem que ter muita amizade e fazer com que ele aprenda, de uma maneira simples, brincando, levando o conteúdo de uma maneira agradável, séria, mas de uma maneira dinâmica, através de brincadeiras. Então eu tenho um relacionamento muito bom com eles, não tenho problema de indisciplina, de nada, com eles assim.

Segundo Gómez (1998, p. 50), os “processos que balizam a aprendizagem” [...] necessitam de “especial atenção à interação nos processos de motivação, atenção, assimilação, organização, recuperação e transferência.” O autor disponibiliza, ainda, a importante contribuição da concepção formulada por Vygotsky ao dispor que o desenvolvimento está social e culturalmente mediatizado: “sem prescindir da investigação e da descoberta como métodos educativos, Vygotsky coloca a relevância da ajuda do adulto para orientar o desenvolvimento das novas gerações.”(GÓMEZ,1998, p. 55).

As narrativas desenvolvidas pelos alunos participantes da pesquisa definiram a importância da mediação docente e dos processos interativos:

A organização das aulas sempre foi interativa e dinâmica, já que a interação entre o aluno e o professor sempre é vista de maneira simples e natural, ou seja, os professores se posicionam além de mestres, como amigos dos alunos, o que facilita extraordinariamente a integração e a maior aprendizagem de todos os alunos. (Aluno da 3ª série de 2010)

Sem dúvida é a relação de amizade com os alunos, que sempre me ajudou, pois, quando se aprende com amigos, você não tem vergonha de dizer que não entendeu, e aí, que o ensino se fortifica e o aluno realmente aprende e rende bons frutos. (Aluno da 3ª série de 2010)

A atenção oferecida a cada aluno e a forma de ensino que eles utilizam. Se obtêm resultados bons. (Aluna da 3ª série 2011)

A mediação estabelecida pelos docentes com a finalidade de construir e restabelecer conhecimentos foi também planejada no desenvolvimento das atividades diárias, nos processos de recuperação. Para o docente MB, o trabalho escolar foi feito pensando nas atividades a serem apresentadas acrescentando-se atividades de pesquisa quando preciso. Estas informações foram confirmadas nas atividades desenvolvidas nas aulas.

Acerca do acompanhamento e registro de diagnóstico das dificuldades e dos processos de recuperação de aprendizagem, os docentes responderam que o fazem por meio de registros no diário de classe e na ficha individual do aluno, se necessários. Nas atividades desenvolvidas na aula, o docente (LPB) disse trabalhar com *feedback*, respostas orais, temas, intuição procurando atingir os objetivos pelo questionamento, em planejamento desenvolvido intuitiva e mentalmente. Assim,

observa-se que, apesar da preocupação com o conhecimento do conteúdo e das metodologias aplicadas, os registros não foram muito referendados. A atividade prática era preponderante e mediada pela figura docente presente nas orientações individuais e coletivas dos alunos.

A recuperação contínua foi mencionada pelos docentes como prática de revisões gradativas, constantes e do dia a dia. O hábito de atender individualmente aos alunos, nas carteiras, foi uma prática observada no desenvolvimento das aulas e se constituiu em exercício motivador ao aluno. A mediação efetuada com proximidade docente produzia uma nova compreensão ao aluno durante a interação e constituía-se em motivação para o desenvolvimento das atividades e tarefas.

O desenvolvimento do raciocínio pedagógico e da compreensão docente foi observado nos depoimentos formulados: o docente de Língua Portuguesa (LPB) explicou na entrevista que trabalha a relação da teoria com a prática por meio de levantamento prévio de conhecimentos dos alunos, por questionamentos orais, pesquisas, elaboração conjunta de conceitos aproveitando o dia a dia e as situações de casa do aluno. Neste depoimento localizamos as representações figurativas e formais utilizadas pelo docente para atingir a compreensão do aluno.

Eu parto da teoria de que o aluno constrói o próprio aprendizado. Então, eu começo fazendo um levantamento do conhecimento prévio dele, de o que ele já sabe sobre aquele assunto. A partir deste levantamento prévio, eu jogo tanto questões orais quanto escritas para que eu possa ver realmente se é aquilo que ele tem, e aí ,eu vou preparando, é [...], às vezes, pesquisas, às vezes tirando do próprio aluno [...] Aquele, que eu sei que domina mais, para que ele vá, contando, elaborando o conceito daquilo que eu quero ensinar. E eles mesmos vão me retornando aquilo que eu quero. Quando chego, falo: vamos elaborar um conceito juntos? Aí, eu elaboro na lousa com eles. Depois que eu elaborei com eles: vocês entenderam desta forma? Entendemos. Então, agora vamos ver como é o conceito que nós encontramos, oficialmente. Aí, eu dou o conceito, por exemplo, sujeito, o que é sujeito, conceito geral, mas primeiro, eu pego a prática, a atividade, do dia a dia.

O docente MA declarou ter um bom relacionamento com os alunos.

[...] procuro conversar, mediar, individual, fora da sala de aula, chamo o aluno fora da sala de aula para conversar.

A esta afirmativa acrescentamos a exposição de Gómez (1998, p. 55): “a linguagem, portanto, adquire um papel fundamental para ser o instrumento básico de intercâmbio simbólico entre pessoas que torna possível a aprendizagem em colaboração.”

Gómez (1998) menciona ainda Bruner e “em especial Edwards e Mercer (1998)” ao explicar o trajeto de competência do “ [...] professor/a para o aprendiz *como um processo de criação de âmbitos de significados compartilhados por meio de processos abertos de negociação, de construção de perspectivas intersubjetivas.*” (GÓMEZ, 1998, p. 58)

Um exemplo deste processo está na fala do docente LPB, que nos esclareceu, na entrevista, que questiona o aluno e a classe quando estes não realizam as avaliações com sucesso. Disse acreditar que eles apontam o caminho, e que o professor tem de ser aberto para isto.

[...] às vezes, algumas vezes, quando eu percebo que o aluno ou a classe foi muito mal, eu me questiono e reavalio aquilo que eu fiz. Às vezes, eu até pergunto para ele realmente, o que aconteceu? Quando que vocês não gostaram? Vocês estão me entendendo? Porque eu acho que são eles que me dão o caminho. Eu acho que o professor tem que estar aberto para isto, por que se não for assim, realmente, você não tem certeza. Por que a maioria da classe consegue deslanchar, mas aqueles outros não, então eu me sento e pergunto: o problema sou eu? Você não está me entendendo? Você prefere que eu explique de outro jeito? E eu vou tentando.

6.5 Expectativas e Foco na Avaliação

Acerca do conhecimento dos alunos e de suas expectativas, os alunos identificaram nos docentes as atitudes que os faziam crer que estes acreditavam em suas possibilidades: ações desenvolvidas com tratamento igualitário aos alunos, o reforço à capacidade observada nos alunos e a confiança estabelecida:

Eles sempre mostram interesse e confiança nos alunos, dizem que somos capazes e que podemos alcançar tudo. (aluna da 3ª série de 2010).

Incentivavam sobre nossas carreiras, mostrando que somos capazes de alcançar nossos objetivos. (aluna da 3ª série de 2010)

Eles elogiam o desempenho nas matérias. (mesma aluna da 3ª série de 2010)

Tratando todos de maneira igual, e dizendo, se ele é capaz, você também é. Então busque, se esforce que você irá conquistar. (aluno da 3ª série 2010)

No meu ponto de vista era o que os professores mais valorizavam (falava do desempenho nas aulas) porque o aluno tem que ser aluno no dia a dia e não apenas na hora da avaliação. (aluno da 3ª série 2010)

Eles tratam os alunos com igualdade e incentivando cada um deles. (aluna da 3ª série 2011)

[...] os professores acreditam nos alunos, e isso se torna claro quando os mesmos se preocupam com nossas notas em outras matérias, promovem aulas fora do horário, esclarecem dúvidas via e-mail, etc [...] (aluno da 3ª série 2011)

No nosso entendimento, a expectativa docente predispõe a esperança, que se associa à relação afetiva. Freire (2002, p. 159) nos explicava a importância da afetividade na docência: “Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica de ser humano”.

O acreditar implica em práticas acentuadas na direção almejada e, neste aspecto, a escola e seus mestres se dispunham a acreditar nos alunos e em suas possibilidades, embora as circunstâncias sociais fossem carregadas de diferenças e de dificuldades previsíveis em uma condição econômica desfavorável. Nestas circunstâncias, as práticas avaliativas constituem um importante papel no desenvolvimento de diagnósticos, caminhos alternativos, reformulação e mudanças.

Fernandes (2009, p. 58-60) diferencia a “avaliação formativa de inspiração behaviorista” e a “avaliação de inspiração cognitivista que lhe é alternativa”; assim define como Avaliação Formativa Alternativa o “processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar a aprendizagem dos alunos”. Assim, considera necessário contar com os professores “que deverão assumir responsabilidades como”:

- organizar o processo de ensino;
- propor tarefas apropriadas aos alunos;
- definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
- diferenciar suas estratégias;
- utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apóie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens;
- ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e
- criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.

Aos alunos também estão previstas as responsabilidades: “participar ativamente nos processos de aprendizagem e avaliação; desenvolver as tarefas [...], utilizar *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens; analisar seu próprio trabalho mediante processos metacognitivos e da autoavaliação; regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos metacognitivos; partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas e organizar o seu próprio processo de aprendizagem.” (FERNANDES, 2009, p. 60).

A avaliação formativa alternativa visa, por suas “características mais relevantes”, melhorar a qualidade da aprendizagem, regular os processos de aprendizagem, melhorar a motivação e a autoestima, centralizar a comunicação, envolver os alunos, ativar os processos complexos do pensamento, refletir sobre a relação entre a didática e a avaliação e criar uma cultura de sucesso. (FERNANDES, 2009, p. 61)

A análise do desenvolvimento avaliatório na escola foi vista de maneira positiva pelos alunos. Os alunos consideraram o esforço docente em efetuar revisões, acompanhar individualmente o aluno e executar correções. Um aluno pontuou a avaliação docente efetuada, acerca do próprio trabalho, ao refletir sobre o desempenho da totalidade dos alunos. Também se destacou a atitude docente de análise do processo de ensino, ao solicitar aos alunos informações de como melhorar sua própria prática:

[...] além da avaliação escrita, analisam (referia-se aos docentes) o aluno ao redor do bimestre, sua participação, interesse, assim, como conversam com os alunos para saber como podem melhorar o método. (aluno da 3ª série 2011)

Analisam seu trabalho e também conversam com os alunos para que os mesmos possam opinar sobre as possíveis mudanças. (aluno da 3ª série 2011)

Um dos alunos relatou que, nas aulas de matemática, o professor aplicava avaliações de maior exigência, trabalhava com atividades escolares do nível avançado e estimulava o aluno para que este progredisse através do desafio e do aprofundamento. Outro aluno definiu que os docentes valorizavam os avanços ao estabelecerem uma análise da aprendizagem ao final do processo.

Ao responderem sobre quais atividades os docentes mais valorizavam, os alunos definiram como prioridades docentes as atividades que permitiam o compartilhar conhecimentos de grupos e as que propiciavam maiores conhecimentos.

A meu ver os professores valorizam as atividades que propiciam maior conhecimento dos alunos como estudos de leitura e trabalho em grupos, onde os alunos podem compartilhar seu conhecimento. (aluno da 3ª série 2011)

O questionamento de cada aluno, pois isso demonstra interesse e incentivo para os professores continuarem nos ensinando e nos ajudando. (aluna da 3ª série 2011)

Os alunos expressarem suas opiniões sobre o tema tratado, participando da aula e esclarecendo suas dúvidas. (aluna da 8ª série)

Eles valorizam muito a participação do aluno na sala, gostam de alunos presentes, interessados. (aluna da 3ª série de 2010)

Outro aluno, ainda, expressou a opinião sobre o questionamento afirmando de forma interessante.

São aquelas em que o aluno se esforça sozinho para conseguir resolver, e quando não consegue, pede ajuda, mas nunca deixa de tentar. (aluno da 3ª série de 2010)

As práticas avaliatórias escolares relatadas, observadas e documentadas eram estabelecidas por observação e registro, provas individuais, em duplas ou trios, entrevistas, conversas informais e autoavaliações (docente MA); participação em sala de aula, atividades em grupos, atividade diagnóstica individual e extraclasse (docente MB) e observações diárias, avaliações escritas e orais pontuadas (docente LPA). A aprendizagem é acompanhada com vistas ao desenvolvimento das práticas avaliativas, durante os bimestres, e as causas de resultados não satisfatórios são pesquisadas visando ao redirecionamento da prática (docente MA); a diagnose e a recuperação contínua direcionam a aprendizagem (docente MB) e as revisões periódicas dos conteúdos são mecanismos para direcionar a aprendizagem (docente LPA).

O docente (LPB) relatou-nos utilizar atividade, o *feedback* e o escrito; ou parte da prova objetiva e produção de texto; disse em depoimento que procura ver o que o aluno sabe e, cada erro por vez, para que este não desanime. Também afirmou que costuma parabenizar quando há progressos. Considerou que este procedimento é estimulante ao aluno, mesmo que só haja um pequeno avanço.

Então, eu vou devagar. Às vezes, se você pegar e falar, muito bem, parabéns! E você pegar o texto e ler, você fala, nossa [...], mas este texto não é um parabéns, mas é parabéns em relação ao que ele fez.

Ao serem questionados sobre como preparam os alunos para o SARESP, dois docentes (MA e MB) responderam que trabalham as competências e habilidades contempladas no SARESP, nas sequências didáticas que utilizam e nos estudos intensivos próximos à prova (docente MA). O outro docente (LPA) disse trabalhar ao longo do ano direcionando as aulas também para o SARESP.

O docente (MC) afirmou que a melhor avaliação é a cotidiana, que estabelece diagnóstico e retoma e reavalia, se necessário. Relatou também que acredita que o conhecimento que o aluno deve ter é aquele capaz de resolver avaliações externas e as internas.

Mas a minha avaliação, que eu entendo assim que é a mais positiva é a cotidiana, é a corriqueira, todo dia você já vê, o interesse, a produção do aluno. E só confirma isto lá na diagnóstica. A partir do momento que você acompanha o aluno, individualmente, e dá este suporte, para que ele não fique isolado, esperando só a avaliação, você faz com que ele cresça, ele

sinta confiança em você, para te perguntar, para a gente trocar ideias em um ambiente de amizade.

[...] mas a avaliação que a gente precisa é aquele conhecimento que ele vai ter que ter para enfrentar as avaliações externas e as internas.

Para o docente (MA), a avaliação é feita através de vários procedimentos: lição de casa, trabalho em grupo, participação na sala com coerência, por análise, estabelecendo *filtro*, diagnose e recuperação contínua.

Perguntados ainda sobre o SARESP o docente (LPB) disse que:

[...] Eles costumam ir bem. Eu até, já, eu até brinco, por que agora a gente não tem mais o individual.

Mas, antes, eu conseguia até melhorar aqueles que não iriam conseguir, mas, eu sabia que, eu já tinha uma melhora, por que eu trabalho muito também, na época de SARESP, a gente fala brincando, SOS SARESP.

É um hábito constante, inclusive da escola. [...] E da escola. Já ir preparando para esta avaliação.

E já eu vou fazendo, eu falo para eles, concurso, vestibular, são questões assim, Às vezes, eu puxo mais com exercícios, além da faixa deles, e eles tentam fazer, e quando eles não fazem, vou falar, mas vocês não iriam conseguir mesmo.

O docente MA, porém, disse acreditar que:

A escola não tem rotatividade, mesma equipe, mesma série, isto não interrompe o trabalho.

Em outra análise, o docente (MB) respondeu-nos afirmando que os docentes trocam experiências, ideias, trabalham juntos e que acreditava que os alunos eram interessados, motivados, acompanhados o ano todo; com revisão e intensivos que ajudavam em outras avaliações. Explicou-nos também que há hábito de *trabalhar o tempo todo; não esquecendo que eles vão ser cobrados (os alunos). E a gente também (os docentes)*. Dizia pensar que são autônomos, mas decidem em grupo:

A gente tem autonomia para mudar o que é preciso mudar, assim, sempre com o grupo. A gente não muda sozinho.

Enfatizou que decidem pensando na aprendizagem.

Porque o SARESP é o resultado da aprendizagem.

[...] o SARESP, ah, mas eu acho que o SARESP, só vai bem, se ele aprendeu. Se não, não vai. Por exemplo, nesta revisão no final do ano, se ele não aprendeu nada, você em poucas aulas, não vai conseguir.

Nóvoa (2002, p. 20, 26) define que a escola como "um espaço público, democrático e participado", funciona com a própria "reorganização como realidade multipolar", e estabelece o valor do "repensar o trabalho docente numa lógica de projecto e de colegialidade ou da importância de *saber organizar* e de *saber organizar-se* para a superação do dilema da autonomia". Neste aspecto, a organização de "espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha" na escola são fundamentais para o desenvolvimento do ensino docente autônomo.

O docente (MB) disse, ainda, que a escola trabalha em equipe:

[...] a gente trabalhando sempre em conjunto, porque eu não trabalhei sozinha.

Sobre o resultado de matemática, com maior expressão nas avaliações, declarou:

Eles estavam caminhando, eles avançaram, não é? Eles entenderam. Acho que além, não é? Acho que além do conteúdo.

Um dos alunos concluintes da 3ª série do ensino médio de 2010, em suas considerações, afirmou achar muito interessante os bons resultados do SARESP e argumentou:

Eu sempre achei muito interessante os bons resultados do SARESP, e acho que tudo isto se deve à forma com que os alunos e professores se interagem em busca de um só objetivo, ou seja, aprender sem se preocupar com estatísticas, e sim, o objetivo de saber, saber e querer.

No nosso entendimento, qualquer olhar passageiro sobre as categorias levantadas poderia supor que a escola pesquisada não apresentava problemas comuns a toda escola pública paulista. Na realidade escolar, no entanto, dos cinco docentes que participaram da pesquisa, um estava doente e com dificuldades para o tratamento médico na localidade, dois enfrentavam problemas de saúde na família e outro se encontrava cansado. Somadas a estas situações, outras preocupações se apresentavam no contexto escolar, como a ausência de docentes para substituição de aulas, casos de alunos com dependência química, problemas de relacionamento e de comportamento de alguns alunos, entre outras. A este cenário, acrescente-se a carência social e econômica da comunidade, a sobrecarga de trabalho da equipe escolar e a carreira docente pouco atrativa na escola pública.

Os docentes pesquisados tinham, no entanto, em meio aos problemas levantados, algumas características comuns: residiam no município e a maioria retornou à comunidade após um período de trabalho distante das famílias. Poderíamos destacar também, a partir das premissas formuladas por Fullan e Hargreaves (1999, p. 38), que estes docentes evidenciavam os mesmos propósitos e motivação acerca do trabalho que efetuavam; realizar o trabalho com qualidade e satisfação pelo ensinar.

Desta forma, poderíamos incluir, ainda, o desejo dos docentes de contribuir com a comunidade e com a qualidade de vida dos alunos em consonância com o explicado com muita sabedoria por Arroyo (2002).

Para milhares de docentes educadores da escola pública, seu ofício aparece como um dever-ser com novas tonalidades, exatamente diante da dolorosa constatação de que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos com quem convivem na escola estão submetidos a condições inumanas de vida. Como educadores (as) terão de dar conta de algo mais do que acompanhar seu desenvolvimento, terão de recuperar sua humanidade roubada [...]. (ARROYO, 2002, p.48).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 1996, no estado de São Paulo, foi criado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e estendido em 2003 aos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

Em todos os anos de trabalho, que realizamos na direção e supervisão escolar, na rede pública estadual de São Paulo, acompanhamos com interesse o significado da avaliação escolar proposta pelo Sistema Educacional Paulista.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, entre outras medidas, foi criado em decorrência das influentes políticas internacionais e, a partir de orientações de origens neoliberais, implantadas por supostas necessidades emergenciais de se associarem insumos aos produtos, como indicadores de referência padronizados internacionalmente, a um modelo ideal de gestão do desenvolvimento educacional e econômico.

Associado ao discurso de propagação de medidas necessárias ao alcance de resultados significativos, em qualidade do ensino, às ideias de avaliação institucional foram impregnadas políticas de capacitação continuada, implementação de currículo centrado em competências e habilidades e verificação de formas de controle veiculadas à prestação de contas, entre outras ações centralizadoras.

O ensino de qualidade veiculado às políticas estaduais, no estado de São Paulo, ocasionou mecanismo de controle considerado excludente, seleção classificatória e discriminatória, sobressaltos aos professores e diretores, e pouco se obteve de avanços no ensino e na aprendizagem dos alunos em face da maior ênfase dada ao aparato burocrático e discursivo que se criou em torno da avaliação.

As escolas e seus atores, que atravessaram ao longo dos anos por todo o processo desencadeado, foram adquirindo formas alternativas de enfrentamento em face do novo modelo referencial de competência e eficiência no ensino e na aprendizagem. Em meio ao caminho árduo, resistências, obstinação, indiferença, descaso e muitos outros sentimentos foram se alternando entre os profissionais da educação paulista. Algumas escolas e seus atores, no entanto, sobreviveram aos ditames de desenhos avaliativos burocráticos e tecnicistas, impregnados de números, dados e estatísticas e empreenderam um caminho paralelo ao alcance de resultados de sucesso.

Assim, sentimo-nos desafiados a analisar e compreender quais seriam as alternativas que teriam possibilitado tais práticas bem-sucedidas destacadas por algumas escolas e seus docentes e alunos. Tais questionamentos foram originados em vistas aos excessivos resultados inexpressivos na avaliação externa realizada no estado de São Paulo ao longo dos anos desde a sua criação.

As práticas construídas, a partir do desenvolvimento de soluções às dificuldades apresentadas e evidenciadas no contexto escolar, possibilitaram a compreensão de situação singular de ensino e aprendizagem desenvolvida em uma escola pesquisada. As iniciativas decorrentes dos propósitos educacionais evidenciaram a intencionalidade docente como a principal fonte de importância rumo ao trabalho de construção de um processo formador.

A intencionalidade concebida no decorrer da história de formação da *personalidade* docente é envolvida por princípios e valores que determinam e direcionam a prática educativa. O percurso construído na vida pessoal docente carrega consigo marcas e propósitos estabelecidos na experiência e no juízo de valores, do que se deseja, e do que se espera de uma sociedade mais justa e igualitária.

Estabelecida assim, a intencionalidade parece se apresentar como característica ingênua e fragilizada. O fio condutor desta ideia, no entanto, se identifica com as características de determinação, firmeza e obstinação. Nossos mestres são seres docentes identificados consigo próprios, com seu passado, seus destinos e suas experiências. Os rostos dos seus alunos, meninos e meninas, formam imagens construídas em um futuro do qual colaborarão, e de um passado, de onde, na retrospectiva das lembranças dos alunos serão presentes. São mestres. São autônomos nas escolhas, na direção do caminho a percorrer. Optaram pela “pedagogia da autonomia” concebida por Freire (2002) em seus ensinamentos tão simples: não há docência sem discência; ou ensinar não é transferir conhecimento e, ainda, ensinar é uma especificidade humana, requer comprometimento e identidade pessoal.

A identidade docente, desta maneira, se estabelece na segurança da autoridade de quem faz escolhas e sabe o caminho a seguir: guiar passos, construir destinos, colaborar e contribuir ao alicerçar saberes próprios e dos *outros*.

Assim considerando, a deliberação está presente nas decisões do ensino voltado para o aprender; percebe-se a direção desta apontada para a

autonomia e a liberdade na escolha de métodos e concepções. As metas e os índices programados pelo governo estadual para o alcance de resultados da escola sequer são mencionados pelos docentes ou alunos. Não existe esta prioridade evidenciada nas falas dos docentes e alunos, particularmente. Pressupõe-se que as estatísticas educacionais não são fatores de análises e discussões que sejam prioritárias ao grupo docente ou o seu maior interesse. Não se observa também nenhum movimento arredo às políticas educacionais.

A ação docente é pautada na responsabilidade com a aprendizagem do aluno, na luta para superar as desigualdades sociais com vistas ao ensino que prepare para toda ou qualquer avaliação. O SARESP é encarado como desafio a ser vencido e, o resultado da escola, decorrente da ação coletiva, é programado para este fim *também*. Para os docentes pesquisados importa o aprender. Importa o desejo de ensinar o aluno a superar-se. Em decorrência destas considerações, são docentes autônomos, desvinculados da preocupação de mostrar resultados apenas. E, assim, os mostram.

A partir desta constatação, evidencia-se a figura do docente pesquisado da EE Coripeu de Azevedo Marques: um profissional voltado para suas responsabilidades e atribuições de ensino, comprometido com seu tempo e sua comunidade e que conhece excepcionalmente o contexto escolar.

Das características consideradas, emerge um atributo considerável, delimitado pela responsabilidade e autonomia: a identidade docente, perceptível nas falas e relações dos docentes que participaram da pesquisa. Dos dados emergem também a constatação da experiência docente, do trabalho coletivo, da presença marcante da equipe gestora, do sentimento de pertencimento à escola e a estabilidade do quadro docente pesquisado; conclusões estas evidenciadas por meio de narrativas e escritos em documentos analisados.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEMO, P. **Pesquisa Qualitativa**. Professor & Pesquisa, 2009. Disponível em <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/profpesq9.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2010.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**. Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo, UNESP, 2009.
- FREIRE, L. R. S. C. **Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado) / Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização apreendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GARCÍA, M. C. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GEBRAN, A. R. (Org.). **Contexto Escolar e Processo Ensino-Aprendizagem: Ações e Interações**. São Paulo: Arte&Ciência, 2004.
- GEBRAN, A. R. (Org.). **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.
- GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M. E SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. **Revista de currículo y formación Del profesorado**, Universidade de Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em:<<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.htm>>. Acesso em: 05 de fev. de 2010.
- GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Profesores de sustancia: el conocimiento del material para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p.1-24 2005.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GÓMEZ, A. P. As funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GREEN, E. Construindo um Professor Melhor. Tradução para o português: Guiomar Namó de Mello. **The New York Times**, 7 de mar. 2010. Disponível em: <http://www.lideresemgestaoescolar.org.br/ideiasemeducao/wp-content/uploads/2010/03/Construindo_um_professor_melhor_NYtimes_traducao_final.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2010.

IMBERNÓN, F. **A formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LESSARD, H. M. et al. **Investigação Qualitativa**: fundamentos e Prática. 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. EdUFPR. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneio.pdf> Acesso em 11. Set.2010>. Acesso em: 15 mar. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: MF livros, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 5, p. 13–26, Jan.–Junho 2009.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **SINPRO SP** - Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>>. Acesso em 30 out. 2010

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 16 mar. 2010.

NÓVOA, A. Entrevista: pela Educação. **Saber e Educar**, v. 11, p. 111-126, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. d. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Educação Universidade de, 2009.

NÓVOA, A. Prefácio. In: FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**. Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo, UNESP, 2009.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. **Projeto de Pesquisa – O que é? Como fazer: um guia para sua elaboração**. 5 ed. São Paulo: Olho d água, 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, P. A avaliação Curricular. In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. (Orgs.), **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Centro de Referência em Educação Mário Covas. O sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade. **Ideias**, v. 30, p 9-20, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf>. Acesso em 19>. 20 Mar. 2011.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2007**. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/subpages/provas.html>>. Acesso em: 05. Mar. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2008**. Disponível em: < <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/index.aspx> >. Acesso em: 05 Mar. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2009**. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>>. Acesso em: 05 Mar. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2010**. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/Boletins/RedeEstadual/1/028435_1.pdf. Acesso em: 10. Set. 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of a new reform, *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, Fev. 1987.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4- 14, 1985

SOUZA, A. N. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. *Pró-Posições*, v. 13, n.1, p. 37, Jan/abr. 2002

SOUZA, A. N. A política educacional do Banco Mundial. In: BITTENCOURT, A. B.; JÚNIOR, W. M. O. (Org.). **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: UNICAMP, Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008;

TRIVIÑOS, N. S. A. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. Disponível em: <<http://www.eac.fea.usp.br/eac/observatorio/metodologia-estudo-caso.asp>>. Acesso em: 05 Set. 2010.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teachers' thinking**. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, 1987. p. 104-124.

APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista Semiestruturada

I Caracterização e Experiência Profissional

Tópicos:

- Formação inicial e permanente - trajetória;
- Aspectos marcantes da formação profissional;
- Experiência na sala de aula;
- Experiências relevantes na carreira.

II - Conhecimento das especificidades teoria/concepção do trabalho de docência

Tópicos:

- Conhecimento da fundamentação dos objetivos do trabalho docente para executá-los na aula com os alunos;
- Principais considerações sobre a importância da docência escolar na formação discente;
- Definição dos objetivos educacionais para além dos processos avaliatórios;
- Fundamentação teórica.

III - Conhecimento pedagógico geral: metodologias e recursos - tópicos

Como ocorrem:

- O desenvolvimento de atividades que propiciam a construção dos conhecimentos docentes e discentes na escola e na aula respectivamente;
- A discussão sobre a metodologia utilizada por docente e a necessária relação teoria - prática para implementá-la;
- A organização do tempo escolar e a necessidade de concretizar o currículo visando à aprendizagem de todos os alunos.

IV - Conhecimentos do aluno e expectativas - tópicos

Como ocorrem:

- O relacionamento entre professor e aluno e as formas de discussão de conflitos;
- O desenvolvimento de ações e atividades do processo curricular escolar em face dos interesses dos alunos;
- O desenvolvimento de práticas diferenciadas/ diversificadas em face das dificuldades dos alunos;
- A análise da compreensão do conhecimento do aluno.

V - Conhecimentos do processo avaliatório e suas implicações - tópicos

Como se efetuam:

- As tomadas de decisões individuais e coletivas sobre as avaliações;
- A relação dos instrumentos de avaliação utilizados na classe e a coerência com a metodologia utilizada e os conteúdos ministrados;
- O registro do desempenho do aluno e o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem;
- As orientações sobre o processo de recuperação de aprendizagem de alunos;
- As práticas de recuperação da apreensão de conteúdos não dominados pelos alunos.
- As formas de acompanhamento das atividades discentes e a análise de seus progressos.

VI - Conhecimentos do contexto educacional – tópicos

Como se relacionam:

- Os alunos e os docentes no desenvolvimento das aulas;
- O alunado e o desempenho nas avaliações externas;
- Os hábitos marcantes desenvolvidos nas aulas e que favorecem o aprendizado;
- As ações consensuais entre alunos e docentes, a organização e a participação no desenvolvimento das práticas escolares e a relevância no desenvolvimento do ensino;
- As práticas e atividades desenvolvidas.

VII - Conhecimentos dos fins, propósitos e valores educacionais.

Por que são necessários:

- Mudanças de hábitos;
- Análise e reflexão;
- Propósitos educacionais.

Apêndice B- Questionário docente

I- Caracterização Docente

Sexo:

Idade:

Situação funcional:

Categoria:

Endereço:

Cidade:

Distância de casa até a escola:

Tempo de serviço no Magistério:

Componente Curricular que trabalha:

Séries em que trabalha e tipo de ensino:

Tempo de serviço na UE

Formação:

Graduação (ano e área)

Cursos de aperfeiçoamento e área (indicar o ano e a formação)

Pós-Graduação (indicar ano e área)

Participa das HTPCs?

Como você avalia a importância das mesmas para a sua prática na aula?

Como você avalia a importância deste para a sua prática na aula?

II- Conhecimento de conteúdo específico/ temas pertinentes aos conteúdos específicos da disciplina que ministra:

Ao desenvolver os conteúdos da sua disciplina, em quais concepções de educação e área de conhecimento você se apoia?

Como você desenvolve com os alunos os objetivos gerais de sua disciplina?

Como os conteúdos específicos de seu componente curricular são abordados?

Como você organiza as tarefas visando à apreensão dos conteúdos por todos os alunos?

III - Conhecimento pedagógico geral: metodologias e recursos

Explicita quais são suas proposições metodológicas (estratégias e recursos) e como elas favorecem o processo de construção do conhecimento dos alunos.

Quais são os seus procedimentos e técnicas específicas utilizados em aula para propiciar a diversificação necessária para atender a diferença de conhecimentos de alunos?

Como você orienta seus alunos para a execução de tarefas?

IV - Conhecimento do processo avaliatório e suas implicações:

Aponte alguns instrumentos de avaliação assumidos no cotidiano de sua prática pedagógica.

Como você direciona a aprendizagem dos alunos para o desenvolvimento das práticas avaliativas bimestrais?

Como os seus alunos são preparados para o SARESP?

V – Conhecimento do aluno e expectativas:

Como você organiza o acompanhamento e o registro de diagnóstico das dificuldades e os processos de recuperação de aprendizagem de seus alunos?

VI – Conhecimento do contexto educacional

Por que a escola apresenta um bom desempenho nas avaliações externas instituídas? Existe uma razão predominante?

Como você colabora com o desempenho da escola?

Como os alunos contribuem com o desempenho da escola?

Apêndice C- Questionário de alunos

I- Caracterização Discente

Sexo:

Idade:

Situação funcional: () trabalha () não

Endereço:

Cidade:

Distância de casa até a escola:

Participa do Conselho de Séries:

Se sim: o que de mais importante é discutido?

Participa dos Projetos e Concursos escolares?

Se sim: Como estes projetos e concursos podem ser importantes?

II - Conhecimento de conteúdo específico/ temas pertinentes aos conteúdos específicos da disciplina que estuda:

Como os seus professores de Língua Portuguesa e Matemática estabelecem e discutem os objetivos do conteúdo a ser trabalhado com os alunos?

Como seus professores de Língua Portuguesa e Matemática explicitam as dúvidas dos alunos procurando aprofundar o domínio dos conteúdos?

III - Conhecimento pedagógico geral: metodologias e recursos

Como os seus professores de Língua Portuguesa e Matemática organizam as atividades das aulas e as tarefas prevendo a aprendizagem de todos os alunos?

Os seus professores Língua Portuguesa e Matemática desenvolvem outras atividades com os alunos independentes dos temas dos conteúdos trabalhados na sala de aula? Se sim,

Quais seriam?

IV – Conhecimento do aluno e expectativas:

De que maneira seus professores de Língua Portuguesa e Matemática demonstram acreditar na capacidade de aprendizagem de todos os alunos e trabalham para alcançar estes objetivos?

V - Conhecimento do processo avaliatório e suas implicações:

Seus professores de Língua Portuguesa e Matemática utilizam variados tipos de avaliação e estes são coerentes com o conteúdo ensinado e as suas maneiras de ensinar?

De que maneira seus professores Língua Portuguesa e Matemática valorizam o desempenho do aluno nas aulas e acompanham sua aprendizagem?

Como seus professores de Língua Portuguesa e Matemática desenvolvem o processo de recuperação de aprendizagem dos alunos com dificuldades?

Como seus professores de Língua Portuguesa e Matemática preparam a classe para as avaliações bimestrais?

VI – Conhecimento do contexto educacional:

Por que a escola apresenta um bom desempenho no SARESP? Como os alunos colaboram com o resultado?

Quais são as ações dos professores da escola que são praticadas na aula e favorecem o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos?

VII - Conhecimentos dos fins, propósitos e valores educacionais.

Os professores da escola analisam seu próprio trabalho, produzindo mudanças quando necessário?

Se assim o for, como costumam proceder?

Quais são as atividades, na aula, que os seus professores mais valorizam?

Apêndice D- Registro de Observação de Aulas e de Análise Documental

A - Análise Documental - Roteiro

Planos de Ensino:

- Estão coerentes com os planos de Curso Escolar?
- Tem objetivos traçados e delimitados por componente curricular?
- Apresentam estratégias de ensino?
- Reportam-se às Metodologias?
- Estão previstas atividades mediante tempo escolar delimitado?
- Estão previstos planejamentos de projetos e ações diferenciadas?

Planos de Aulas:

- Existem aulas planejadas com objetivos de conteúdos específicos?
- As aulas planejadas são organizadas mediante as dificuldades de alunos?
- As atividades planejadas preveem a apreensão do conteúdo?
- Estão previstas metodologias?
- Existem atividades programadas?
- Há previsão do tempo de duração dedicado aos conteúdos na programação das aulas?
- As atividades preveem a fixação de conceitos estudados?
- Há propostas de projetos alternativos?
- Apresenta sugestões de atividades diversificadas em face das dificuldades de alunos?

Cadernetas de Classes:

- As cadernetas dos docentes retratam os conteúdos trabalhados e as atividades desenvolvidas?
- Há anotações que demonstram a preocupação docente com a aprendizagem do aluno?
- A frequência e o aproveitamento de alunos são registrados?
- Há registro de atividades diferenciadas nas aulas?
- Há registro de prática habitual do professor com seus alunos?
- Observa-se a preocupação com revisão de conteúdo?
- Há registro de recuperação de alunos?
- As avaliações registradas explicitam a tipologia utilizada?

Há registros de observações diversas acerca do desenvolvimento das aulas?

Há projetos ou ações especificadas?

B- Observação de Aulas - Roteiro

A classe mostra-se receptiva ao professor?

A presença do professor muda o comportamento da classe?

De que maneira o professor organiza sua aula?

Como o conteúdo é trabalhado?

Percebe-se domínio do conteúdo trabalhado?

Há preocupação com o entendimento do aluno?

Como o professor desenvolve as atividades?

Como ocorre a participação do aluno na aula?

Há preocupação em esclarecer dúvidas?

Há preocupação com a recuperação de aprendizagem de alunos?

Existe evidência de alguma concepção metodológica desenvolvida pelo docente?

Há alguma prática consolidada observável na aula?

Como as tarefas dos alunos são orientadas?

O conteúdo é trabalhado prevendo-se avaliações?

Qual a maior importância dada pelo professor na aula?

Apêndice E – ENTREVISTAS

Entrevista- 1(critério de opção: o docente participou de uma técnica)

Faremos uma entrevista sobre a sua experiência profissional, o seu desempenho. Então, professor, queria que o senhor começasse explicando qual sua formação inicial, por quantos anos, em que lugar, qual trajetória o senhor fez, em quantas escolas, que curso...

Eu me formei em Ciências com habilitação em Matemática pela Faculdade de Jales, no ano de 1978, depois eu fiz pedagogia na Faculdade de Pereira Barreto, ingressei no estado em 1980, na cidade de São Paulo, propriamente em Santo Amaro, me removi, no ano seguinte, para o município de Teodoro Sampaio, no distrito de Euclides da Cunha Paulista. Fiquei lá também um ano, em seguida passei para a escola de Porto Primavera, escola Oeste do Porto Primavera, lá na divisa com o Paraná, e por lá permaneci cinco anos, e me removi para o Coripheu, não, não, para a Escola Dirce. Fiquei dois anos, quando a escola Coripheu de Azevedo Marques transformou-se em escola padrão, eu desci para a escola Coripheu, e de lá para cá, eu estou aqui há dezoito anos.

E neste tempo todo de experiência o que mais marcou, o que lembra mais, o que foi mais marcante? Que experiência lembra? Ou marcas?

Olha, no início, eu nunca tinha sido professor, claro, não é? No ingresso, eu não era professor, eu era professor de direito, não de fato, porque eu era secretário da escola, então um fato que me deixou assim muito motivado, foi a parceria dos colegas, que cheguei novo em uma escola de periferia de São Paulo, com muitos problemas e os colegas daquela unidade escolar me deram muita motivação para que eu continuasse na luta como professor, que foi muito difícil. Isto me marcou muito. Eu tive apoio, e de lá para cá você percebe que toda unidade você tem isso, que tem um grupo de amigos que quer sempre que a escola melhore cada vez mais.

E na sala de aula?

Na sala de aula, os alunos, não é? Eu acho que os alunos. Os nossos alunos aí, oriundos de uma classe menos favorecida, na grande parte, eles se dedicam e querem superar, infelizmente não são todos, não é, mas nós temos aí, grandes alunos.

Mas, o que marcou na sala de aula, assim, uma coisa que marcou,

Ah, (pensa) eu acho que é essa daí, o trabalho que a gente tenta fazer e faz com que o aluno crie expectativas. Eu acho que é isto daí.

O que você pensa com relação à teoria, o que é aquilo que te marca, não é? Que fundamenta seu trabalho lá com seus alunos? Que teoria? O que você considera importante na sua formação, o que você traz disso para a sala de aula?

É fundamental que o professor tenha conhecimento. Eu acho que um professor que está lá dentro da sala de aula e que não tem conhecimento do conteúdo programático que vai passar, já é um grande problema perante a sala. Agora este conhecimento, você tem que passar de uma maneira agradável e motivadora para que o aluno durante o percurso do ano escolar, ele adquira conhecimento e prossiga os seus estudos, eu acho isso.

Este conhecimento que o senhor está dizendo é o conhecimento teórico do seu componente? Estudar o seu componente curricular?

Sim. Sim

E assim, alguma questão teórica, algum conhecimento, você usa?

Sim, o que a gente usa é basicamente, é isto aí mesmo, são os nossos conhecimentos, os cursos que você faz a relação, a troca de conhecimentos entre os colegas, a melhoria deste conhecimento que a gente tem, a troca dessas experiências, a gente vai sempre procurando levar para a sala de aula para sempre visar a melhoria do conhecimento do aluno.

E assim, quais seriam seus objetivos como educador?

Transformar este aluno menos favorecido em um cidadão, que ele tenha perspectiva de vida. Eu creio que este é um grande fundamento. Fazer com que este aluno menos favorecido... ele adentre a uma escola pública e que saia dela com perspectiva de concorrência em igualdade com os demais.

Este é o seu objetivo?

Com certeza.

Você se fundamenta em que para fazer isto?

Na proposta que o governo nos dá, que nos oferece. Então você pega a proposta que o Estado nos oferece e, dentro desta proposta, você procura passar para o aluno para que ele chegue até lá.

Você não trabalha nada com autonomia? Assim, ou você trabalha só o que o governo manda fazer? Ou você trabalha...

Claro que você enriquece com o teu conhecimento, a tua experiência profissional que você adquiriu ao longo do tempo. Você tem um esqueleto para fazer, então você agrupa as suas experiências e o seu conhecimento que você tem para melhorar isto daí.

E como você faz na sala de aula para o seu aluno construir o conhecimento desde a teoria para chegar lá na prática? Para ele construir aí aquele conhecimento que você diz que é necessário para ele?

Primeiro é preciso ter um linguagem bem simples e fazer com que ele, dentro do conteúdo programático, ele vá de uma maneira simples, do que é proposto na proposta pedagógica do estado, agregando os conhecimentos fazer com que ele

chegue lá. Eu acho que o aluno precisa ter um conhecimento avantajado, mas de maneira simples. Ele entenda o que você quer passar para ele.

Seria a linguagem do aluno?

Certo. A partir do conhecimento...

Mas como você trabalha isto?

A partir do conhecimento dele. Da bagagem dele. Que você tira dele.

Você pesquisa o conhecimento dele?

É porque chegando aqui você tira dele o que ele traz. Nós recebemos alunos de outras escolas porque aqui começa do 6º ano e, a partir do que ele traz, dos problemas que ele traz, da vida cotidiana,

Os conhecimentos que ele traz.

O que ele sabe o que não sabe... Do conteúdo programático você faz,

Mas como você descobre isto?

Através de avaliações. O próprio diálogo. O próprio diálogo. Apesar de nós morarmos em uma cidade pequena e termos conhecimento do que acontece, você vê o problema social também. Você vivencia a comunidade. Então você conhece de onde vem este jovem. E dentro da sala você percebe isto através de avaliações diagnósticas. Você vê isto daí com mais clareza.

E como você avalia o tempo, o tempo que você tem para trabalhar com isto?

Experiência desses longos tempos, a gente procura fazer com que este conteúdo, dentro do período que a gente tem para lecionar, da HTPC, que nos é proporcionado, o professor usa o seu tempo fora, lá, para preparar este material, então, a gente desenvolve em cima disto. O horário de trabalho, as HTPCs, o horário que a gente tem, mais o tempo proposto aí fora.

E lá na sala de aula, com seus alunos?

Dentro da sala de aula?

Você vai propor, eu acho que o professor, ele tem que ter, se ele tem o conhecimento, se ele tem o conteúdo já dentro, organizando a sala, eu acho que você desenvolve isto com uma facilidade muito clara. Não tem. (balança a cabeça) O tempo é a experiência prática. Faz com que você vivencie isto.

Como você se relaciona com seus alunos? Como você resolve os conflitos?

Olha, eu sou do tipo, daquele tipo de professor que nunca teve problemas de disciplina, acho que nem mesmo pontual, por que eu me aproximo muito deles, eu não faço aquela barreira professor/ mestre, eu sou amigo de todos e, dentro deste

motivo, o aluno já com problema, a gente tem que ter muita amizade e fazer com que ele aprenda, de uma maneira simples, brincando, levando o conteúdo de uma maneira agradável, séria, mas de uma maneira dinâmica, através de brincadeiras. Então eu tenho um relacionamento muito bom com eles, não tenho problema de indisciplina, de nada, com eles assim.

E como o senhor trabalha, você trabalha as ações, as atividades dentro da classe, fundamentando-se no interesse deles?

Aqui nós trabalhamos sempre em grupo, temos o aluno monitor, você pode trazer o aluno monitor para o grupo, você pode fazer rodízios, nós podemos fazer sempre isso, um ajudando ao outro, aquele que termina antes, você sempre pede o apoio para que haja uma relação daquele que tem o conhecimento maior com aquele que não tem o conhecimento, e você vai orientando para que isso...

Seria uma prática colocar em grupo, diante das dificuldades. Tem mais alguma outra prática assim, diante das dificuldades?

Ah, eu faço isso. Faço assim. Trabalho em grupo.

E como que você analisa aquilo que o aluno compreende ou não no seu conteúdo? Por exemplo, você deu alguma coisa, ele não entendeu, como você analisa o que ele entendeu ou não? De que jeito que você descobre isto?

No dia a dia, no próprio horário.

E de que forma?

Caminhando pela sala, na participação individual. Você acompanha, você vê as dificuldades dos alunos, pela expressão do rosto, você já dá para diagnosticar também. No decorrer da aula, você já vê isso aí. Aí você faz um paralelo na lousa, fazendo com ele volte ao mesmo nível e tente acompanhar os demais. E eu sempre faço isto, a partir do momento que eu já diagnostiquei, o aluno tem mais dificuldades, eu já me aproximo mais dele e sempre procuro algum colega que tenha mais conhecimento, maior, próximo, que possa ajudar resolver porque matemática é complicado.

E como o senhor decide as avaliações? De que forma são as avaliações?

Após o conteúdo feito, você aplica a diagnóstica, não é? Havendo o percentual de índice de acertos e erros, a gente faz a retomada do conteúdo, volta a explicar e volta a avaliar. Mas a minha avaliação, que eu entendo assim que é a mais positiva é a cotidiana, é a corriqueira, todo dia você já vê, o interesse, a produção do aluno. E só confirma isto lá na diagnóstica. A partir do momento que você acompanha o aluno, individualmente, e dá este suporte, para que ele não fique isolado, esperando só a avaliação, você faz com que ele cresça, ele sinta confiança em você, para te perguntar, para a gente trocar ideias em um ambiente de amizade.

E o que você cobra na avaliação tem relação com aquilo que você trabalha no dia a dia?

Com certeza.

Com a sua metodologia? Nunca, assim, foge disto?

Não, eu sempre procurei trabalhar, às vezes, você pode trazer um material de fora, e quando você trabalha estatística, você pode trabalhar jornal, revistas, você pode buscar estes recursos fora, você pode trazer na sala de informática, mas a avaliação que a gente precisa é aquele conhecimento que ele vai ter que ter para enfrentar as avaliações externas e as internas.

Como que você registra isto?

No diário de classe.

Caderneta?

Sim, no diário de sala.

E o acompanhamento, através deste registro?

Através do registro. Individual.
Isto

E a recuperação? Como você trabalha?

Olha, a recuperação, ela tem que ser constante trabalhada todo dia. Eu acho que o aluno que apresenta dificuldade, ele não tem que ter um momento lá na frente, pode ter até este espaço, mas você tem que trabalhar isso, no dia a dia para ele se recuperar. Você detectou o problema, você tem que fazer com que ele atinja pelo menos os conhecimentos mínimos para que dê continuidade ao conteúdo. E como que eu faço isto? Detectei, eu me aproximo, e tento colocar um colega para que ajude ele, para que ele continue, em termos de igualdade com os demais.

É a relação de um colega que resolve isto?

Ajuda. Ajuda. Mas, por orientação da gente.

E como que os alunos se relacionam com você e os demais docentes? Nas aulas?

Eu creio que nesta unidade escolar o relacionamento é bom. Eu acho que nós temos aqui, eu estou aqui há dezoito anos, então, eu não tenho vivenciado outras unidades escolares, mas eu creio que o relacionamento professor aluno é considerado ótimo.

E os alunos nas avaliações externas? Como vocês trabalham, por exemplo, assim, o SARESP?

Olha, essa escola tem um projeto, aliás, esta escola respira SARESP. A partir do momento que se atribuiu aulas aqui, começa-se a respirar SARESP. A gente sempre trabalha com o objetivo totalmente vindo...

Em função disto?

Com o SARESP.

Com o SARESP?

Sim, tanto é que as nossas avaliações têm sido consideradas boas. Então, a gente faz isso. Conscientiza o aluno. Através de uma conscientização para que ele tenha sucesso, não é? Porque ele vai ser o avaliado para ver como funciona. Através do aluno, é a Escola, mas a gente faz com que ele se integre totalmente a esse processo.

E como você vai praticando isto no dia a dia. Que atividades você faz?

Além do cotidiano, nós damos até aula particular aqui. A direção proporciona horários diferenciados para que a gente trabalhe, sala por sala, os conteúdos. Nós pegamos a proposta e fazemos as matrizes e trabalhamos sempre em cima disto.

Vocês fazem avaliações esporádicas parecidas com o SARESP?

Também. Com certeza.

Isto durante o ano todo?

É. Com mais evidência aproximando o SARESP.

Sim. Quando está próximo, mas pensam nisto o ano todo?

Sim.

E uma das práticas seria essa?

Creio que sim.

Você acha que é necessário mudar hábitos ou os hábitos são consolidados já?

Eu acho que sempre tem que estar melhorando. Sempre tem que estar melhorando. É necessário que o aluno se conscientize que o caminho da qualidade de vida dele é o estudo e ele tem de estar sempre melhorando, se aperfeiçoando, e a escola proporcionando isso.

Você gostaria de falar alguma coisa, além disto, tudo que a gente já conversou? Seus propósitos? Uma análise? Gostaria de falar mais alguma coisa?

Olha, esta escola que eu estou aqui há dezoito anos, ela é muito comprometida. Ela tem um corpo pedagógico, na direção, que dá muita sustentação a todos os professores, independentemente de áreas. O que fica muito assim, na gente, que nos motiva a trabalhar cada dia mais com o aluno, fazendo com que ele melhore mais é este apoio da direção. Ela não mede recursos, o que precisa ela busca, nos oferece, nos incentiva, nos motiva, fazendo com que o aluno atinja o objetivo lá no futuro. Eu acho que são os grandes diferenciais desta unidade escolar.

Vocês estudam professor?

Com certeza. Acho que mais que os alunos. Fazemos estudos em HTPCs, trocamos conhecimentos dentro da área. Quando surgem dúvidas nestes livrinhos, a gente sempre entra em contato trocando conhecimento, um ajudando ao outro. Aqui é muito comum esta prática.

Entrevista 2 (critério de opção: relevância da fala para as considerações)

Estamos com a professora... da EE Coripheu de Azevedo Marques, vamos falar um pouquinho sobre os resultados da escola e o trabalho dela.

Bom dia professora.

Bom dia.

A gente gostaria de saber um pouquinho da sua experiência profissional, onde você se formou, onde você estudou, que curso fez...

Eu me formei em Jales, na faculdade de Jales, curso de matemática, ciências com habilitação em matemática. Depois eu fiz física, um curso de física, mas também nunca exerci.

Onde você fez física?

Eu fiz pela internet, numa faculdade à distância.

E se você sempre trabalhou aqui?

Não.

Trabalhei em Campinas antes de passar no concurso, eu morava em Campinas.

Você trabalhava em Campinas, em escolas estaduais?

Sim, aí quando me efetivei já escolhi aqui.

Aí veio para cá.

Sim.

Há quantos anos?

Há onze anos já.

De experiência? Ou aqui?

Não. De Coripheu.

E de experiência?

De experiência já são mais de quinze.

E o que, alguma coisa que tenha marcado você neste tempo todo que se você lembra? Algum fato, assim dentro da sua carreira que marcou bastante.

Acho que o fato que mais marcou foi quando eu voltei para o Coripheu, porque eu sempre fui daqui de Aparecida e sempre estudei nesta escola, e quando eu passei no concurso e me efetivei e escolhi aqui, foi um fato que mais me marcou.

E na sala de aula, alguma passagem, alguma coisa? O que você lembra da sua carreira? Que foi bom, que foi importante.

Não sei, sempre tem coisas importantes. Sempre tem classes que a gente gosta bastante e deixam saudades, alunos importantes.

Alguma experiência com algum aluno? Não se lembra de nada especificamente?

Não, específico, não.

E na sua carreira, então, o mais marcante foi retornar.

Foi.

Você mora aqui?

Moro.

Voltar para a cidade de origem, não é?

É.

E como você fundamenta seu trabalho? Em que objetivo, teoria? Que concepção pedagógica você tem?

Eu acho que construtivista, mediadora, não passar tudo pronto para o aluno, deixar ele pensar, ele descobrir e trabalhar junto com ele para que ele chegue a um objetivo.

E você tem lido alguma teoria a respeito, tem pesquisado isso?

Leio, mas eu gostaria até de ler mais, mas tem muito pouco tempo, não é, você acaba ficando muito tempo na sala de aula, preparando aula, material, e acaba, a parte pedagógica deixa um pouco a desejar.

Lembra de alguma leitura que foi importante assim?

A gente lê muito em HTPC, a gente estuda esta parte pedagógica mais em HTPCs.

E o que você acha... Qual é a importância do seu trabalho para o aluno? Qual a importância disto? Você como professora, seu trabalho importa como?

Muitos alunos têm um certo preconceito com a matemática, e acho que o meu trabalho primeiro, principal, é quebrar este preconceito. Mostrar que não é um bicho de sete cabeças. Que é gostoso aprender matemática, que é bom, que não é difícil,

porque eles acham que é muito difícil. Eles têm esta barreira, não é? E quebrar isto, que não é deste jeito, que é bom, matemática é gostoso. De fazer.

E como você define os seus objetivos, que objetivo você tem. Você. Você professora.

Ah, eu estou contente do jeito, com minha vida agora. Ficar como estou morando aqui. Por enquanto é continuar trabalhando e aprendendo mais. Eu queria estudar mais. Fazer uma especialização, uma pós-graduação, assim, em uma universidade melhor, para me aprofundar. Para mim.

E assim, o que você acha que no seu trabalho contribui com o aluno?

Com o aluno?

É. O que você almeja com relação a eles. Entra em uma sala e quer atingir o quê? O que você pensa com relação a isto?

Eu quero que ele cresça, né?

Que ele desenvolva?

Como pessoa, como cidadão, que ele aprenda, que ele caminhe, que ele avance.

Seu objetivo seria este.

Sim.

E como que você desenvolve as atividades para ele aprender?

Eu gosto de trabalhar em dupla, grupo. Porque eu acho que eles discutindo cada exercício fica menos cansativo. Um dá uma ideia, um ajuda o outro. Sempre eu procuro falar na comanda, explicar o que eles têm de fazer e deixar que eles trabalhem. Eu gosto de atender muito nos grupos, na carteira. Eu explico lá na frente, mas o que eu acho que eu alcanço mesmo é quando vou até ele.

Individualmente.

Individual. Ou em dupla ou em grupo, por que aí, eu vou na dificuldade dele. E se vou à frente da sala eu acabo adiantando, não deixando ele pensar e ter a dificuldade. Eu acho que ele aprende mais quando ele chega ao problema, na dificuldade dele, aí ele me chama. Aí ele pede ajuda para eu poder mediar e fazer ele avançar um pouquinho. Do que ficar lá na frente falando; às vezes acabo cortando, pulando etapas, adiantando muito.

E como você faz a metodologia, além desta que você explicou de ir ao grupo, discutir individualmente. Como você propõe mais atividades que vai apresentando para a classe? Aquelas mesmas do caderno? Só aquelas? Ou você acrescenta?

Eu acrescento. Sempre acrescento. Trabalho as situações de aprendizagem, mas eu sempre vou introduzindo atividades: livro, atividades extras que a gente pesquisa.

Quem que trabalha com as questões desafiadoras?

Todos nós.

Vocês trabalham este tipo de atividades?

Trabalhamos.

São os problemas?

Trabalhamos. A gente sempre vai introduzindo.

E você faz atividades diferenciadas, de acordo com ...

Eu procuro fazer.

De acordo com o entendimento do aluno? Por exemplo, em uma classe você faz vários tipos de acordo com o entendimento do aluno ou não?

Sim.

Ou é uma só para todos?

Não. Cada classe é diferente.

Não. Dentro da mesma classe?

A gente tenta trabalhar diferente. Quando você trabalha em grupo e atendendo individual, você já trabalha diferente.

Você traz uma atividade diferente?

Sim. Quando é preciso sim. Eu trabalho na apostila, todos trabalham, mas quando eu trago uma atividade diferente, às vezes eu mudo porque tem um grupo que você pode avançar mais, outros já estão com maior dificuldade e você precisa trabalhar mais aquelas dificuldades.

Vocês organizam isto em que horário?

Fora daqui. Em casa.

Em casa?

E a gente também troca muito.

Com os colegas?

É. Com os colegas. Tudo que eu faço eu discuto e troco com o colega.

Todos juntos, então.

A gente passa.

Que bom. Tudo junto?

As experiências boas. As dificuldades também. A gente troca. Isto facilita.

E o tempo que vocês gastam, assim nisto, vocês têm noção, conseguem prever para atingir o currículo todo?

É preciso de tempo, não é?

E dá tempo na aula de fazer isto?

Olha algumas séries sim. Algumas séries já são mais difíceis.

E aí, tem de fazer o quê?

Às vezes você tem que fazer adaptação. Enxugar um pouco. Mas a maioria a gente consegue sim.

E você vai pensando isto no dia a dia?

No dia a dia. Ao longo do ano porque você vai vendo que cada classe tem um ritmo. Então. Às vezes uma vai mais rápido você pode avançar mais. Outras você já começa ver que tem um rendimento mais lento, você tem que ir mais devagar. Então você tem que fazer adaptação.

E você faz tudo isto fundamentada no conhecimento que você tem da teoria. Do conhecimento matemático que você tem?

É.

E na prática vai aperfeiçoando.

É.

E você se relaciona bem com os alunos? E os conflitos?

Olha, eu me relaciono bem. Não tenho problemas assim. Muito difícil.

E você consegue distinguir bem quando o aluno não sabe?

Ah, sim. Porque se você atende individual você percebe rápido.

As classes são pequenas, dá para fazer isto?

São pequenas. A gente não tem classes muito grandes. São classes que dá para trabalhar.

E dá para fazer assim desta forma.

Dá.

E sobre as avaliações? Que jeito que você planeja as avaliações? Também é em grupo com os seus colegas?

Também. A gente troca bastante as experiências.

As ideias.

Vocês decidem juntos, assim?

Sim, principalmente quando a gente tem a mesma série, a gente troca bastante ideias.

E as avaliações são coerentes com aquilo que vocês usam no dia a dia?

Sim. Avalia no dia a dia. Na aula, mesmo, nas tarefas, de casa.

É. Vocês também avaliam as tarefas.

Também.

E eles fazem?

A maioria faz. É muito difícil não fazer.

E quando não fazem eles são punidos? Deixam de ter notas?

É porque você sempre tem que estar aí. Sim, como eu avalio a tarefa, ele acaba ficando prejudicado se ele não faz, então, normalmente eles fazem, sim.

E como que você acompanha o desempenho deles? Se estão progredindo ou não, você tem registro disto?

Tenho.

É a caderneta ou outra coisa?

Então, a gente acaba registrando não só na caderneta porque também não tem nem espaço para registrar tudo isto. E então você acaba fazendo uma ficha, ou então até na própria caderneta no final.

Vocês têm a ficha?

É. A gente faz durante o ano. O caderno.

Você tem caderno?

Coloco o nome de cada um e vou registrando.

Depois você pode me mostrar o caderno e estas coisas que você faz?

Ah, não está aqui.

Em outro horário.

Ah, sim. Em outro dia posso mostrar sim. Posso.

Interessante que você registre e que guarde tudo. É importante o que você faz. Este registro. A gente quer ver para o entendimento do que você faz.

Tá.

E como que você associa o aluno ao desempenho dele externo? Nas avaliações externas: prova Brasil, SARESP?

Olha, a gente incentiva bastante. Eles acabam ficando motivados.

Como que é este incentivo?

A gente trabalha. Ao longo do ano a gente procura trabalhar as habilidades que serão cobradas, observar se o caderno do aluno está atendendo, se as apostilas estão atendendo as habilidades. Como o outro colega já disse, a gente faz o “intensivão”, até uma revisão geral que tanto ajuda nestas avaliações como nas outras que eles vão fazer, vestibular e tudo mais. E eles acabam ficando motivados, sim, eles gostam.

E vocês têm algum hábito que você acha que favorece isto, ou especificamente é este do simulado ou trabalho anterior bastante intenso com relação a isto?

Eu acho que é mais isso mesmo. Trabalhar o tempo todo.

Voltado para isto?

É pensando também nisto. Não esquecendo que eles vão ser cobrados. E a gente também. Você acaba pensando ao longo do ano.

E você nunca foge disto daí nas suas aulas? Ou vocês são presos a este currículo?

Não. Presos não. O tempo todo não. Eu falo assim que tem que ficar atento também.

Tem algum momento que você se sente assim autônoma para ampliar este currículo e mudar?

Ah, eu acho que o tempo todo. A gente tem autonomia para mudar o que é preciso mudar, assim, sempre com o grupo. A gente não muda sozinho, quando que a gente vai tomar uma decisão assim, a gente acaba discutindo, pedindo a opinião do colega

o que ele acha, vou mudar aqui, isto não deu certo o ano passado, vamos acrescentar.

A união.

Isto pensando no SARESP?

Não. Pensando na aprendizagem.

Ah! De maneira que se aprenda.

Porque o SARESP é o resultado da aprendizagem.

Ah, precisamos definir: qual é o foco da escola. É SARESP? O ir bem? Ou o foco da escola é o desempenho para...

Mas o SARESP, ah, mas eu acho que o SARESP, só vai bem, se ele aprendeu. Se não, não vai. Por exemplo, nesta revisão no final do ano, se ele não aprendeu nada, você em poucas aulas, não vai conseguir.

Tudo, não é?

Você vai fazer assim, você vai relembrar, mas ele tem que ter aprendido.

Tem que ter conhecimento.

Isso. Sim.

Envolvido.

Tem as habilidades. Você só vai relembrar, você vai dar algumas dicas, não é? Mas, se ele não aprendeu, não tem como recuperar isto. Só para o SARESP. Não.

Você acha que precisa mudar hábitos muitas vezes, você, os alunos, vocês principalmente, os professores?

A gente está sempre mudando porque eles mudam o tempo todo, não é? Eles mudam muito rápido. A gente tem que ir se adaptando cada ano.

Você acha que este currículo está bom?

Olha, o currículo de matemática, eu não acho ruim não, eu gosto. Lógico que não é perfeito, ainda tem algumas falhas, a gente percebe. Inclusive o fato da a gente ter de ficar introduzindo algumas coisas, fazendo algumas alteraçõezinhas, mas no todo, assim, eu gosto. Dá para ter ele como base.

Ele seria um esqueleto?

É. E a gente consegue fazer isto, vai introduzindo uma coisa ou outra, vai mudando, mas dá para seguir. Dá para acompanhar. Ele é uma espiral assim. Eu, que dou aula lá no sexto ano e depois no terceiro, então você vê assim, que no terceiro ano

fecha muita coisa que começou lá no sexto ano, sétimo ano. Ele fecha, não é? Dá sentido. Então eu gosto do currículo sim.

E você trabalha com processo de reflexão? Você pensa nas suas aulas ou vai fazendo?

Não. Eu penso.

Planeja?

Planejo bastante. Mudando cada aula e pensando como eles vão reagir a cada conteúdo que eu vou dar, trabalhar. Para eles reagirem da melhor forma possível porque você vai trabalhar no ensino médio tem conteúdo bastante pesado no terceiro ano que você tem que estudar a forma para eles não ficarem achando que é muito difícil, para eles entenderem, para eles se motivarem. Eu penso nisto.

E você acha que o resultado em matemática é o conjunto disto tudo?

Eu acho.

Ou você acha o resultado no SARESP é bom, aliás, é muito bom. Foi muito bom em 2009. Você estava à frente do terceiro ano, você acha...

Eu tinha uma sala muito, muito boa de trabalhar.

A sala era boa?

Muito boa. Muito.

Mas o resultado geral foi bom.

É o terceiro era muito bom.

E você acha que o sucesso foi por eles terem aprendido e o trabalho em conjunto...

É. Eles me demonstravam o tempo todo, não só para mim, não é? Eles comentavam com a coordenadora que eles estavam aprendendo matemática. Então eu fiquei contente. Foi isso.

A senhora acha que o sucesso se deve a isto?

Eu acho, eles aprenderam. Eles comentavam tanto comigo como com a coordenadora sempre que ela ia perguntar como que estava.

Esse aprender é para você, é conhecer o conteúdo ou pensar além do conteúdo?

Eles estavam caminhando, eles avançaram, não é? Eles entenderam. Acho que além, não é? Acho que além do conteúdo. Eles gostaram da matemática.

Você acha que o seu trabalho foi importante para isto?

Eu acho que sim.

Você fez a diferença? A classe é que ia bem, ou o conjunto?

Acho que o conjunto. Era uma classe que eu me relacionava muito bem. E eu também gosto dos terceiros.

E a relação com os amigos.

É. Também. A gente trabalhando sempre em conjunto, porque eu não trabalhei sozinha. Eu trabalhava matemática e o outro professor apoio. A gente trabalhava junto. Sempre discutindo. Então foi o resultado. Tanto ele, como eu, a gente sempre se entendeu bem com os alunos. Eu gosto de trabalhar e ele também com o ensino médio. E a gente se dá bem. Foi um trabalho que deu certo. Deu resultado.

Entrevista 3 ((critério de opção: o docente participou de uma técnica)

Estamos falando com a professora... da Escola Coripeu e vamos começar perguntando qual foi a formação que ela teve, onde estudou, qual foi a trajetória que desenvolveu na sua carreira, o que teve de mais marcante na sua profissão. Então professora, a senhora gostaria de falar a respeito disto?

Bom, eu me formei na Universidade de Jales, fiz Letras, ali. Após terminar a faculdade, eu fiz Pedagogia em Pereira Barreto, fiz vários na minha trajetória, fiz vários cursos relacionados à Leitura, Escrita, fiz um curso de Especialização em Linguística, Lato Sensu, e ... procuro ler sobre tudo, em relação, à ... produção do aluno, à formação, como formar um aluno, ele sendo o instrumento de seu próprio aprendizado e que, na realidade, eu estou ali apenas para dar uma base para ele orientar o caminho que ele deve seguir, mas que se ele não cooperar comigo, não houver um inter-relacionamento, nós, eu, não consigo o objetivo que eu desejo. Para que eu realmente consiga, ele precisa fazer a parte dele também.

Sim. E ... a senhora fez também um curso de Especialização lá, nesta escola,

Em Pereira Barreto, Faculdade de Urubupungá.

Ah!... Em Pereira Barreto

E a Senhora tem quantos anos de experiência de sala de aula?

24 anos.

Nossa...E o que foi mais marcante nesta carreira até hoje?

Olha ... o que foi assim, bem marcante, foi no ano que lecionei em Nova Canaã Paulista, é ... eu recebi de transferência, uns alunos, da Bahia e eles vieram, assim com uma deficiência muito grande e não tinham o hábito de ler, e ... vieram três irmãos... Eu consegui um resultado muito maior com uma aluna chamada Nalva e ela ficou assim deslumbrada com a leitura, e disse que ela realmente estava aprendendo Língua Portuguesa, e percebendo a importância disso na vida dela. Comigo, né. Então, isto é, assim, uma coisa que eu carrego há anos e sempre lembro daquela menina quando eu tenho que atingir. E há três anos... Aqui, nós temos uma aluna, Ana Carla, que terminou a 8ª série este ano, ela redescobriu Machado de Assis.

Ah! que bom! ela não gostava de ler..., né. Eu deixei ela a ter a ele e, ela, adorou e só quer ler o Machado de Assis, agora. Então, são coisas gratificantes.

E quanto? é, quais as escolas, a senhora trabalhou, em quantas escolas ?

Eu trabalhei na EEGG de Dalas, no Disney em Palmeira d' Oeste, no Orestes, Nova Canaã Paulista e aqui no Coripeu.

Aqui, a Senhora está há quanto, tempo?

Há ... uns quinze anos, já.

15 anos de Coripheu?

Ah...

É, assim, corrido, realmente, desde 2000, dez, dez anos, dez, mas pegando uns períodos de licença dá mais.

Certo. E ... vamos agora falar um pouco, do seu trabalho, de docência, nas teorias que a senhora estudou que são importantes, que ajudam este trabalho, que a senhora usa, assim, a que a senhora se reporta, quando vai trabalhar com seu objetivos com os alunos. Tem alguma teoria que ajudou nisso? O que a senhora acha de mais importante nisso?

Olha, eu leio Vigotsky, gosto muito, é, leio muitos, é, autores, tipo Isabel Solé, Roseane – agora, não me lembro o sobrenome dela.

Sei.

Isto se trata de Leitura e Escrita

Sim, teóricos do seu componente?

Ligado ao seu componente?

Sim, Sim. Tudo ligado ao meu componente e,

De Língua Portuguesa?

Sim, de Língua Portuguesa.

Eu costumo ler muito sobre isto, e vou tentando adaptar estas estratégias, no meu dia a dia, além do que, eu utilizo, também, muito, a parte de filosofia, que diz que o aluno tem que ter consciência de que é um ser integral. O que é um ser integral? Um ser que procura desenvolver todos os seus dons, todas as suas habilidades, pois não adianta ser só cultural. A ética e a moral têm que acompanhar a cultura. O homem é este conjunto. E é isso que eu procuro passar para os meus alunos. Às vezes, até mesmo, utilizando textos que tragam este cunho moral, este cunho filosófico, que procura realizar o ser na integração humana. Não apenas na cultura, mas o lado humano também.

Não só o acadêmico ...

Isso... não só o acadêmico.

Também o filosófico humanístico?

Isso, faço.

A senhora fez um trabalho humanístico, além do acadêmico?

Faço. Eu acho que muito importante os dois caminharem juntos.

Certo, isto seria ...

Esta é minha linha.

Seus objetivos seriam esses. Trabalhar este aspecto humano.

Isso, tornar o aluno, humano, e ao mesmo tempo, ele compreender a necessidade do conhecimento na vida dele. E que ele perceba que ele tem sempre que aprender. Nunca o conhecimento está estanque, parado, ele está sempre em continuidade e que, nós sempre vamos encontrar obstáculos na nossa vida. Que se nós não estivermos preparados o nosso lado humano, o nosso lado espiritual, nós desistimos com facilidade, do lado, por exemplo, acadêmico, que vamos encontrar,

Aí a senhora se apoia na Filosofia?

Na Filosofia.

Na Pedagogia em Vigotsky?

Isso.

Que trabalha a aculturação? E, assim, como que a senhora desenvolve as atividades dentro da sala de aula, como a senhora constrói isso para que seus alunos aprendam dentro de sala de aula. Como a senhora, planeja, pensa as atividades.

(Pensa).

Para que ele construa este conhecimento que a senhora quer?

(Pensa)

Eu uso muito feedback, muitas perguntas e respostas orais. Eu sou, eu acredito que eu sou muito intuitiva também. Então, eu procuro objetivamente na minha carreira, na minha casa, eu procuro um texto, primeiro eu estipulo um tema que eu desejo, aí eu fico procurando, se já vem um texto que eu tenho que trabalhar com os caderninhos, eu procuro analisar o caderno, como que eu posso chegar naquele objetivo que eu desejo, e vou tentando elaborar questionamentos, que me fazem chegar onde eu quero, através do texto que eu tenho nas mãos. Agora eu acredito que isso, além das estratégias, que me fazem chegar onde eu quero, (gesticula) a intuição colabora muito.

Sim, mas a senhora planeja isto?

Sim, planejo.

Em casa, hoje vou trabalhar um questionário, por exemplo.

A senhora registra?

Às vezes, vem mentalmente.

Às vezes é na hora ...

Não, não é na hora, planejo antes, nunca é na hora.

Mas não tem registro?

Não, eu peço neste sentido

Não tem um plano disto?

Eu pego, um texto, eu falo, isto aqui eu vou fazer isto, eu vou relacionando.

É um planejamento mental.

É, às vezes, eu anoto no próprio texto: questões,

É um raciocínio que a senhora faz.

É, então eu vou anotando no meu próprio texto, agora se você me pedir não tenho, às vezes escrito, eu não tenho, mas aqui (põe a mão sobre a cabeça) está aqui, é tudo planejado antes.

Na cabeça?

É, eu nunca chego numa sala de aula sem ter nada planejado, mas nem sempre registrado.

Certo, certo ...

Às vezes, sim.

E como a senhora faz essa relação da teoria e da prática? O que a senhora usa assim de mais comum, mais comumente, porque precisa, tem uma teoria, tem uma prática lá para executar, o que a senhora usa mais? O que a senhora usa mais.

Eu parto da teoria de que o aluno constrói o próprio aprendizado. Então, eu começo fazendo um levantamento do conhecimento prévio dele, de o que ele já sabe sobre aquele assunto. A partir deste levantamento prévio, eu jogo tanto questões orais quanto escritas para que eu possa ver realmente se é aquilo que ele tem, e aí, eu vou preparando, é..., às vezes, pesquisas, às vezes tirando do próprio aluno... Aquele, que eu sei que domina mais para que ele vá, contando, elaborando o conceito daquilo que eu quero ensinar. E eles mesmos vão me retornando aquilo que eu quero. Quando chego, falo: vamos elaborar um conceito juntos? Aí, eu elaboro na lousa com eles. Depois que eu elaborei com eles, vocês entenderam desta forma? Entendemos. Então, agora vamos ver como é que é o conceito que nós encontramos, oficialmente. Aí, eu dou o conceito, por exemplo, sujeito, o que é sujeito, conceito geral, mas primeiro, eu pego a prática, a atividade, do dia a dia. Se a Regina entra na sala para dar um recado: a dona Regina é ... passou o seguinte recado para os alunos. Aproveito aquela situação.

Entendi

Quem fez, quem passou o recado? O que que ela quis? Qual é o complemento? Então eu vou utilizando, às vezes, a situação do próprio dia a dia, e, às vezes, eu penso em situações que eles estão vivenciando.

É mais discussão dialética.

Exatamente. Se eles estão vivenciando... Por exemplo, se vou ensinar oração subordinada substantiva final; tá. Então é o que objetiva a finalidade. Então eu penso numa situação que eles praticam no dia a dia. Quantos alunos chegam tarde em casa? E entram na pontinha do pé para que o pai não ouça? Não percebe? Então eu elaboro uma frase e ensino o final. Qual foi o seu objetivo de entrar quietinho? O que você pretendia com isto? É este o tipo de coisa que eu vou fazendo, aí depois eu faço realmente o conceito que a teoria...

Com certeza, muito bom. Como que a senhora organiza, assim, este tempo? Que tempo?

(pensa)...

Normal**E...o tempo para esta previsão, do que vai ser feito com este tempo?**

Eu divido mais ou menos assim: quinze minutos dá para eu fazer isto, mas eu sou flexível, se eu perceber que em 15 minutos eu não consegui, eu estendo mais cinco.

Entendi

Ou mais dez.
Depende dos alunos, no caso.

Do rendimento.

Depende. Por exemplo. Tem salas que eu... estipulo dez, quinze minutos eles já, então eu já passo...

Já retorna...

Eu sempre estou assim (aponta a cabeça) uma ou duas aulas (põe o dedo na cabeça), pelo menos mentalmente, eu peço, como eu já te disse, pelo registro, mas eu já sei, pelo menos em três aulas o que eu vou fazer, até onde eu quero chegar. Quando eu começo com um conteúdo. Eu já sei o objetivo final que eu desejo. Então se uma classe exige um tempo menor, eu vou chegar mais rápido, no meu objetivo.

Certo.

E como que a senhora trabalha com a questão da expectativa de seu aluno? A senhora tem boa expectativa? Qual a sua expectativa? E como, por exemplo, a

senhora discute os conflitos com eles? Como a senhora promove o interesse deles? É ... assim, por que eles têm ... como a senhora mesmo disse, depende da classe, tem classe que demora 5 minutos, tem classe que 15, depende do aluno, o aluno que tem mais dificuldade, tem o que tem menos. Você falou que sempre promove a participação daquele que sabe mais para auxiliar o outro, pelo que eu entendi.

Isso.

Agora, então, como você trabalha esta diferença de aluno? Estes conflitos que têm dentro da sala? Isso você precisa também?

Normalmente, após que eu tenha feito todo este trabalho, e já passei depois o conceito oficial, eu procuro dar um atendimento individual. Eu promovo situações de aprendizagem para os alunos resolverem, e vou sentar ao lado destes alunos.

Daqueles que você já sabe que têm problemas.

Eu já sei que tem dificuldades, quando eu não consigo por mim, eu promovo, o agrupamento produtivo,

Ah, entendi.

Certo, então eu coloco alunos.

Só na prática que você faz.

É o que eu faço.

Coloca um aluno com dificuldade com outro que...

Com outro, não assim, que saiba muito mais, mas que saiba um pouco mais.

Que se relacione melhor.

Sim.

Eu me sento também com ele, se ele tiver dificuldade, falo, se você não me procura, então, eles me chamam, eu sento com eles, e muitas vezes, eu vou fazendo questionamento, não dando a resposta, ah, mas por que você acha que é assim? Então, eu vou fazendo questões e da resposta dele, eu tiro outra questão, até que ele chegue muito próximo do que eu desejo. Mas se ele não chegar, eu paro.

Mesmo quando a classe é numerosa?

Mesmo.

Às vezes eu saio assim, por que é um trabalho exaustivo, cansativo, não é fácil você trabalhar desse jeito. É muito cansativo, mas tem de fazer.

E como a senhora entende o que ele compreende e o que ele não compreende?

Como a senhora percebe o que ele está compreendendo, o que não está?

Apenas com algumas respostas tanto escritas, quanto oral dele mesmo, eu tenho aluno, por exemplo, que oral se sai muito bem, mas quando ele vai escrever, a produção escrita é péssima. Eu sento do lado dele, é claro que não é, falar que é toda aula, que também, é utópico, não estou dizendo, por que todas as aulas, não dá.

Sim, mas é o que eu faço, sim,

Que pode acontecer com certa frequência.

Sim.

Eu sento do lado dele, e pergunto: o que você queria dizer com isto? O que você quis dizer? Tal coisa. Então leia para mim como se fosse uma outra pessoa ou o texto do seu amiguinho. Está escrito o que você quis dizer? Aí, ele fala, está. Eu falo: então lê de novo. Por exemplo, você não pôs esta vírgula. Você sabe como eu leio isto? Aí, eu leio para ele sem a vírgula. Com a vírgula eu tenho que ler deste jeito, qual que ficou melhor?

Entendi.

Entendeu? Então, eu vou mostrando para ele, situações do dia a dia.

E trabalho em grupo?

(balança a cabeça – afirmativamente)

Com as dificuldades?

Pela dificuldade que o aluno que você identificou.

É.

E como que você faz agora, como você decide a avaliação? Quando você vai avaliar, que jeito você decide isto?

A minha avaliação normalmente ela é somatória, pelas atividades, pelo feedback e pela avaliação escrita. Normalmente minha avaliação, ela é, uma parte objetiva e uma parte de produção de texto, e eu explico para ele que na produção de texto, no texto eu tenho condição de ver quase tudo que ele sabe.

Entendi.

E, normalmente, os alunos com mais dificuldade, eu fico um tempo maior, às vezes eu trago, por exemplo, uma atividade lúdica, é assim, tipo brincando e aprendendo. Tipo é... órgão do corpo humano com cinco letras, eles têm que responder e depois encontrar no caça-palavras, como se corresponde. Aí eu chego naquele com mais dificuldades, pego o texto dele, ele também vai fazer aquela atividade, mas aí eu vou ter tempo de sentar do lado dele e ir mostrando onde foram os erros mais graves no texto, e nunca todos de uma vez.

Eu sento com ele e falo assim, hoje eu vou falar pra você, por exemplo, pontuação ou paragrafação, coesão, coerência, porque, se você, se eu trabalhar, todo o texto

de uma vez, ele vai ver muitos erros e depois se recusar a produzir. Então, eu vou devagar. Às vezes, se você pegar e falar, muito bem, parabéns! E você pegar o texto e você ler, você fala, nossa..., mas este texto não é um parabéns, mas é parabéns em relação ao que ele fez.

Ao progresso dele.

Aí eu escrevo parabéns. Você está evoluindo.

Que bom, não é?

Então, ele vê que realmente, só que eu falo para ele, olha o seu texto tem problema, ainda, mas o que estamos vendo hoje é que você melhorou bastante.

E a senhora faz uma análise, assim, do que a senhora explica e orienta na aula e aquilo que é acompanhado na avaliação? Isso está coerente com aquilo que você usou de metodologia, você acha isto?

Sim, acho, às vezes, algumas vezes, quando eu percebo que o aluno, a classe foi muito mal, eu me questiono e reavalio aquilo que eu fiz.

Entendi...

Às vezes, eu até pergunto para ele realmente, o que aconteceu? Quando que vocês não gostaram? Vocês estão me entendendo? Porque eu acho que são eles que me dão o caminho. Eu acho que o professor tem que estar aberto para isto, por que se não for assim, realmente, você não tem certeza. Por que a maioria da classe consegue deslanchar, mas aqueles outros não? Então eu me sento e pergunto: o problema sou eu? Você não está me entendendo? Você prefere que eu explique de outro jeito? E eu vou tentando.

Às vezes a senhora faz uma análise.

Eu tento explicar às vezes o mesmo conteúdo de três, quatro formas diferentes, e não tenho assim..., menor,.

Constrangimento

Constrangimento em virar para uma aluna e falar olha, ela não está me entendendo, você pode me ajudar?

Sim. Por que ele fala a linguagem dele.

Sim. Certo. Às vezes, ele explicou a mesma coisa que eu, mas ele entendeu o aluno e não conseguiu me entender.

Perfeito

E aí, como que a senhora registra o desempenho dele?

Por exemplo, a senhora tem um aluno, ele tem dificuldade de, o outro não, como a senhora faz este acompanhamento?

Algumas vezes eu tenho um caderno que...

Registra...

Que eu registro, por exemplo, se ... tem um aluno do 1º colegial, que ele é muito *oral*, mas se você forçar muito... também, ele não vai. Então eu registro ali, atenção ao Leonardo, às vezes, são coisas assim, são lembretes.

Entendi.

São lembretes.

E o progresso dele? Como que a senhora vê isto?

Deste jeito também. Piorou em coesão, ou melhorou em relação ao diálogo, à argumentação, eu vou escrevendo coisa assim.

Tá, no caderno próprio.

E a recuperação? Como a senhora faz além desta forma que a senhora me explicou?

A recuperação... (pensa)

Parece que é contínua, sentada ao lado dele...

É... é contínua...

E aquela outra?

E algumas vezes, eu dou exercícios por que eu acho que a repetição também auxilia muito,

A memorização.

É a memorização.

Então eu dou vários exercícios para ele fazer, às vezes como trabalho.

Entendi

Às vezes, na própria sala de aula. Às vezes eu dou exercício na lousa e vou chamando os alunos pra ir fazendo na lousa, então eu acredito que tudo isto é recuperação. Não é, ?

É...

E às vezes, eu registro assim, cessando dúvidas.

Entendi.

Então eu considero isto uma recuperação

Entendi como a senhora faz. A senhora acompanha num caderno e vai recuperando gradativamente.

(balança a cabeça – afirmativamente)

Aquilo que eles não dominam e a senhora acompanha assim pelo seu caderno. Agora vamos ver: durante a aula a senhora se relaciona bem com seus alunos, pelo visto.

Eu acredito que sim, eu não tenho problemas.

Tem um bom relacionamento.

Não tem problema não.

E eles? Como eles se saem, por exemplo, no SARESP?
(pensa)

Seus alunos. Eles vão bem?

Eles costumam ir bem. Eu até, já, eu até brinco, por que agora a gente não tem mais o individual.

O individual, sei.

Mas, antes, eu conseguia até melhorar aqueles que não iriam conseguir, mas, eu sabia que, eu já tinha uma melhora, por que eu trabalho muito também, na época de SARESP, a gente fala brincando, SOS SARESP.

Socorro...

É, então, eu trabalho muito neste sentido, muitas questões relacionadas ao SARESP mesmo no meu dia a dia, eu estou dando conteúdo, eu bato o olho e falo isto já é uma questão do SARESP.

Já tem prática, né, para isto?

É, então eu já viro para eles e falo assim: questão do SARESP pode perguntar assim, assim, é de múltipla escolha, eu dei desta forma, isto pode sair de múltipla escolha desta forma.

Já pensa o que vem no futuro...

E normalmente eu aplico várias questões que caíram, quando eu tenho acesso, às matrizes, eles recebem, eu aplico, depois eu vou fazendo a correção, eliminando por que não pode ser aquela questão.

Eles recebem bem isto...

Recebem.
Eles gostam?

Gostam.

Muito bom.

Inclusive eles, todo ano perguntam, a senhora não vai pegar as questões assim?

**Isso é um hábito, então? Que a senhora já tem?
 É um hábito que a senhora tem.**

É um hábito constante, inclusive da escola.
 E da escola.

Da escola? De já trabalhar isto ao longo do ano.

Isso.

Já ir preparando para esta avaliação.

E já eu vou fazendo, eu falo para eles, concurso, vestibular, são questões assim, Às vezes, eu puxo mais com exercícios, além da faixa deles, e eles tentam fazer, e quando eles não fazem, vou falar, mas vocês não iriam conseguir mesmo.

Problemas, que a senhora joga para eles?

Sim.

Trabalha com dificuldades...

Isto, eu trago para eles, e depois explico, por que não seria daquela forma.

Certo

E tem alguma coisa, assim, que eles concordam, que vocês fazem de forma consensual? Projeto/ ou atividade? Ou pensando nestas coisas assim? Tem alguma coisa que vocês já praticam além desta parte de trabalhar questões do SARESP, simulados, uma outra atividade, alguma ação que vocês organizam assim? Tem alguma coisa? Uma prática já antiga? Além dessas que eu percebi? Que é trabalhar a avaliação ao longo do ano?

A prática, assim, que nós sempre tivemos, nós sempre demos muita ênfase em leitura, muito.

Trabalham na biblioteca?

É. Só que ultimamente, a gente exige a leitura do aluno, eles leem, nos realizamos provas de leitura.

Ah sim! Faz uma avaliação?

É aquela tradicional.

Creriosa.

Exatamente.

Entendi.

Fazemos, eu costume, às vezes, pôr questões, para que ele possa trazer situações citadas no livro, comparar com a sociedade, mesmo na 6ª série, claro que eles não conseguem fazer aquela comparação, ou aquela elaboração de um nível de colegial, ou 8º série, mas eles começam ali, a já fazer este tipo de coisa. Dando ênfase muito à leitura.

E a senhora acha que, assim, que é necessário mudar hábitos? De docente? De aluno, ou a senhora acha que isto não é necessário?

Ah, não, eu acho que sempre, não é?

Não é necessário mudar nenhum hábito?

Ah, não, é necessário a gente, com o tempo, a gente vai adquirindo certos hábitos, e às vezes não percebe.

Certo

E às vezes, o próprio aluno dá um toque para a gente, aí você fala espere, isto tem que ser modificado, a gente tenta, não é? Tem que melhorar assim, não é?

Em termos de mudança melhorou,

Inclusive isto é da Escola, não é só meu, não, a gente está sempre muito flexível, muito aberto,

Trabalhando...

Se o coordenador ou a Direção traz alguma coisa, a gente predispõe a fazer.

Entendi

Entendeu? A gente está sempre aberto para isso.

Olha, a senhora quer comentar mais alguma coisa? Que a senhora tem interesse em dizer?

Olha, eu acredito assim, pelo menos assim na minha prática, que nós só conseguimos bons resultados, tendo um bom relacionamento com o aluno procurando desenvolver a autoestima deles, estipulando que se ele tem mais dificuldades que o outro, não quer dizer que ele não vai conseguir o que deseja, se ele estabelecer objetivo, for em busca, ele consegue, ele vai levar um tempo maior de estudo, mas ele consegue.

E sempre conscientizá-lo. Eu costumo dizer para eles assim, que a educação é uma ponte que cada um constrói, intransferível. É ele que constrói e que esta ponte vai dar onde ele deseja e, se ele perde partes, ele não vai conseguir completar essa ponte com a qualidade que ele desejaria. Então eu estou sempre relatando isto para ele, que a educação global, não apenas a cultura acadêmica é uma ponte, que só nós construímos, e a qualidade dela somos nós que vamos colocar desde quando nós entramos lá no pré; nós que vamos construir esta ponte e isto é uma prática constante na minha sala de aula.

Falta muito tempo para a senhora aposentar?

Este ano, este final de ano, eu já posso pedir a aposentadoria.

ANEXOS

ANEXO 1 - Retrospectiva SARESP

ANEXO I – Quadro resumo do Saresp						
	1996/1997/1998	2000/2001	2002	2003	2004	2005
Objetivos	Quando da implementação em 1996: Monitorar a qualidade do sistema de ensino, subsidiar tomadas de decisão da SEE quanto à políticas educacionais e fornecer às equipes técnico-pedagógicas da D.E e escola informações para a orientação da proposta pedagógica Em 1997: Ampliar o conhecimento do perfil de realização do aluno de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e possibilitar a SEE, por meio de órgãos centrais das D.E. de ensino apoiar os educadores com recursos, serviços e orientações. Em 1998: Além dos objetivos anteriores o Saresp deveria avaliar o impacto	Em 2000: Obter informações que sirvam de base para as tomadas de decisão nos vários níveis do sistema de ensino e subsidiar professores e técnicos da rede estadual, o desenvolvimento de ações que visem superar os problemas identificados, inspirando situações de ensino cada vez mais significativas para o aluno Em 2001: Embasar as decisões quanto ao encaminhamento de cada aluno para continuidade dos estudos ou para a recuperação de ciclos	Em 2002 ² : diagnosticar o desempenho dos alunos em termos de habilidades; fornecer às diretorias de ensino e escolas informação para adotar estratégias pedagógicas e subsidiar tomadas de decisão da SEE para formular e avaliar programas educacionais	Em 2003 ⁴ : Promover uma cultura avaliativa no sistema escolar; obter indicadores significativos para subsidiar intervenções técnico-pedagógicas que corrijam distorções e melhorem a qualidade do ensino; extensão do SARESP aos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica, visando a corrigir possíveis distorções detectadas no sistema de ensino e melhorar a sua qualidade	Obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino, visando a melhorar a sua qualidade e a corrigir eventuais distorções detectadas

Fonte: Freire, 2008

ANEXO 2 - Retrospectiva SARESP

	Censitário			
	Censitário			Foram avaliados 4.700.00 alunos da rede estadual, 390.000 da rede municipal e 32.000 da rede particular, totalizando 5.122.000 de alunos.
	Censitário			4.274.404 alunos avaliados
de programas específicos e eventuais melhorias no sistema educacional	Em 2002 ² : avaliação da escola centrada nos projetos implantados pela SEE referentes à progressão continuada / censitário em relação às escolas, e amostral em relação aos alunos e séries avaliadas			Em 2002 apenas a rede estadual participou. 297.528 alunos foram avaliados.
				Em 2000: Rede estadual e as escolas da rede municipal que aderiram ao sistema (a rede particular não participou). Foram avaliados 1.320.336 alunos Em 2001 foram
Quando da implementação em 1996 ¹ : Censitário, mas cada aluno é avaliado em apenas um componente curricular Estudo longitudinal				
1997: Censitário, mas cada aluno é avaliado em apenas um componente curricular				
1998: Censitário, mas cada aluno é avaliado em apenas um componente curricular				
Caráter				
				Abra

Fonte: Freire, 2008

ANEXO 5-Retrospectiva SARESP

	e questionário do aluno e da escola	Em 2001: Prova	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita e matemática
Disciplinas	Em 1996: Língua Portuguesa, Matemática, ciências, geografia e história. Em 1997: Língua portuguesa e matemática Em 1998: Língua Portuguesa e Matemática e na 1ª série do Ensino Médio Biologia também.*	Em 2000: Língua Portuguesa e matemática Em 2001: Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita e matemática
Tratamento dos Resultados	Quando da implementação em 1996: Análise clássica e comparativa Análises a partir da utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e dos Modelos Lineares Hierárquicos (MLH), evidenciando as variáveis que interferem na aprendizagem (por isso os questionários do aluno e da escola, além de sua utilização para obter uma descrição das escolas e	Em 2000: Teoria Clássica de medida, Teoria da Resposta ao Item (TRI), modelos lineares hierárquicos (HLM) e <i>Automatic Interaction Detection (AID)</i> . Em 2001 ² : Análise Clássica	Em 2002 Teoria Clássica*.	Teoria de Resposta ao Item ⁸	Teoria de Resposta ao Item ⁸	Teoria de Resposta ao Item ⁸

Fonte: Freire, 2008

ANEXO 6- Retrospectiva SARESP

	população atendida)	De 1996 a 1998 - Revista SARESP/ FDE - Relatórios produzidos nos diferentes âmbitos de organização (FDE, diretorias e escolas)	Em 2000: - Revista SARESP/ FDE - Relatórios produzidos nos diferentes âmbitos de organização (FDE, diretorias e escolas) Em 2001: - Relatórios e Boletins produzidos e distribuídos pela FDE para as diretorias e escolas - Site da SEE	Em 2002: encaminhamento para escolas e diretorias das análises centrais, subsídio para a capacitação dos professores promovidos pelas diretorias. Elaboração de boletins pelas escolas e relatórios nas demais instâncias.	Em 2003: Formação continuada dos professores e gestores. ⁴	Em 2004 ⁵ : Em treinamentos/capacitações com profissionais das redes avaliadas e através de manuais e informes	Em 2005 ⁶ : Em treinamentos/capacitações com profissionais das redes avaliadas e através de manuais e informes
Divulgação dos Resultados	Quando da implementação em 1996: Subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Formulação de políticas públicas e avaliação de programas da SEE. Em 1998: idéia de utilizar os resultados da avaliação na construção do projeto pedagógico das unidades escolares começando a ser anunciada.*	Em 2000: - Revista SARESP/ FDE - Relatórios produzidos nos diferentes âmbitos de organização (FDE, diretorias e escolas)	Em 2001: - Relatórios e Boletins produzidos e distribuídos pela FDE para as diretorias e escolas - Site da SEE	Em 2002: encaminhamento para escolas e diretorias das análises centrais, subsídio para a capacitação dos professores promovidos pelas diretorias. Elaboração de boletins pelas escolas e relatórios nas demais instâncias.	Em 2003: Formação continuada dos professores e gestores. ⁴	Em 2004 ⁵ : Em treinamentos/capacitações com profissionais das redes avaliadas e através de manuais e informes	Em 2005 ⁶ : Em treinamentos/capacitações com profissionais das redes avaliadas e através de manuais e informes
Uso dos Resultados	Quando da implementação em 1996: Subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Formulação de políticas públicas e avaliação de programas da SEE. Em 1998: idéia de utilizar os resultados da avaliação na construção do projeto pedagógico das unidades escolares começando a ser anunciada.*	Em 2000: - Revista SARESP/ FDE - Relatórios produzidos nos diferentes âmbitos de organização (FDE, diretorias e escolas)	Em 2001: - Relatórios e Boletins produzidos e distribuídos pela FDE para as diretorias e escolas - Site da SEE	Em 2002: encaminhamento para escolas e diretorias das análises centrais, subsídio para a capacitação dos professores promovidos pelas diretorias. Elaboração de boletins pelas escolas e relatórios nas demais instâncias.	Em 2003: Formação continuada dos professores e gestores. ⁴	Em 2004 ⁵ : Em treinamentos/capacitações com profissionais das redes avaliadas e através de manuais e informes	Em 2005 ⁶ : Em treinamentos/capacitações com profissionais das redes avaliadas e através de manuais e informes

Fonte: Relatório CEPPE

Fonte: Freire, 2008