



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Vanessa Barros da Silveira

Escola tem ou não tem jeito?
Uma análise das representações de práticas docentes no Ensino
Fundamental

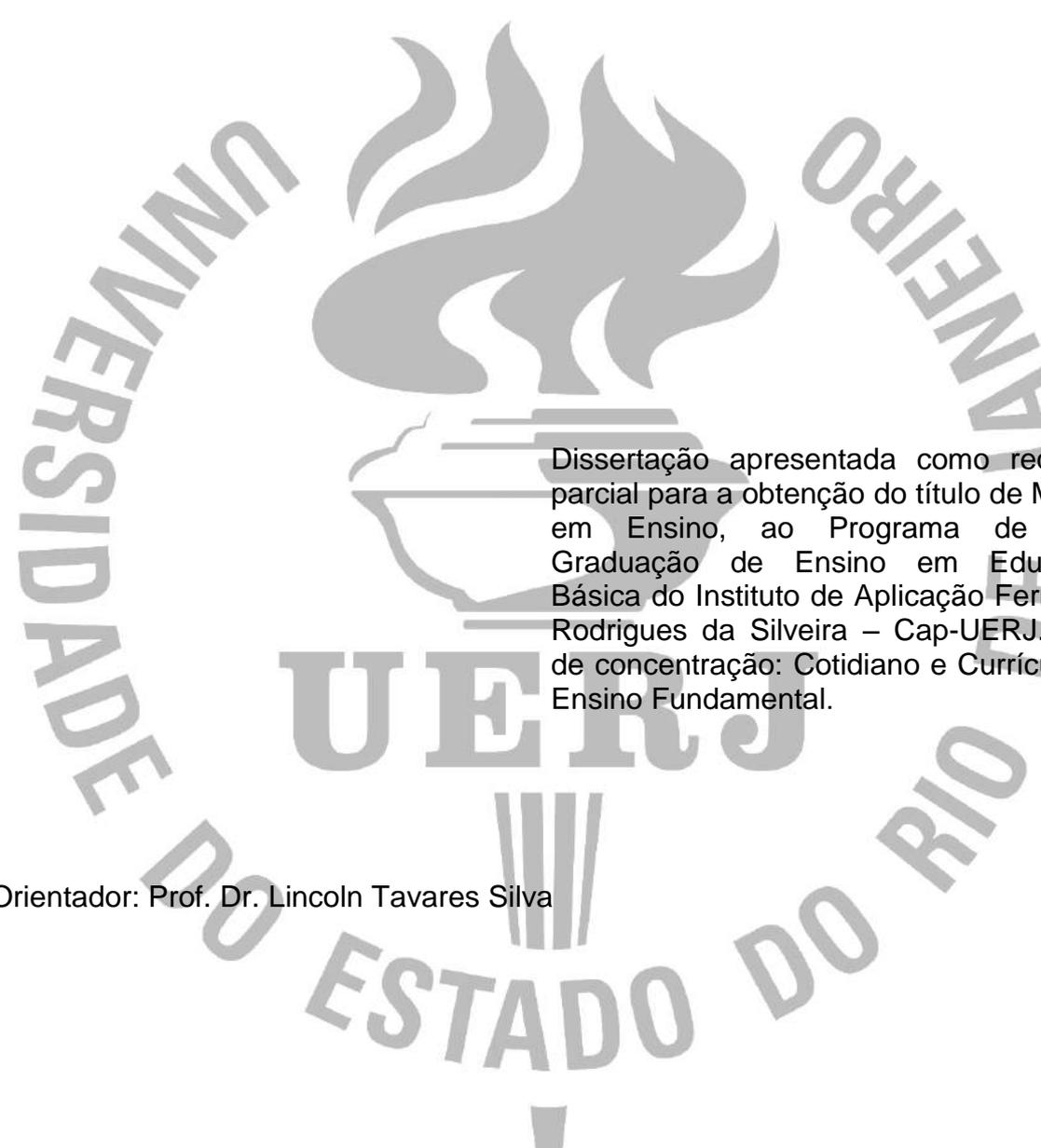
Rio de Janeiro

2019

Vanessa Barros da Silveira

Escola tem ou não tem jeito?

Uma análise das representações de práticas docentes no Ensino Fundamental



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S587 Silveira, Vanessa Barros da

Escola tem ou não tem jeito? Uma análise das representações de práticas docentes no Ensino Fundamental / Vanessa Barros da Silveira – 2019.
167f. : il.

Orientador: Lincoln Tavares Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Prática docente - Teses. 2. Representações sociais - Teses. 3. Ensino fundamental - Teses. I. Silva, Lincoln Tavares. II. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Vanessa Barros da Silveira

Assinatura

Rio de Janeiro, 07/11/2019

Data

Vanessa Barros da Silveira

ESCOLA TEM OU NÃO TEM JEITO?

Uma análise das representações de práticas docentes no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em 26 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva (orientador)
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica -
PPGEB/CAP-UERJ

Profa. Dra. Andrea da Paixão Fernandes
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica -
PPGEB/CAP-UERJ

Profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva
Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação
Básica - MPPEB/Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa àqueles que acreditam na Educação como fundamento primeiro e na possibilidade da prática docente ser mais um elemento para romper com os determinismos, sendo esta criticamente esperançosa na busca de uma realidade melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder ânimo para escrever este estudo.

Aos meus pais que me querem bem e sempre me apoiam nas novas conquistas.

Ao meu irmão que também torce e quer ver o meu sucesso.

Aos meus queridos amigos e amigas que em meus momentos de preocupação, arrumavam um jeito de me fazer sorrir e seguir a diante.

Ao meu orientador pelas valiosas contribuições e pela paciência diante da minha inquietação com o cronograma de execução da pesquisa.

Aos professores do PPGEB – CAp-UERJ que ministraram as aulas das quais participei, que muito contribuíram para as ideias e construções da pesquisa.

À Força Aérea Brasileira, em especial à Universidade da Força Aérea, pela possibilidade de liberação para realizar as disciplinas, as investigações no campo da pesquisa, participar do Grupo de Pesquisa do mestrado e materializar este momento.

Enfim, agradeço a todos e todas que de alguma maneira contribuíram para a realização da pesquisa e conto com todos e todas para os possíveis caminhos que surgirão após a conclusão deste estudo.

RESUMO

SILVEIRA, Vanessa Barros da. **Escola tem ou não tem jeito?** uma análise das representações de práticas docentes no Ensino Fundamental. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo nasce de relatos docentes sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, no qual, muitas vezes, o sentimento fica expresso na fala “não tem jeito”. A partir dessa inquietação, foram propostas discussões acerca da prática docente, para responder a interrogativa: a escola, tem ou não tem jeito? Dessa forma, o estudo se propõe a analisar como se constrói(em) o(s) sentido(s) de prática docente, sob a perspectiva de professores, identificando os elementos que a efetivam ou não. Assim sendo, a investigação buscou fazer reflexões críticas para contribuir com o aperfeiçoamento de práticas ora presentes e futuras, e com o aprimoramento da qualidade da aprendizagem pretendida. Como embasamento das análises buscadas, o estudo se apropriou de autores como, Rouquette (2000), Macedo(2009), De Certeau (2005), Paulo Freire (1992; 2005), Zabala (2014), Libâneo (1990) e outros que tratam do assunto, para definir fundamentos e conceitos de prática docente e os elementos que a compõem, bem como, discutir sua importância na sala de aula e no cotidiano escolar. Para realização do estudo, foi selecionada uma instituição municipal de educação de Ensino Fundamental, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. E como participantes do estudo, foram escolhidos os docentes que nela atuam. Para levantamento, tratamento das informações e análises, foi escolhido como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), com base em Serge Moscovici, Denise Jodelet, Margot Madeira, Paula Castro, Michel Gilly, entre outros autores que associam prática docente e TRS, e utilizada a técnica de pesquisa qualiquantitativa do “Discurso do Sujeito Coletivo” (DSC) de Lefreuve & Lefreuve. Com a pesquisa foram construídos, coletivamente junto aos professores participantes, um mapa com possibilidades de ações, um espaço de interação virtual para trocas de experiências e um E-book, os quais denominamos de criações educacionais. Ao final de todo o trabalho realizado, o estudo concluiu que não há um “jeito” específico para a escola, mas sim “jeitos” que precisam e devem ser compartilhados para que todos que atuam na educação possam ter o sentimento de “esperançar”, pois conforme observado, representações de práticas associadas ao esperançar, estabelecem força motriz para superar os entraves do cotidiano, e promovem luta diária na perspectiva de que a “Escola tem jeito”! Então, ficam os desafios para que sejam efetivados os caminhos de possibilidades apontados em toda a Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Prática docente. Representações Sociais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SILVEIRA, Vanessa Barros da. **School has or no way?** an analysis of the representations of teaching practices in elementary school. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present study is born from teaching reports about the difficulties encountered in daily school life, in which, many times, the feeling is expressed in the speech “there is no way”. Based on this concern, discussions about teaching practice were proposed to answer the question: does the school have a way or not? Thus, the study proposes to analyze how to construct (s) the sense (s) of teaching practice, from the perspective of teachers, identifying the elements that make it effective or not. Thus, the research sought to make critical reflections to contribute to the improvement of present and future practices, and the improvement of the intended learning quality. As a basis of the analyzes sought, the study appropriated authors such as Rouquette (2000), Macedo (2009), De Certeau (2005), Paulo Freire (1992; 2005), Zabala (2014), Libiliar (1990) and others who address the subject, to define fundamentals and concepts of teaching practice and the elements that compose it, as well as discuss its importance in the classroom and school daily life. To carry out the study, a municipal elementary education institution, located in the North Zone of Rio de Janeiro, was selected. And as study participants, the teachers who work in it were chosen. For survey, treatment of information and analysis, was chosen as theoretical-methodological support the Theory of Social Representations (TRS), based on Serge Moscovici, Denise Jodelet, Margot Wood, Paula Castro, Michel Gilly, among other authors who associate teaching practice. and TRS, and the qualitative-quantitative research technique of Lefreve & Lefreve's “Collective Subject Discourse” (DSC) was used. With the research were built, collectively with the participating teachers, a map with possibilities of actions, a virtual interaction space for exchanging experiences and an E-book, which we call educational creations. At the end of all the work done, the study concluded that there is no specific “way” for the school, but “ways” that need and must be shared so that everyone in education can have the feeling of “hoping”, For, as noted, representations of practices associated with hoping establish the driving force to overcome everyday obstacles, and promote daily struggle from the perspective that “School has a way”! So, there are the challenges for the paths of possibilities pointed out throughout the Rio de Janeiro Municipal Network.

Keywords: Teaching practice. Social Representation. Elementary School

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Ancoragem

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EC – Expressão Chave

ECH – Expressão Chave (determinados autores preferem esse uso)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Ideias Centrais

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

RS – Representações Sociais

SME – Secretaria Municipal de Educação

TICs - Tecnologias da informação e comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos que compõem a prática docente.....	39
Figura 2 – Contextos da prática docente.....	40
Figura 3 – Mural da Escola.....	44
Figura 4 – Processos psicossociais.....	51
Figura 5 – As esferas de pertença das representações sociais.....	53
Figura 6 – Os Elementos Constituintes e o Modo de Produção da Representação..	54
Figura 7 – Aula Passeio.....	114
Figura 8 – Poetas de Escola: Apresentação na FLIORTELA.....	117
Figura 9 – Torneio Futebol 3 tempo.....	118
Figura 10 – Convite “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”.....	123
Figura 11 – Alerta 1 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa.....	124
Figura 12 – <i>Feedback</i> 1 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”....	125
Figura 13 – <i>Feedback</i> 2 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”....	126
Figura 14 – Alerta 2 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”	127
Figura 15 – Alerta 3 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”.....	128
Figura 16 – <i>Feedback</i> 3 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa.....	129
Figura 17 – Registros fotográficos do “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa.....	130
Figura 18– Apresentação A do E-book “Prática docente fora da caixa”.....	135
Figura 19 – Apresentação B do E-book “Prática docente fora da caixa”.....	135
Figura 20 – Apresentação A do Blog “Prática docente fora da caixa” – Espaço de Interação Virtual.....	136
Figura 21 – Apresentação B do Blog “Prática docente fora da caixa” – Espaço de Interação Virtual.....	136
Figura 22 – Apresentação C do Blog “Prática docente fora da caixa” – Espaço de Interação Virtual.....	137
Figura 23 – Página no <i>youtube</i> criada por docente da escola.....	137
Figura 24 - Página no <i>Instagram</i> criada por docente da escola.....	138

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Funções dos Professores conforme Zabala.....	34
Quadro 2 – Estrutura da Escola em seus diferentes aspectos.....	45
Tabela 1 – Índice do IDEB da escola.....	46
Quadro 3 – Característica mais importante do “Ser Professor(a)”.....	75
Quadro 4 – Palavras que vem à mente quando ouve falar sobre Prática Docente...78	
Quadro 5 – Não característica do “Ser Professor”.....	82
Quadro 6 – Recursos mais utilizados nas aulas.....	84
Quadro 7 – Problemas identificados pelos professores.....	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos professores.....	68
Gráfico 2 – Onde moram.....	69
Gráfico 3 – Tempo de formação.....	70
Gráfico 4 – Tempo de magistério.....	71
Gráfico 5 – Tempo de atuação na Rede Municipal.....	72
Gráfico 6 – Possui outras formações e pós-formações.....	73
Gráfico 7 – Tempo de atuação na escola pesquisada.....	74
Gráfico 8 – Escola tem ou não tem jeito?.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ESCOLA E PRÁTICA DOCENTE: FUNDAMENTAÇÕES E CONCEITOS.....	24
2 O CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE PESQUISADA: INSERÇÕES, ATORES E PERSPECTIVAS	41
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA VIABILIDADE/CONTRIBUIÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO.....	47
3.1 Representações sociais: dialogando com a teoria no campo da educação, do ensino e das práticas docentes.....	48
4 NOS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO: A ENTRADA NO CAMPO, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	56
4.1 Participantes da pesquisa.....	56
4.2 Nossos motivos da escolha da Rede Pública Municipal de Ensino para a Pesquisa.....	57
4.3 A entrada no campo.....	58
4.3.1 Procedimentos e técnicas de pesquisa.....	58
4.3.1.1 Procedimentos Éticos.....	59
4.3.1.2 Equipamentos e Materiais.....	59
4.3.1.3 Instrumentos.....	59
4.3.1.4 Procedimento de análise das informações.....	61
5 AFINAL: ESCOLA TEM OU NÃO TEM JEITO? REFLEXÕES E ANÁLISES COM OS PROFESSORES.....	65
5.1 CLAQUETE 1 – Quem somos?.....	67
5.2 CLAQUETE 2 – “Ser Professor(a)”.....	74
5.3 CLAQUETE 3 – Escola tem ou não tem jeito?.....	85
5.4 CÂMERA SUBJETIVA.....	89
5.4.1 CLAQUETE 4 – O caminho se faz caminhando: escolhas e influências.....	91

5.4.2 CLAQUETE 5 – Situações limites da Prática Docente.....	98
5.4.3 CLAQUETE 6 – Atos-limites da Prática Docente.....	108
6 FUTURO POSSÍVEL: CRIAÇÕES EDUCACIONAIS.....	120
6.1 Sobre o Curso de Extensão “Rodas de conversas – Prática Docente fora da Caixa”.....	122
6.2 Sobre o “Mapa de Possibilidades de ações”.....	131
6.3 Sobre o “Espaço de interação virtual” e “E-book”.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	150
APÊNDICE B - Cronograma da Pesquisa.....	152
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	153
APÊNDICE D – Questionário para levantamento de informações dos professores.....	156
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista semiestruturada com os professores.....	159
APÊNDICE F – Levantamento com os descritores “Representações Sociais” e “Prática docente”.....	160
APÊNDICE G – “Mapa de Possibilidades de Ações”.....	163

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é um tema polêmico e muito discutido pelos educadores e pesquisadores no campo da educação, contudo, as discussões trazidas na contemporaneidade, algumas que abordaremos à frente, não são suficientes para dar conta de todos os aspectos que o cercam. Neste sentido, são necessárias novas reflexões para acompanhar as transformações no campo da educação e enfrentar as dificuldades vividas na contemporaneidade.

Na busca desta perspectiva reflexiva, a presente investigação nasce de uma inquietação suscitada a partir de relatos docentes sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, pela qual me chamou a atenção a fala de uma docente de escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, ao expressar que em uma determinada escola “não tem jeito”.

Esta expressão me remeteu, como professora e pedagoga, ao sentimento de desesperança em relação ao cotidiano escolar de uma escola pública. Com isso, lembrei-me de Freire, que diz

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. (FREIRE, 2005, p. 72)

Dessa maneira, a esperança torna-se mobilizadora das nossas ações, diferentemente da desesperança. Esse sentimento demonstrado na fala da docente me provocou a pergunta: a escola tem ou não tem jeito?

A pergunta aqui promovida não tem a pretensão de uma resposta única, baseada em ter ou não ter, mas na consideração da escola como espaço complexo, na perspectiva trazida por Edgar Morin, como “complexus – o tecido que junta o todo” (1997d, p. 15), que reúne inúmeros elementos que circundam o processo educativo, os quais precisam ser considerados.

Dessa forma, para problematizar a expressão “não tem jeito”, que partiu de uma docente, focalizarei a pesquisa na interrogação “tem ou não tem jeito”, a partir do entendimento de prática docente.

A escolha do objeto prática docente se deve ao fato da expressão “não tem jeito” ter partido de uma professora e por compreender que um dos elementos que fazem o ser docente é sua prática. E também pela prática

docente se tratar de uma das bases fundamentais na configuração de processos de ensino e aprendizagem presentes no contexto escolar.

Com base nas contribuições de Tardif (2000), Cruz (2007) nos traz que

No plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, que chamamos de saber docente, que inclui uma gama não só de saberes, mas também de **práticas relativas ao ofício de ensinar**. (CRUZ, 2007, p. 198, grifo nosso).

A prática docente, referida neste estudo, é a do saber-fazer¹ em sala de aula e no cotidiano escolar, que vai além do domínio de conteúdos e de técnicas pedagógicas, que dá espaço à criatividade, muitas vezes perdidas ou não percebidas durante o processo. São práticas do dia a dia docente que se recriam no fazer, que reúnem diferentes aspectos durante a ação de ensinar.

Sendo assim, é preciso ter em mente que, "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2005, p.17).

Autores como Rouquette (2000), Macedo(2009), Certeau (2005), Paulo Freire (1992; 2005), Zabala (2014), Libâneo (1990), entre outros, são referenciais teóricos deste estudo, pois trazem em suas obras reflexões que nos ajudam a (re)pensar e discutir prática docente. No livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", por exemplo, Paulo Freire, descreve e discute, detalhadamente, as pluralidades de abrangência da prática docente, elencando-as em 27 exigências da ação docente, na expressão "ensinar exige [...]".

Para tanto, o problema que se coloca é: Qual(is) o(s) sentido(s) de prática docente por parte dos professores do Ensino Fundamental, e de que forma estes sentidos são ou não manifestados, apropriados e desenvolvidos em sala de aula e no cotidiano escolar para a superação das dificuldades encontradas?

Parto da premissa de que a prática docente requer constante reflexão crítica, pois

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno

¹ Em relação ao saber-fazer, Tardif (2002) chama de epistemologia da prática profissional. Seria o estudo dos saberes utilizados pelos professores em sala de aula e no cotidiano escolar para desempenhar sua tarefa de ensinar.

capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2005, p. 39).

E, para tal, é necessário partir das experiências e entendimentos dos próprios professores. E este foi o caminho adotado. Essa premissa suscita alguns questionamentos que foram problematizados ao longo do estudo: o que é prática docente e qual a sua função no contexto da sala de aula e no cotidiano escolar? O que funciona e não funciona na prática docente? Em que o contexto maior influência na prática docente? Nos valemos dos participantes docentes para aproximarmos destes questionamentos.

Vale considerar que não buscamos estabelecer veredictos ou julgamentos sobre as práticas, como certas ou erradas, mas caminhos advindos das escutas, das reflexões e das significações de docentes sobre suas práticas no contexto escolar vivido.

Deste modo, o objetivo geral deste estudo foi analisar como se constrói(em) o(s) sentido(s) de prática docente dos professores nos *espaçostempos*² da sala de aula e cotidiano escolar, considerando as especificidades de seus processos de inserção e atuação. Para tanto, identificamos os elementos que efetivam ou não estas práticas, para possível ampliação da atuação e da autonomia de seus atores, com vistas a melhoria de práticas presentes e futuras para ampliar as possibilidades de qualidade do ensino.

Sendo assim,

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula (ZABALA, 2014, p.11).

São essas interpretações que trouxemos ao longo da pesquisa, de modo que estas sejam fontes de colaboração às práticas docentes. E para levar a

² Usaremos os termos “espaçostempos” escritos juntos, assim como no decorrer do texto da pesquisa “ensinaraprender”, com base no entendimento proposto por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2004), para tentarmos superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar tais termos.

efeito o objetivo geral foram traçados objetivos específicos: (1) Captar como se constroem o(s) sentido(s) da prática docente, segundo o entendimento dos professores de uma instituição municipal de Ensino Fundamental, da zona Norte do Rio de Janeiro; (2) Discutir o que é prática docente, suas diferentes fundamentações e conceitos, bem como a sua importância na sala de aula e no cotidiano escolar, e os elementos que a compõem sob o ponto de vista da literatura acadêmica; (3) Identificar e mapear, a partir da compreensão dos professores, práticas docentes que funcionam, e que não funcionam, com base em suas efetividades e não efetividades; (4) Estruturar um mapa de possibilidades de ações, a partir da análise das falas dos professores sobre práticas docentes que funcionam³, e que não funcionam; (5) Desenvolver um espaço de interação virtual e um E-book, construído junto aos docentes, para que coletivamente possam (re)significar práticas que não funcionam e caminhos que funcionam, por meio da partilha de conhecimentos e de experiências.; e (6) Elaborar um Curso de Extensão para promover a reflexão das práticas e do cotidiano escolar junto aos professores participantes da pesquisa e construir as criações educacionais descritas nos objetivos 4 e 5 (mapa de possibilidades de ações; espaço de interação virtual; e E-book).

Vale lembrar que,

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades (LIBÂNEO, 1990, p.16-17).

Neste sentido, a relevância do tema abordado no estudo justifica-se por quatro motivos: o primeiro pela importância da escola na sociedade, sendo fundamental na construção dos papéis, sua existência e funcionamento, tendo a prática docente substancial importância na produção do pensamento crítico-reflexivo nos sujeitos alunos; o segundo, pois ao considerar o(s) sentido(s) da prática docente sob a perspectiva de professores, possibilita-se o conhecimento e identificação dos elementos que, de alguma forma, interferem na prática

³ Vamos entender por práticas docentes que “funcionam” àquelas que encontram jeitos em meio às dificuldades do dia a dia, que conseguem promover processos associados de ensino e aprendizagem, para além do ensino de conteúdos e que se preocupam também com a formação plena do sujeito.

docente, seja de maneira positiva ou negativa, o que pode permitir o processo de melhoria de práticas presentes e futuras; o terceiro por promover a valorização do papel do professor e de sua escuta ao longo do processo educacional, condição fundamental para a melhoria da qualidade da escola pública como um todo e imprescindível às políticas públicas na educação; e o quarto por trazer contribuições no campo intelectual e novas (re)discussões do tema para reinvenção das práticas em sala de aula e no cotidiano escolar, configurando-se em uma produção necessária a todos os profissionais da área educacional e outros que de alguma forma têm relação com o ensinar e o aprender.

Vale mencionar que ao fazermos o estado da arte do que já havia sido produzido em relação à temática por nós pesquisada, encontramos a pesquisa feita por Elaine da Silva Ferretti Barbiéri e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2018), que trata do tema “Profissão Docente: uma revisão de literatura”. As autoras concluíram que há “necessidade da ampliação de pesquisas com os demais profissionais da área da educação, que não apenas os estudantes do curso de pedagogia, a fim de que sejam delineadas propostas de intervenção na formação e na atuação docente.” (BARBIÉRI; FRANCO, 2018), revelando assim, ainda mais a importância de nosso estudo ao campo acadêmico.

Para o aprofundamento da análise, o estudo considerou três momentos formativos que são imprescindíveis para a construção da prática docente efetiva: o antes, o durante, e o depois.

O antes está relacionado à formação inicial docente, o durante se refere à ação prática em sala de aula e no contexto escolar (autoformação e formação contínua), e o depois está diretamente ligado às perspectivas futuras (busca por novas formações). Tendo por base esses três eixos na condução das análises, perpassamos pelas ideias de formação permanente e prática reflexiva.

Para buscar respostas à interrogativa lançada inicialmente, - a escola tem ou não tem jeito? - e identificar o(s) sentido(s) de prática docente a partir da perspectiva de professores, o estudo teve como campo de pesquisa a fala dos docentes do ensino fundamental de uma escola municipal da região Norte do Rio de Janeiro. No primeiro semestre do ano de 2019, a partir de março, foram feitos os questionários e também as escutas (entrevistas) dos professores da

instituição participante da pesquisa, bem como o tratamento das informações emergidas de suas falas para proceder a análise.

A escola que é *lócus* deste estudo recebe alunos de diferentes comunidades de seu entorno e apresenta condições socioeconômicas em níveis baixos.

Em alguns contatos iniciais feitos, pudemos consolidar a escolha desta instituição, pois alguns dos relatos docentes apontaram inúmeras dificuldades encontradas na sala de aula e no cotidiano escolar como um todo. Todavia, apesar das dificuldades, também foram ouvidas falas sobre “jeitos” que esses têm dado para superar algumas situações do cotidiano escolar. Dessa maneira, os docentes desta instituição são os nossos participantes da pesquisa.

Mas, para tentar dar conta da prática docente destes sujeitos, foi preciso considerar tudo o que a envolve, seu cotidiano, e, para tanto, isto exige o olhar atento para os *espaçostempos* cotidianos de *ensinaraprender*.

Dessa maneira, a pesquisa se deu dentro e a partir do cotidiano escolar da instituição selecionada.

Por cotidiano entendemos a concepção trazida por Certeau (1996), como “[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...]” (p. 31).

E é este interior que nos interessou conhecer, de modo a torná-lo visível. Foi evidenciando tudo aquilo que não é dito, que não é explícito que pudemos caminhar na compreensão de como vão se construindo o(s) sentido(s) da prática docente no imaginário dos professores e como esta compreensão se revela na prática da sala de aula e no cotidiano escolar.

Mas, “[...] entender o cotidiano só é possível se ele for vivenciado, participado, partilhado pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver com o cotidiano, conviver com suas experiências, estar atento a tudo o que se passa em seu interior” (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011, p. 70).

Nesse sentido, vivenciamos a rotina da escola selecionada, por meio da observação de campo e de Rodas de Conversas, de modo a pensar e refletir junto e com os sujeitos que nela atuam. Como traz Ferraço (2007), muitas pesquisas pensam sobre o cotidiano escolar, mas é preciso ir além, e reconhecer os participantes da pesquisa como autores e autoras. Pois,

o cotidiano exige dos pesquisadores em educação outras possibilidades teórico metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida (FERRAÇO, 2007, p. 73).

Sendo assim, as questões que são aqui discutidas emergem do cotidiano, a partir da vivência junto e com os participantes, uma vez que “[...] temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeres saberes tecidas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p. 77).

Para tanto, direcionamos os nossos faróis para os “fazeres saberes” que envolvem os *espaçostempos* cotidianos de *ensinaraprender*, de maneira a analisar como se constroem as práticas docentes e o(s) sentido(s) destas práticas pelos professores e de que forma essa compreensão é apropriada e desenvolvida em sala de aula e no cotidiano escolar para a enfrentamento ou superação das dificuldades encontradas.

Dessa forma, utilizamos como base metodológica a Teoria das Representações Sociais, cunhada por de Serge Moscovici. A escolha desse campo teórico-metodológico ocorre em função da análise do objeto contemplar um contexto de interações, a serem captadas por meio da representação, pela perspectiva docente de sua prática em sala de aula e no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que, consideramos representações sociais sob a concepção de Moscovici (1981), como “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (SÁ, 1996).

Dessa maneira,

as Representações Sociais referem-se às relações dos indivíduos entre si, com os outros, consigo próprios e com o objeto, sintetizando necessidade e demandas de diversas ordens. Não se constituem como conjuntos fechados e disjuntos, mas como processo articulado à experiência do viver de sujeitos concretos, enquanto ‘saber do viver’ (MADEIRA, 2001, p. 137).

Essa ideia de que as Representações Sociais não são conjuntos fechados, vai ao encontro da ideia trazida por Macedo (2009) e da qual nos apropriaremos na pesquisa, sobre a “impossibilidade do fechamento simbólico”. Voltar o olhar para os “fazeres saberes” é entender que, em seu processo de feitura, não há a repetição fiel, pois, ao repetir, sempre é agregado algo ao que

existia, de tal modo que não existe uma repetição de fato, daí dada a impossibilidade do fechamento simbólico. O que nos leva a refletir que, se não há a repetição propriamente dita, podemos conceber a prática docente como constante processo de transformação, que denominamos criatividade⁴.

Nesse momento nos pareceu mais assertivo o uso do termo criatividade, para evidenciar as criações dos “fazeres saberes” de professores. Pois, evidenciamos ao longo da pesquisa as soluções, “jeitos” que estes docentes incorporam às práticas já existentes. Mais adiante da pesquisa, vamos pensar na criatividade como processo para a inventividade, na qual há a exigência de um esforço maior da criação para construir algo novo.

Nessa lógica de criatividade, aqui entendida como criações feitas sobre parâmetros já existentes no próprio modo de fazer para que fique melhor ainda, as contribuições de Certeau muito nos ajudam a pensar e refletir esses “fazeres saberes”.

Para Certeau (2005, p. 41), “[...] essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”, alterando o seu funcionamento. Ao procurar viver da melhor forma possível com astúcias anônimas das artes de fazer, o homem ordinário (FREUD, apud CERTEAU, 2005) vai criando, inventando o cotidiano, escapando silenciosamente do lugar que lhe é atribuído. Esse homem ordinário nos remete à ideia de sujeitos praticantes, pessoas comuns. Nos espaços tempos escolares, professores e alunos fazem da escola um lugar praticado (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011, p. 66).

Dessa maneira, conduzimos o estudo e as discussões da prática docente no sentido da prática de uso, pois o “...conceito de consumo que denota uma certa passividade por parte de quem consome, seria substituído pelo conceito de

4 Nesta pesquisa não aprofundaremos a discussão sobre o conceito de criatividade, muito embora nos aproximamos do entendimento trazido por Hennessey & Amabile (1988) que atribui o processo criativo não apenas ao conjunto de habilidades e traços de personalidade do sujeito criador, mas também aos diferentes elementos do contexto onde este está inserido, processo similar ao que propomos demonstrar na Figura 2 – Contextos da Prática Docente, ou seja, entendemos numa perspectiva de variáveis internas e externas ao indivíduo, numa visão sistêmica do fenômeno criatividade (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994). Vale ressaltar que, dentro dessa visão destacam-se três modelos de criatividade: a teoria de investimento em criatividade (Sternberg, 1988, 1991; Sternberg & Lubart, 1991, 1993, 1995, 1996), o modelo componencial de criatividade (Amabile, 1983, 1989, 1996) e a perspectiva de sistemas (Csikszentmihalyi 1988a, 1988b, 1988c, 1996).

uso, que implica numa ação mais consciente e ativa” (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011, p. 65).

É nessa direção da ação consciente e ativa que pretendemos (re)significar as práticas tidas como não efetivas, de modo que sejam feitos novos usos, propondo uma inversão de perspectiva. Além disso, na ação criativa acontece o processo de reinvenção de si e nesse sentido podemos pensar o processo de autoformação, pois

[...] os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas (FERRAÇO, 2007, p. 92).

A partir desse entendimento, trabalhamos com o conceito de sujeito híbrido⁵, trazido por Ferração (2007) por concebermos que todo sujeito, no caso da pesquisa os professores, é na verdade um *mix* de *outros* e de *outros outros*⁶, sendo toda fala polifônica⁷ e toda ação uma reunião de tudo que vivenciamos desde o nascimento. Ao longo da vida, o sujeito “é obrigado a negociar, de forma agonística e incompleta, seus sentidos com o outro e, portanto, é sempre híbrido” (PONTES; MACEDO, 2011, p. 176).

O que nos faz refletir que a prática docente também se torna de tal modo híbrida, portanto não estática, uma vez que passa por mutações, e

assim, como sujeitos híbridos que somos e praticando saberes fazeres nesses entre-lugares da cultura que também são as escolas, os sujeitos cotidianos inventam currículos e processos de formação continuada que, como no dizer de Bhabha, não se deixam aprisionar por identidades culturais (ou políticas), originais ou fixas (FERRAÇO, 2007, p. 88).

É justamente esse hibridismo que faz com que lidemos com o que está posto de maneiras diferentes e se não há a repetição e sim reapropriação, a

5 Híbrido se refere a algo que resulta da mistura de dois ou mais elementos diferentes.

6 Chamamos de “mix de outros e de outros outros” todas as agregações que o sujeito faz a partir da relação com o outro, seja o outro próximo ou o outro de uma interação passada, incorporando e construindo saberes ao longo de toda a vida.

7Polifonia, em música, é uma técnica compositiva que produz uma textura sonora específica, em que duas ou mais vozes se desenvolvem preservando um caráter melódico e rítmico individualizado.

escola passa a ser viva e um espaço de criações, o que nos dá a possibilidade de “esperançar”, numa perspectiva freireana, a educação, pois

passamos a pensar e entender a escola como espaço e, portanto, como lugar praticado onde os sujeitos cotidianos inventam o dia-a-dia, criam formas novas de lidar com situações e dão vida àqueles lugares. São os sujeitos professores, alunos, serventes, merendeiras, pais que fazem da escola um lugar onde a vida pulsa e as invenções e criações podem ser percebidas (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011, p. 67).

Na visão de uma escola viva, espaço de criação e recriação, não há como deixar de fora os conceitos táticas e estratégias trazidos por De Certeau que aponta

[...] lugares diferentes que os sujeitos praticantes ocupam na relação cotidiana. Ocupando ora lugares de poder e ora lugares de ausência de poder, porém em nenhum momento aponta a submissão desses sujeitos, pelo contrário, a todo tempo os sujeitos praticantes estão criando formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas vontades, desejos e sentimentos (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011, p. 69).

Quando nos propomos a analisar a prática docente, estamos por trazer a lente de aumento às táticas utilizadas, como diria Certeau, “artes de fazer”. Embora os professores partilhem de propostas curriculares⁸ das disciplinas, a apropriação em sala de aula e no cotidiano escolar se dá de diferentes formas. São estas apropriações e microdiferenças que investigamos, de modo a aprofundar um pouco mais, refletindo como essas práticas são percebidas e se de alguma maneira o(s) sentido(s) dessas práticas interferem e como nos “fazer saber” dos *espaçostempos* do cotidiano de *ensinaraprender*.

Pois, “é no *contexto da prática* que as políticas curriculares não são simplesmente implementadas, mas recontextualizadas” (PONTES; MACEDO, 2011, p. 177).

E sob esta ideia de recontextualização trabalhamos com o conceito de bricolagens.

Oriundo do francês, o termo bricolage significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de

⁸ Aqui o currículo está colocado, propositalmente, na visão mais reducionista da expressão, referindo-se à conteúdos, como vem sido concebido nas diretrizes e legislações. Diferente da proposta trazida por Elizabete Macedo de pensar o currículo pautado na educação e não somente no ensino.

bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Por sua vez, relendo o trabalho do antropólogo, Derrida (1971) ressignificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Finalmente, **De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo** (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610, grifo nosso).

O conceito foi apropriado a partir da noção trazida por Certeau, de maneira a ver nos “fazerer saberes” as bricolagens feitas pelos professores e assim evidenciar (fazer perceber) as “novidades” da prática docente em sala de aula e no cotidiano escolar.

Sendo assim, o estudo se tornou uma possibilidade de refletir o contexto escolar com esta instituição, considerando suas especificidades, e principalmente os aspectos da sala de aula, de forma a tentar romper com os entraves encontrados, pois "é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2005, p. 18).

A reflexão sobre a prática docente, trazida por este estudo, a partir da representação docente, tem aplicação direta no ensino, uma vez que o objeto de estudo é elemento substancial para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados obtidos por este estudo poderão ser indicadores para aprimoramento das ações, bem como fonte para professores, coordenadores e gestores no compartilhamento de práticas que encontram jeitos. Para tanto, o estudo se propõe a construir como criações educacionais, vinculadas à pesquisa, um mapa com possibilidades de ações, um espaço de interação virtual para trocas de experiências e um E-book. Todas essas criações educacionais foram construídas em coletivo junto aos professores participantes no Curso de Extensão “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”.

Por fim, o estudo não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre a prática docente, mas provocar no cotidiano escolar, a inquietação de (re)pensar a prática, interrogando-a sempre, tornando tal ação reflexiva.

1 ESCOLA E PRÁTICA DOCENTE: FUNDAMENTAÇÕES E CONCEITOS

Antes de discutirmos Escola e Prática Docente, nos parece importante pensar primeiramente sobre práticas. E o que entendemos por elas? No sentido dicionarizado o significado de práticas fica muito abrangente, dessa maneira, construiremos o entendimento a partir de três autores, Rouquette (2000), Macedo (2009) e Certeau (2005).

Rouquette (2000, p. 44) compreende prática ao menos por dois aspectos, a realização da ação e a frequência dessa realização (familiaridade construída pelo sujeito). A realização seria para o autor “a prática como passagem ao ato” (gesto ao pensamento) e a frequência da ação realizada seria “A prática como recorrência” (hábito). Rouquette ainda mostra que a ação pode ser decomposta em duas vertentes, “A prática como maneira de fazer” que seriam as técnicas praticadas pelos sujeitos e “A prática como cálculo” que seria a análise das consequências da ação feita. Ou seja, para o autor a prática é entendida como realização de uma ação e que pode ser familiarizada pelo sujeito, a partir de uma determinada frequência, num processo relacional da maneira de fazer (técnicas) e o pensar sobre esse fazer (cálculo), sendo esta ajustada quando necessária.

Entendimento este que nos aproxima de Macedo (2009), quando pensa a prática como processo que vai agregando ou modificando o fazer, assim como o ajuste apontado por Rouquette e também ao pensamento de Certeau (2005), quando traz a prática pelo viés da ação praticada, pensada e repensada, ou seja, como o pensar criterioso também apontado por Rouquette.

Dessa forma, práticas seriam conjuntos complexos que incluem a conduta propriamente dita, a frequência dessas realizações e modos de feitura, num constante pensar e (re)pensar sobre a realização, que vai de alguma forma (re)significando, (re)criando.

A partir desse entendimento, vamos seguir com a reflexão da questão “A escola tem ou não jeito” sob a perspectiva da prática docente, colocada no início deste estudo, para tanto, fomos buscar na literatura existente algumas fundamentações e conceitos que nos ajudam a olhar para essa questão de diferentes possibilidades.

Em fóruns acadêmicos e encontros de gestores de sistemas de ensino, a importância da formação de professores, para além de uma instrumentalização quanto aos modos de ensinar, indica a necessidade de um maior domínio do que se denomina “Ciências da Educação”, a fim de que o professorado possa refletir sobre os modos de ser e atuar para além da sala de aula, como profissionais que discutem e intervêm na gestão curricular, na gestão escolar e na implementação de mudanças com vistas a articular a educação aos processos sócio-históricos da contemporaneidade (BASTOS; STEPHANOU, 2005, p. 15-16).

Como podemos perceber, a formação de professores é pauta importante nas discussões no campo da educação. Quando pensamos a escola e a prática docente, a formação de professores torna-se elemento primeiro de reflexão, uma vez que pensar na formação de professores é pensar o processo de construção de tipos de práticas.

Vale lembrar que, a construção dos tipos de práticas docentes não é apenas influenciada pela formação de professores, mas também pelas demais experiências vivenciadas pelo sujeito e o contexto escolar encontrado. Contudo, a formação docente contribui significativamente para as ações dentro e fora da sala de aula.

A prática docente referida por Bastos e Stephanou (2005) não se restringe apenas ao domínio de técnicas e práticas de ensino com foco em conteúdo, mas uma prática voltada para o contexto, ou seja, para as questões que envolvem a vida, sendo portanto uma prática política pedagógica com domínio do que elas denominam “Ciências da Educação”.

Contudo, tal pensamento sobre prática docente não preponderou toda a história, sendo este, portanto, fruto da construção ao longo dos anos. Com a intenção de fazermos a reflexão sobre a questão do estudo e as práticas docentes da escola participante, torna-se necessário entender como os conceitos de prática docente foram se construindo no tempo. Pois,

Para pensar os indivíduos como produtores de história – As palavras do cineasta Manuel de Oliveira na apresentação do seu último filme merecem ser recordadas: “O presente não existe sem o passado, e estamos a fabricar o passado todos os dias. Ele é um elemento da nossa memória, é graças a ele que sabemos quem fomos e como somos (BASTOS; STEPHANOU, 2005, p. 10-11).

Com base nesse entendimento, torna-se imprescindível revisitar os caminhos históricos da prática docente, para nos ajudar a compreender esse “quem somos e como somos”. Tais caminhos percorridos nos dão pistas sobre os sentidos construídos e se estes ainda permanecem e influem as representações dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, iniciamos a busca⁹ de trabalhos anteriores que trazem essa trajetória.

E na procura, encontramos as contribuições de Guedes e Schelbauer (2009). As autoras mostram a constituição histórica da Prática de Ensino¹⁰ e os sentidos construídos ao longo do tempo, refletindo-a como modalidade de formação do professorado.

Dessa maneira, podemos pensar na ideia de uma formação inicial, com os cursos de licenciatura e magistério, e outra formação processual que acontece durante e com o ato de ensinar, num processo de autoformação, em que há constante aprendizado com e a partir da prática.

Sendo assim,

Fica evidente que a Prática de Ensino deve se constituir em espaço de aprendizagem para o futuro professor. Espaço em que, além de vivenciar situações de ensino em sala de aula possa compreender os elementos, as estruturas e condicionantes que constituem o trabalho do professor (GUEDES; SCHELBAUER, 2009, p. 11).

Com isso, podemos pensar a Prática de Ensino na perspectiva de Anísio Teixeira como “... o centro do processo de formação do professor. Defendia uma posição eclética para a mesma, incorporando os princípios da ciência aplicada e da arte prática” (GUEDES; SCHELBAUER, 2009, p. 14).

Dentro desse entendimento, segundo Vidal (2002), há constante equilíbrio de ambos princípios, em que a Prática de Ensino é vista

Equilibrando-se no estreito limite entre os dois campos, ensinar, ora afirmava-se como arte, na medida em que supunha uma

⁹ Nessa busca não intentamos esgotar todas as pesquisas que trazem de alguma forma o caminho histórico da prática docente, dessa maneira lemos os resumos dos primeiros artigos que apareceram no levantamento feito no Periódico Capes, no qual selecionamos a pesquisa de Guedes e Schelbauer (2009), que fala sobre “Os sentidos da prática de ensino na formação de professores no âmbito da Escola Normal”.

¹⁰ Para nós, a ideia de Prática de Ensino assemelha-se com as noções de Prática Docente que construímos a partir de Freire (2005, 2012), Zabala (2014) e Libâneo (1990).

ação criadora por parte do/a professor/a, apontando-a para uma identidade profissional ao magistério; ora como ciência, à força dos imperativos de constituição de um saber técnico especializado suporte à ação docente (GUEDES; SCHELBAUER, 2009, p. 17).

Tal concepção, pressupõe a prática docente, como ação criativa e ao mesmo tempo como ação que requer pesquisa, escolha de métodos, caminhos para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem.

Guedes e Schelbauer (2009), ainda apresentam os modelos pelos quais a Prática de Ensino passou e os sentidos construídos em cada um deles: modelo artesanal¹¹ - método mútuo (VILLELA, 2003), modelo do professor adjunto, modelo de formação dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático.

Com base na pesquisa de Guedes e Schelbauer (2009), destacaremos dois dos pontos, evidenciados pelas autoras, que marcam a constituição histórica da Prática de Ensino e os sentidos construídos ao longo do tempo.

As autoras iniciam com o marco dos anos 30, pois acreditam que, “... no período entre 1930-1937, particularmente pela ação dos intelectuais que organizaram o Movimento de Renovação Educacional, ocorreu uma nova configuração à formação do professor e à Prática de Ensino” (GUEDES; SCHELBAUER, 2009, p. 13)

Essas mudanças nas concepções de formação e prática docente, criam modelos que, conforme Saviani (2008), direcionam as ações dentro e fora da sala de aula.

Por exemplo:

No **modelo de formação dos conteúdos culturais-cognitivos**, a formação se esgota na cultura geral e no domínio de conteúdos específicos de uma área do conhecimento. Na perspectiva do **modelo pedagógico-didático**, a formação do professor pressupõe, além da cultura geral e formação específica de uma área do conhecimento, a formação didático-pedagógica que completaria a formação do professor (GUEDES; SCHELBAUER, 2009, p. 18, grifo nosso).

¹¹ O modelo artesanal, próprio das corporações de ofício, está relacionado ao “aprender fazendo”. (SANTONI RUGIU, 1998)

Outro marco importante, segundo as autoras, se deu nos anos 40 em que “[...] a Prática de Ensino assumiu nova configuração após 1939, com a criação do Curso de Pedagogia” (GUEDES; SCHELBAUER, 2009, p. 18).

O Curso de Pedagogia possibilitou (re)pensar a prática docente e assim novas concepções foram se construindo. Contudo, as autoras destacam que nesse processo de construção, não só houve avanços, mas também alguns retrocessos, pois, no início, a estrutura do curso, assim como de outras licenciaturas, adotavam uma concepção normativa embasada no esquema 3 +1, em que três anos eram dedicados aos conteúdos da licenciatura e mais um ano específico à didática e prática de ensino, o que para as autoras trouxe o dilema da dicotomização entre teoria e prática.

Tal separação vai de encontro com o proposto por Anísio Teixeira, referente ao constante equilíbrio da arte e da ciência, ou seja, da ação criativa e da teoria.

Nas décadas posteriores, anos 50 até os dias atuais, e principalmente com a popularização da tecnologia, a prática docente foi se configurando de outras e diferentes maneiras.

De modo a aprofundar o entendimento sobre prática docente, buscando fundamentações e conceitos, caminharemos a discussão sob a luz dos trabalhos construídos anteriormente por Freire (1992, 2005), Zabala (2014) e Libâneo (1990).

A escolha destes três autores e não outros se deu por estes serem referências no campo da educação com amplo estudo sobre a temática e também por discutirem a prática docente dentro do entendimento que acreditamos ser caminho para a reinvenção diária da educação.

Além disso, a passagem pelas obras desses autores nos ajuda a construir entendimentos e reflexões sobre a prática docente e, posteriormente, estas noções serão trazidas para a discussão junto às falas dos docentes participantes da pesquisa.

Iniciaremos com o expoente Paulo Freire que trouxe inúmeras e significativas contribuições para o campo da educação, com reflexões que, embora trazidas há algum tempo atrás, são contemporâneas e nos ajudam a compreender os dias de hoje.

Separamos duas de suas importantes obras para continuarmos a reflexão sobre a prática docente: “Pedagogia da autonomia” (2005) e “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (1992).

Na obra “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire (2005) traz a prática docente sob a expressão “Ensinar exige [...]” e lista 27 exigências distribuídas em 3 capítulos.

Selecionamos algumas dessas exigências, para caracterizar e refletir a prática docente à luz do autor, e faremos durante este processo aproximações com outras concepções trazidas anteriormente. O mesmo movimento se dará com as obras de Zabala (2014) e Libâneo (1990).

Paulo Freire, logo de início, faz crítica à concepção de ensino bancário, que coloca a prática docente como mera ação de transferir saber e enfatiza que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 22).

Na fala do autor, podemos fazer aproximações com as ideias de Anísio Teixeira, que concebe a prática docente como arte (ação criativa). Dessa maneira, a arte de ensinar está associada à criatividade e nesse processo de criação, nos remete para um outro conceito, trazido por Macedo (2009), referente à impossibilidade do fechamento simbólico.

Tal conceito, traz que, em toda e qualquer ação o sujeito agrega algo, não fazendo assim a mera repetição. Deslocando esse pensamento para a prática docente, a ação do professor seria por natureza criativa, carregando micro criações, muitas vezes não percebidas e valorizadas durante o processo de ensino-aprendizado.

Vale lembrar que, para impulsionar a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, a prática docente precisa estar imbuída de curiosidade, pois “Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2005, p. 32)

Nesse sentido, a prática docente equilibra-se novamente ao princípio da ciência, concepção de Anísio Teixeira, e exige pesquisa, uma vez que, é a partir da ação investigativa que se permite conhecer o mundo e intervir nele.

Dentro desse viés da prática docente como ação investigadora, caminhamos para outra exigência apontada por Paulo Freire, a criticidade.

Nesse movimento, curiosidade – pesquisa, nasce a prática docente crítica. Essa concepção de criticidade, não está voltada apenas para as questões que circundam o espaço escolar, mas sobretudo para a reflexão da própria prática, pois, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2005, p. 38), movimento que se aproxima também às ideias de Rouquette (2000) em que considera como uma das vertentes da ação a “prática como cálculo”.

E um pensamento importante sobre este “fazer”, é conceber que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2005, p. 23).

Dessa forma, abre-se espaço para a dialogicidade tão enfatizada por Paulo Freire, horizontalizando a prática docente. Esta disponibilidade para o diálogo não pode estar apartada da questão ética, uma outra exigência apontada por Freire. Nesse sentido,

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2005, p. 33).

Aqui verificamos a prática docente com caráter pleno e formador, o que familiariza-se com a ideia de “ciências da educação” de Bastos e Stephanou (2005), colocando a prática docente atrelada às demais questões, incluindo às questões morais e éticas.

Dessa maneira, Paulo Freire toca na importância do “ser exemplo”, sendo a prática docente inspiradora das demais ações.

Na obra “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, Paulo Freire trará a prática docente com ênfase no viés político, inclinando-se para a ação do(a) professor(a) numa perspectiva progressista.

Nesse sentido, Freire pensa a prática progressista na prática político-educativa, tendo esta preocupação com a leitura de mundo dos alunos e não apenas com conteúdos, pois sua

[...] compreensão teórica da prática político-educativa, que, se progressista, não pode desconhecer, como tenho afirmado sempre, a leitura do mundo que vêm fazendo os grupos populares, expressa no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos (FREIRE, 1992, p. 10).

Sendo assim, conforme Freire (1992) a prática docente considerará os “saberes de experiência feitos” dos sujeitos e para isso,

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando, Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu "aqui-agora" com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos" com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 1992, p. 31).

Mais uma vez, verificamos o entrelaçamento do pensamento de Freire com a ideia de “Ciências da Educação”, colocando a prática docente para além do ensino sistematizado dos conteúdos, mas sob o viés de uma ação com compromisso social e político que auxilia o sujeito a superar sua condição, partindo de um aqui para que chegue lá.

Nesse caminhar para chegar ao “lá”, Freire aponta um elemento vital e mobilizador da prática docente e dos sujeitos de um modo geral, a esperança. E reforça, enquanto docente, que, “Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 1992, p. 5).

Dessa forma, Freire (1992) propõe que a prática docente seja uma forma de esperar, na forma de verbo, que promove deslocamento, como ímpeto para o agir, de forma que nos desprenda das amarras e nos impulsione a ir além na constante busca de condições de sermos mais.

Nesse caminho, a prática docente apontada por Freire deve ser libertadora, que supere o contexto que muitas vezes nos faz “Ser menos” e nos desloque para sermos mais. Esse deslocamento imbrica com o conceito de táticas utilizado por De Certeau (2005), mencionado na introdução deste estudo, em que o sujeito cria maneiras de superar a situação existente, com suas “artes

de fazer” e que remete a outros dois conceitos, trazidos por Freire, sobre “situações-limites”, que seriam as situações que impedem o sujeito de “Ser mais”, colocando-o por certas vezes cristalizado diante do problema posto, e “atos-limites” que seria o rompimento de tudo que impede o “Ser mais”. Pois,

As ações necessárias para romper as “situações-limites” Freire as chama de “atos-limites”. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo [...] Portanto, na realidade são essas barreiras, essas “situações-limites” que mesmo não impedindo, depois de “percebidos-destacados”, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER-MAIS (FREIRE, 1992, p.106-107).

Sendo assim, para haver, este transpassar de uma condição a outra, a compreensão de todo o contexto que estamos inserido se faz imprescindível, não apenas o percebendo, mas intervindo nele também.

Dessa forma, os conteúdos trabalhados pelos professores não podem ser meramente repassados, como se o sujeito fosse um recipiente que ali se deposite as informações, é preciso contextualizar e para isso, Freire irá trazer a ideia de “re-conhecer”, em que

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1992, p. 24).

Será a partir da construção do conhecimento e sua problematização com o contexto que será possível o “re-conhecer” e assim romper com o que nos reprime e inventar a esperança que nos livre de qualquer mal-estar.

E nesse processo de “re-conhecer” provocado pelo professor ao seu educando, buscamos também fundamentos e conceitos da prática docente pelo viés de seu fazer, e na busca encontramos o autor Professor Zabala, que em seus estudos mostra uma preocupação com o perfil do professor e sua função. Para aprofundarmos as discussões sobre a prática docente, escolhemos a obra “A Prática educativa: como ensinar” (2014). A escolha dessa obra e não de outras do professor Zabala se deve ao fato do título trazer o elemento “prática”, objeto foco de nossa investigação, e também por esta tratar diretamente da

prática do saber fazer, um dos componentes indispensável quando falamos de prática docente.

Na obra, o autor irá pensar a prática docente por meio de três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

A dimensão conceitual está relacionada ao ponto de partida, o que os alunos trazem de vivência, seus conhecimentos prévios, sendo a partir destes que o professor dará início ao seu fazer com a visão de criar formas do aluno compreender a realidade. Esta dimensão tem relação com o currículo, pensar o que ensinar, com base na vivência e necessidades do educando.

Esse entendimento trazido por Zabala, perpassa pela concepção construtivista, em que “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (ZABALA, 2014, p. 38). E demonstra que o papel ativo e protagonista do educando não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do educador.

Já a dimensão procedimental está relacionada ao como fazer, nesse sentido para Zabala, o professor precisa criar formas de conhecer as necessidades dos alunos, bem como perceber as diversidades para que possa supri-las.

Dessa maneira, para o autor, o fazer docente precisa se constituir a partir da avaliação dos conhecimentos prévios dos educandos e de suas características singulares de aprender. Zabala, também alerta para as variáveis que de alguma forma incidem sobre as práticas educativas, a exemplo da sequência didática, sequência de conteúdo, distribuição do espaço e tempo, etc . Contudo, nosso estudo irá ampliar essa discussão e entendimento, pois os sentidos produzidos sobre prática docente também podem ser condicionantes desse fazer.

Na dimensão atitudinal a relação é com a aplicação do que foi aprendido nas ações, em que os alunos vivam de fato os conhecimentos construídos. Seria o resultado esperado do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nessas três dimensões podemos dizer que o conceito de prática docente trazido pelo autor é aquele que a concebe comprometida com a construção da pessoa.

Tal conceito nos remete as ideias de “ciências da educação” de Bastos e Stephanou (2005), com a perspectiva de formação integral e também de Freire, quando diz que “Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2005, p. 33).

Para vislumbrar a construção da pessoa, sua formação integral, o autor vai detalhar as funções dos professores, caracterizando a prática docente. Dessa maneira, construímos o quadro abaixo com as 10 (dez) funções listadas por Zaballa (1994, p. 92-93):

Quadro 1– Funções dos Professores conforme Zabala

Funções dos Professores conforme Zabala
a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem.
b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.
c) Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.
d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.
e) Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.
f) Promover atividade mental auto-estruturante que permita estabelecer o máximo de relações com novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de meta-cognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.
g) Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a autoestima e o autoconceito.
h) Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção.
i) Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão aos objetivos e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.
j) Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimentos e incentivando a auto avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Fonte: ZABALA, 1994, p. 92-93.

Como podemos observar as funções do professor listadas por Zabala, estão voltadas para a o desenvolvimento pleno dos educandos. Dessa forma, a prática docente não se limita apenas ao ensino dos conteúdos, mas à formação do sujeito, como também apontado por Freire (2005).

Nesse sentido, a prática docente assume papel substancial no processo ensino-aprendizagem, sem a qual não ocorre a formação plena do sujeito para atuar em prol da transformação de seu contexto.

Ainda sobre a ideia de formação integral do sujeito, Zabala irá trazer a ideia de “Métodos globalizantes” em que discute que os conteúdos precisam ser organizados na perspectiva inter e transdisciplinar, para possibilitar a formação plena. Novamente a ideia de “Ciências da Educação” se faz presente, e a prática docente fica mais voltada para a educação do sujeito do que apenas para seu ensino.

Quando falamos em prática docente, por vezes vem ao pensamento a questão da didática do professor, dessa maneira, para aprofundar as fundamentações e conceitos sobre a prática docente, chegamos nos estudos do educador Libâneo que versa sobre o tema e escolhemos para a reflexão e compreensão a obra “DIDÁTICA Velhos e novos temas” (1990).

Mas, antes é preciso esclarecer o que é didática e sua relação com a prática docente. Para Libâneo,

A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 1990, p. 5).

Sendo assim, a didática se coloca como aliada da prática docente, visto que um dos preceitos da prática docente, no processo de ensino-aprendizagem, é que os educandos construam aprendizagens significativas e estudar esse processo para criar possibilidades de melhoria, é trazer a ideia de práxis proposta por Freire (2005).

A prática docente aqui pensada por Libâneo se alinha à perspectiva sócio-construtivista, cujo

[...] objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática (LIBÂNEO, 1990, p. 5).

Novamente verificamos a preocupação com a formação da pessoa, e a necessidade de que a prática docente fomente aprendizagens que sejam

aplicadas pelos educandos no cotidiano, característica da dimensão atitudinal trazida por Zabala (2014) e fundamento imprescindível ao fazer docente, trazido por Freire (2005).

Nesse sentido, a prática docente precisa se colocar em interação com as experiências dos educandos, considerando seus conhecimentos prévios, como apontado por Zabala (2014) e Freire (2005), em que

O papel do ensino - e, portanto, do professor - é mediar a relação de conhecimento que o aluno trava com os objetos de conhecimento e consigo mesmo, para a construção de sua aprendizagem. O papel do ensino é possibilitar que o aluno desenvolva suas próprias capacidades para que ele mesmo realize as tarefas de aprendizagem e chegue a um resultado (LIBÂNEO, 1990, p. 5, grifo nosso).

Ainda sobre o papel do professor, Libâneo listará uma série de atribuições que vão ao encontro da lista feita por Zabala (2014), que diz:

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplica-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 1990, p. 6).

Fica demarcada a importância dos educandos serem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, o que nos remete ao desenvolvimento da autonomia tão mencionado por Freire (2005), para que estes educandos sejam na vida protagonistas de sua própria história.

Embora Libâneo valorize a utilização de metodologias ativas, a exemplo de trabalhos em grupos, estudo dirigido e outros, para construir o conhecimento dos educandos, também faz algumas críticas ao pensamento sobre aprendizado de alguns docentes, pois na hora de cobrar o resultado continuam na linha da memorização, tão criticada no método tradicional.

Ou seja, muitos professores não sabem como ajudar o aluno a, através de uma atividade, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento. Em outras palavras, as atividades que organiza para os alunos não os levam a uma atividade mental, não levam os alunos a adquirirem métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais para poderem

lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos que vão assimilando (LIBÂNEO, 1990, p. 4).

Quando Freire (2005) trouxe críticas à concepção de educação bancária, a preocupação com a ideia de memorização estava presente em todo o processo da prática docente, incluindo a avaliação proposta. O resultado exigido pelas atividades feitas pelos professores é tão importante quanto as próprias propostas de atividades, dessa maneira nos faz pensar o quanto é importante à prática docente as três dimensões trazidas por Zabala (2014), a conceitual, procedimental e atitudinal.

O autor, assim como Zabala (2014) e Freire (1992, 2005) também irá tocar na ideia dos conhecimentos e as experiências dos educandos serem ponto de partida. Pois,

[..]a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem. Professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa postura, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionados com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 1990, p. 7).

Desta forma, Libâneo supera a concepção da didática apenas como instrumento e desloca o entendimento para uma perspectiva de didática crítico-social. O autor irá também discutir a necessidade de reconfiguração da profissão de professor e vai tocar na questão da formação dos docentes, já mencionada no início deste capítulo pelas falas de Guedes e Schelbauer (2009).

E vai destacar que

[...] está sendo posta, no mundo contemporâneo, a exigência de uma formação geral de qualidade dos alunos, o que depende de uma formação de qualidade dos professores. Os professores são os agentes diretos da transformação dos processos pedagógico-didáticos, curriculares, organizacionais (LIBÂNEO, 1990, p. 34).

Sem dúvidas a formação é um dos elementos fundamentais na configuração das práticas docentes, em especial a formação contínua para o aprimoramento das ações no contexto escolar, sendo a prática docente também autoformativa.

Outro ponto fundamental trazido pelo autor, que tem relação direta com a proposta deste estudo, está quando diz: “A atividade docente tem a ver diretamente com o ‘para quê educar’, pois a educação se realiza numa sociedade formada por grupos sociais que têm uma visão distinta de finalidades educativas” (LIBÂNEO, 1990, p. 5).

E também quando fala:

As finalidades ou objetivos gerais que o professor deseja atingir vão orientar a seleção e organização de conteúdos e métodos e das atividades propostas aos alunos. Essa função orientadora dos objetivos vai aparecer a cada aula, perpassando todo o ano letivo (LIBÂNEO, 1990, p. 6).

Em nossa pesquisa ampliamos esse entendimento e vamos dizer que é a partir da representação, sentidos atribuídos à prática docente que marcará a atividade docente no contexto escolar.

Em suma as fundamentações e conceitos sobre prática docente trazidas por Bastos e Stephanou (2005); Guedes e Schelbauer (2009); Freire (2005, 1992); Zabala (2014); e Libâneo (1990) estão relacionadas a finalidade da educação trazida na LDB, quando diz no Art. 2º

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** – grifo nosso.

Todos os autores voltam o olhar para a prática docente no sentido desta estar compromissada com a formação da pessoa, ou seja, com o desenvolvimento pleno do sujeito, para que este consiga atuar como cidadão no mundo.

A legislação, na Lei de Diretrizes e Bases, também irá prevê em seu Art. 13 as incumbências docentes, dando pistas do que entendem por práticas docentes e suas responsabilidades. São elas a saber:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, são muitas as incumbências e responsabilidades dos professores, colocando a prática docente em lugar de destaque na configuração dos processos de ensino-aprendizagem, sob o viés da formação integral do sujeito.

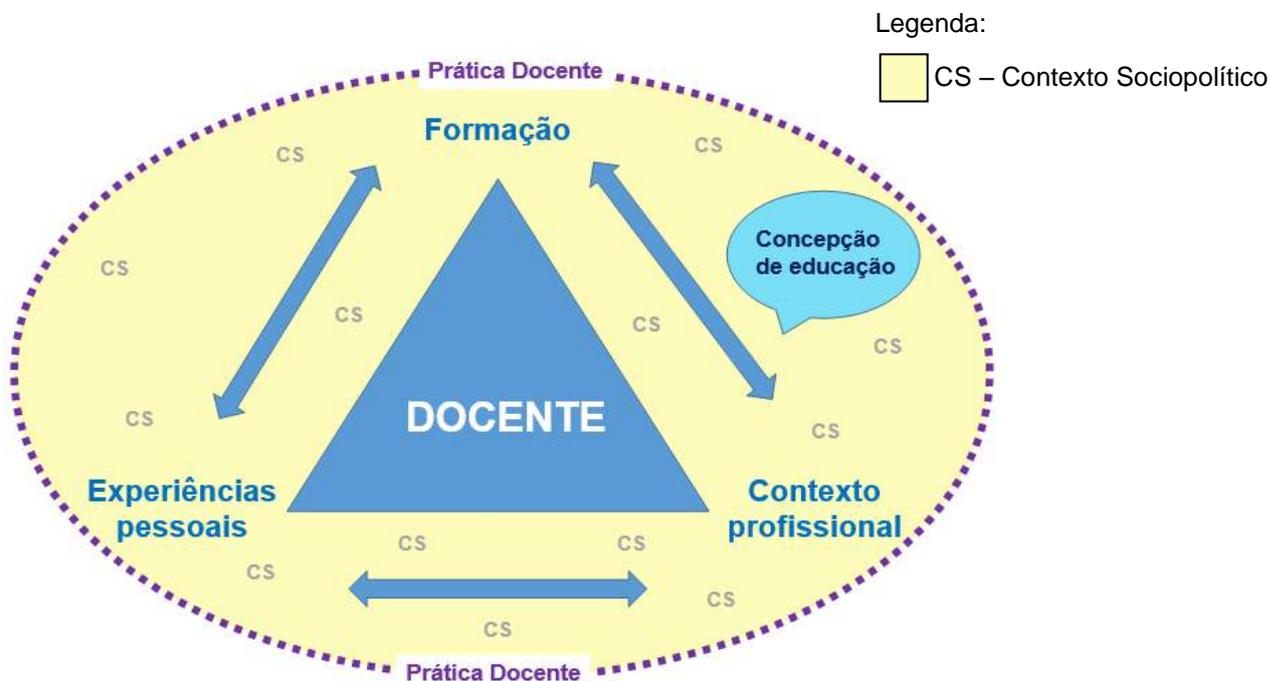
Dessa maneira, com intuito de trazermos de forma elucidativa tudo o que os autores Rouquette (2000); Macedo (2009); Certeau (2005); Bastos e Stephanou (2005); Guedes e Schelbauer (2009); Freire (2005, 1992); Zabala (2014); e Libâneo (1990) trouxeram para entendermos prática docente criamos as imagens a seguir (Figuras 1 e 2):

Figura 1 – Elementos que compõem a prática docente.



Fonte: A autora.

Figura 2 – Contextos da prática docente



Fonte: A autora.

Na figura 1 tentamos representar a definição de prática docente extraída a partir das discussões e reflexões sobre os fundamentos e conceitos dos autores trazidos neste capítulo. Dessa maneira, entendemos que a Prática Docente se constitui pelo “Ser Docente” e “Fazer Docente” sendo atravessada pela “Didática”, ou seja, é no modo de “Ser” e “Fazer” do professor aliado ao pensar sobre suas ações que se faz a Prática Docente.

Contudo o “Ser” e o “Fazer” do professor, agregado à didática, são construídos por diferentes contextos, conforme pode ser observado na Figura 2.

Nesse sentido, a prática docente é permeada de complexidade, sendo imprescindível a caracterização de seu contexto para a tentativa de sua compreensão.

Desse modo, no próximo capítulo adentraremos no contexto da escola participante para que junto às falas dos professores, participantes da pesquisa, possamos compreender os preenchimentos e vazios de seus discursos e assim nos aproximarmos às representações/sentidos atribuídos à prática docente por eles próprios.

2 O CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE PESQUISADA: INSERÇÕES, ATORES E PERSPECTIVAS

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem no presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está sendo construído. Portanto a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO et al, 1999, p. 13).

O contexto, assim como trazido na Figura 2 do capítulo anterior sobre “Elementos que influem na Prática Docente”, é fundamental para pesquisas das Ciências Sociais, justamente pelo seu objeto ser histórico, sendo portanto importante sua caracterização para compreensão das questões que nele emergem. Sendo assim, com o intuito de compreender melhor o contexto da prática docente dos professores, participantes da pesquisa, trouxemos um pouco da história do bairro em que a escola participante está situada.

Pensar o lugar da escola é ação necessária para fazer aproximações com os caminhos tecidos no interior do cotidiano escolar. E ao pensar esse lugar, nos vem à mente a canção do cantor e compositor Arlindo Cruz e Mauro Diniz:

[...] O meu lugar... Lá tem samba até de manhã. O meu lugar. É cercado de luta e suor. Esperança num mundo melhor... O meu lugar. Tem seus mitos e seres de luz. É bem perto de Osvaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo e Irajá. O meu lugar. É sorriso é paz e prazer. O seu nome é doce dizer Madureira, lá laiá, Madureira, lá laiá [...] (CRUZ; DINIZ, 2017)

Madureira é um bairro popular localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, mais conhecido por "Capital do Subúrbio", "Coração da Zona Norte" e um dos "Berço do Samba" da Cidade, sendo este último codinome atribuído por sediar duas grandes escolas de samba, a Império Serrano e a Portela, explicando assim o trecho “lá tem samba até de manhã” da canção.

O Bairro também é conhecido por ter o maior mercado popular do Brasil, o “Mercadão de Madureira”, inaugurado em 1914, e o terceiro maior parque da cidade do Rio de Janeiro, “Parque Madureira”, inaugurado em 2012, que possui uma área de 103,5 mil metros quadrados. Em relação a esses dois pontos, a escola pesquisada fica à aproximadamente 8 minutos, à pé, do Mercadão de

Madureira e 11 minutos do Parque Madureira, sendo o Parque muitas vezes local de atividades propostas aos estudantes.

Outro destaque para o bairro, é a enorme variedade de estabelecimentos comerciais no entorno da escola, sendo uma característica bem específica.

Além disso, o bairro apresenta ampla linhas de ônibus e ramais de trem fazendo a conexão com diferentes bairros do Rio de Janeiro, possibilitando melhor mobilidade para as pessoas, incluindo os professores e os estudantes da escola pesquisada.

Outra característica da região é a diversidade de etnias, em que a presença e cultura negra são marcantes. Um exemplo dessa manifestação cultural ocorre embaixo do viaduto Negrão de Lima, sendo um dos bailes de charme mais antigos do Estado do Rio de Janeiro. A concentração popular era (e ainda é) tamanha que a partir de 1995, o baile foi reconhecido como instrumento essencial à cultura do bairro e batizado de “Projeto Rio Charme”.

Em relação às condições financeiras da região, a renda média é significativamente mais alta do que em algumas outras áreas da cidade do Rio de Janeiro. Madureira apresenta elevado Índice de Desenvolvimento Humano¹², com taxa de 0,831, sendo o 67º do *ranking* de um total de 126 bairros da Cidade do Rio de Janeiro, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Compreender esse contexto de Madureira passa pelo entendimento que,

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (FREIRE, 1992, p. 44).

Não apenas ponto de partida dos educandos, mas também dos docentes, sendo a localidade um dos elementos de influência das práticas e consequentemente do processo de ensino-aprendizagem.

No ensejo do aspecto educacional, Madureira possui 22 escolas públicas, sendo 9 estaduais e 13 municipais. Incluindo a Escola Pública Estadual Carmela Dutra, conhecida no Estado do Rio de Janeiro pelo Ensino Médio em formação de professores.

¹² O IDHM é um índice composto por três indicadores de desenvolvimento humano: Longevidade - Vida longa e saudável; Educação - Acesso ao conhecimento; e Renda - Padrão de vida.

Dentre essas escolas, escolhemos fazer a pesquisa em uma Escola Municipal específica, por ter partido de uma professora de lá a fala “não tem jeito”, assim como as diferentes inquietações de seus docentes em relação ao cotidiano escolar e também por descobrir que estes mesmos docentes estão encontrando “jeitos” para lidar com os impasses do dia a dia.

A Escola¹³ Municipal participante da pesquisa pertence à 5ª CRE da Secretaria Municipal de Educação e atende 887¹⁴ alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Com o intuito de conhecer mais a escola, encontramos um blog¹⁵ com algumas memórias - breve histórico, comentários de quem frequentou a escola e registros de fotos. Tal iniciativa é de fundamental importância para conhecermos a história da instituição, os vividos nela a partir dos relatos e assim entender o contexto atual e tecer reinvenções nele.

A escola tem como patrono um líder da política de Irajá, que marcou atuação no bairro de Madureira e, posteriormente, chegou ao cargo de Ministro do Tribunal de Contas.

Nesse levantamento, nos deparamos com o tema do Projeto Político Pedagógico da escola – “Ministrando a Leitura do Mundo”, que tem como objetivo continuar o processo alfabetizador numa perspectiva de visão crítica do mundo. Tal proposta nos faz lembrar uma grande preocupação de Paulo Freire, a de promover “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2013, p.12), tão necessária para estar com e no mundo.

Verificamos que a “leitura de Mundo” expressa no tema de seu Projeto Político Pedagógico, translada o documento e se materializa nas atividades propostas, a exemplo do cartaz da Figura 3, encontrado na página do *facebook* da escola.

¹³ A partir desse momento, nos pareceu mais apropriado a substituição do nome da escola por “escola-participante” nas referências que trazem informações sobre a instituição.

¹⁴ Fonte: <http://www.qedu.org.br/escola/174344-0515055-escola-participante/censo-escolar>

¹⁵ Fonte: <http://minimemoria.blogspot.com/2005/11/e-m-0515055-escola-participante.html>

Figura 3 – Mural da Escola.



Fonte: <https://www.facebook.com/SomosTodosEscolaParticipante/>

No cartaz produzido, observamos que a escola trabalha questões de respeito ao outro, tema este relacionado ao processo de humanização da pessoa, condição imprescindível para qualquer processo de melhoria e transformação do contexto, uma discussão trazida por Paulo Freire desde a Pedagogia do Oprimido. Pois, entende-se que

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, p. 38, 1987).

Outro ponto da página do *facebook* que nos chamou a atenção é o uso de hasteg - #SomosTodosEscolaParticipante - que demonstra para além do sentimento de pertença do grupo, movimento de resistência e de luta por condições melhores, assim como na canção “O meu lugar. É cercado de luta e suor. Esperança num mundo melhor...” (CRUZ; DINIZ, 2017)

Para aprofundar mais o conhecimento sobre a escola, entramos nos dados do Censo 2017, de maneira a saber a estrutura da escola em seus diferentes aspectos e encontramos as informações dispostas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Estrutura da escola em seus diferentes aspectos

<p>Etapas de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental <ul style="list-style-type: none"> ○ Ensino Fundamental - Anos Iniciais ○ Ensino Fundamental - Anos Finais • Educação Especial <ul style="list-style-type: none"> ○ Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Educação Especial 	<p>Infraestrutura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação escolar para os alunos • Água filtrada • Água da rede pública • Energia da rede pública • Esgoto da rede pública • Lixo destinado à coleta periódica • Acesso à Internet • Banda larga
<p>Equipamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadores administrativos • Computadores para alunos • TV • Videocassete • DVD • Antena parabólica • Copiadora • Retroprojektor • Impressora • Aparelho de som • Projetor multimídia (datashow) • Fax • Câmera fotográfica/filmadora 	<p>Dependências</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15 salas de aulas • 70 funcionários • Sala de diretoria • Sala de professores • Laboratório de informática • Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) • Quadra de esportes coberta • Cozinha • Biblioteca • Sala de leitura • Banheiro dentro do prédio • Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida • Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida • Sala de secretaria • Banheiro com chuveiro • Refeitório • Despensa • Almoxarifado • Auditório • Pátio coberto

Fonte: <https://www.escol.as/180786-escola-participante>

No censo também foi possível observar o desempenho da escola pela sua relação demonstrada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB¹⁶.

Como podemos observar na Tabela 1 – Índice do IDEB da escola, a Escola Municipal participante da pesquisa tem sua projeção maior que a média

¹⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/ideb>

estipulada para o município do Rio de Janeiro, alcançando em todos os anos, exceto em 2011, as projeções feitas. Vejamos:

Tabela 1 – Índice do IDEB da escola

Índice do IDEB da escola			
Ano	Ideb	Projeção Ideb	Município Ideb
2005	4.0	-	3.6
2007	4.4	4.0	4.2
2009	4.9	4.4	3.5
2011	4.6	4.8	4.2
2013	5.4	5.0	4.4
2015	5.3	5.3	4.4
2017	-	5.6	5.1
2019	-	5.9	5.4
2021	-	6.1	5.6

Fonte: <https://www.escol.as/180786-escola-participante>

Utilizando por base o censo 2017, podemos inferir que a escola apresenta bom desempenho, no que se refere aos aspectos considerados nesses medidores. Contudo, o bom resultado não anula a busca por outras condições ainda melhores, não circunscritas ao desempenho escolar, e que contribuem para que a escola pesquisada “Seja Mais”, pois nossa intenção não se restringe ao levantamento de aspectos decorrentes deste desempenho.

Um dos caminhos para abranger os demais aspectos que podem estar subtendidos na fala “não tem jeito” é aquele que busca evidenciar os “jeitos” já encontrados na escola, e que os próprios docentes que nela atuam não imaginam ter.

Rumo à esse caminho, iremos nos apropriar da Teoria das Representações Sociais, de maneira a pensar o campo de investigação em sua totalidade.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA VIABILIDADE/CONTRIBUIÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO

Conforme Moscovici (1990),

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 2007, p.8).

Nossa preocupação está justamente na maneira como e porque as pessoas partilham o conhecimento e nos sentidos que vão sendo atribuídos a partir desta comunicação, bem como na forma com que este conhecimento se configura em prática, ou seja, na totalidade em que é representado.

É com base nesta perspectiva que o presente estudo conduz a investigação e as análises, para tanto, escolhemos trabalhar com as Representações Sociais (RS) dos professores, participantes da pesquisa. Esta “noção de representação social para compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2002, p.232), o que irá permitir maior exploração do objeto da pesquisa.

É importante ter em mente que, embora a ciência e as representações sejam diferentes, estas são ao mesmo tempo complementares, dessa maneira faz-se necessário falar e pensar em ambas. Nesse sentido, o estudo buscou considerar os dois registros para refletir, discutir e analisar o objeto prática docente na sala de aula e no contexto escolar.

Vale considerar que, esta relação complementar foi sendo modificada ao longo da história, pois antes a ciência embasava-se no senso comum para torná-lo menos comum (saber reificado), e agora o senso comum passa a ser a ciência tornada comum.

Neste sentido, o estudo toma como ponto de chegada, a compreensão da realidade comum dos sujeitos da pesquisa, neste caso os professores, sobre o objeto prática docente, pois hoje em dia “o senso comum não circula mais de baixo para cima, mas de cima para baixo; ele não é mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada” (MOSCOVICI, 2007, p.95).

Utilizando esta noção como condutora, o estudo investigou o processo como se configura a representação da prática docente por parte dos professores. Sendo assim,

o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem, e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (GILLY, 2002, p.233).

Dessa forma, o estudo, a partir das Representações Sociais do grupo referenciado, buscou elucidar sua função e tornar familiar àquilo que era inicialmente não familiar, e assim, entender melhor o fenômeno prática docente.

Mas, para conseguir esse feito, fizemos antes o movimento inverso, pois,

se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa dum estudo científico das representações é tornar o familiar não familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas (MOSCOVICI, 2007, p.25).

Vale lembrar que, este movimento de tornar o familiar não familiar é imprescindível, principalmente quando, no entendimento de Lévi-Strauss (1975, p. 215), trazido por Minayo (1994), “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo é uma parte de sua observação.” (MINAYO, 1994, p. 14). Sendo necessário, esse cuidado para não comprometer os resultados da investigação.

Antes de prosseguirmos nas discussões, reflexões e análises do objeto da pesquisa, prática docente, há de se trazer alguns conhecimentos importantes sobre as Representações Sociais e a maneira como o estudo se apropriou da Teoria das Representações Sociais.

3.1 Representações Sociais: dialogando com a Teoria no campo da educação, do ensino e das práticas docentes

O estudo sobre Representações Sociais ganhou força, em 1961, na Europa, com a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, fruto da elaboração de sua tese de doutoramento, intitulada *La psychanalyse, son image et son public*.

Segundo Paula Castro (2002), ao fazer análise dos estudos de Moscovici, as Representações Sociais, seriam uma “ponte” entre a psicologia e a sociologia, sendo hoje uma das noções centrais da psicologia.

A TRS, para entendermos melhor, é oriunda do campo da Psicologia Social e tem herança em Durkheim, que propôs a noção de Representação Coletiva, contudo,

Moscovici dirá que as representações de que vai se ocupar não são coletivas, impondo-se às pessoas por via da organização da sociedade. São representações no nosso universo interior, presentes no indivíduo, mas com características que nos autorizam a chamá-lhes também sociais (CASTRO, 2002, p. 951).

Primeiro pelo fato de serem expressas por grupos sociais, segundo pelo seu processo de produção que é gerado coletivamente e terceiro pela sua funcionalidade, na contribuição dos processos de formação dos comportamentos e de orientações das comunicações sociais.

Além disso, a Teoria das Representações Sociais é uma forma “que se quer capaz de explicar a diversidade do pensamento em sociedades particulares, aquelas onde os conteúdos do conhecimento científico passaram a circular” (CASTRO, 2002, p. 952), e a maneira como foram apropriados pela sociedade.

Dessa forma, a perspectiva proposta por Moscovici vai além da elaboração descritiva de uma Representação Social, e preocupa-se com a elaboração dos processos que a constitui. E para explicar o processo de elaboração de uma Representação Social, Moscovici definiu dois processos importantes: a ancoragem e a objetivação.

A “[...] ancoragem dá conta da constituição de uma rede de significados em torno da psicanálise, por aproximação a categorias já existentes, e que orienta as conexões entre esta e o meio social” (CASTRO, 2002, p. 953), uma forma de tornar o desconhecido familiar.

Já objetivação “[...] é o processo que permite tornar real um esquema conceptual, dar a uma imagem uma contrapartida material” (CASTRO, 2002, p. 953), seria assim a transformação de um conceito em uma imagem. Segundo Moscovici (2003), esse processo é conseguido por meio de três etapas: a construção seletiva, a esquematização e a naturalização.

São esses dois processos, ancoragem e objetivação, que permitem a construção da familiarização, tornando o não-familiar familiar, gerando as representações sociais.

Sendo assim, o presente estudo buscou basear-se na TRS, para identificar e compreender as Representações Sociais que os participantes da pesquisa possuem sobre o objeto prática docente, com o intuito de verificar o processo que as constituem para então proceder às análises.

As análises tiveram por base o entendimento de que essas representações se dão em contextos sócio-histórico-culturais, como estruturas dinâmicas que são compartilhadas entre os sujeitos, interferindo em seus comportamentos e relações, construindo assim as marcas identitárias.

Dessa maneira,

Compreender as representações sociais como uma dessas marcas identitárias, partilhadas pelos sujeitos em seus grupos de pertença, é fundamental entendê-las em seu potencial explicativo quanto às atitudes e aos comportamentos dos sujeitos e, portanto, ao seu desempenho enquanto profissional (PLACCO; SOUZA, 2012. p. 22- 23).

Sendo assim as RS tornam-se fundamentais para a compreensão da configuração da identidade profissional docente e conseqüentemente de suas práticas em sala de aula e no contexto escolar, pois

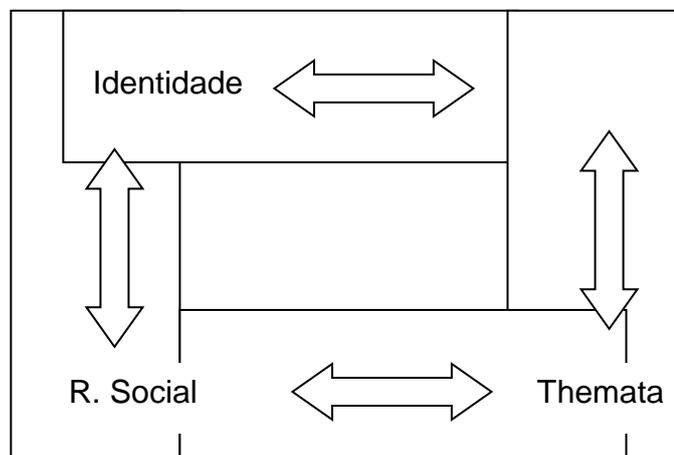
A identificação das representações sociais presentes no imaginário e na identidade profissional dos professores pode auxiliar na compreensão de sua prática docente e, conseqüentemente, na definição e renovação dos processos formativos desse profissional (PLACCO; SOUZA, 2012. p. 23).

E no caso da pesquisa, na ressignificação de práticas presentes e futuras para a superação em grande parte do que “não tem jeito”.

Dessa forma, fizemos a reflexão com base na relação entre as práticas docentes feitas no cotidiano escolar e as representações sociais dos professores sobre estas. Para tal reflexão consideramos as relações existentes entre os diferentes elementos, demarcadas por Susana Seidmanin (2012): a identidade como produto intersubjetivo; 2) a representação social como expressão da

identidade; 3) os *themata*¹⁷ como constitutivos da representação social; 4) a interdependência simbólica Eu/Outros.

Figura 4 - Processos psicossociais.



Fonte: SUSANA SEIDMANIN *et al*, 2012. p. 48.

Tendo por base essa relação, fizemos a compreensão das RS dos docentes e as influências exercidas em suas práticas.

Para avançar nas análises e reflexões, fizemos levantamento das pesquisas que atrelam RS e prática docente, de maneira a verificar as discussões já realizadas.

Sendo assim, realizamos a busca na base de dados do Periódico CAPES utilizando os descritores “Representações Sociais” e¹⁸ “Prática docente” e encontramos 402 resultados de pesquisas, considerando o período de 2008 a 2018. De maneira, a refinar ainda mais a busca selecionamos apenas os artigos revisados por pares e o resultado caiu para 248.

Dentre esses 248 resultados separamos apenas os que tinham relação com a investigação (APÊNCIDE E) e pudemos observar as contribuições das RS

¹⁷ Os temas, ou análises temáticas, expressam uma regularidade de estilo, uma repetição seletiva de conteúdos que foram criados pela sociedade e permanecem preservados pela sociedade. Eles se referem à possibilidades de ação e experiência em comum que podem se tornar conscientes e integradas em ações e experiências passadas. Em síntese, a noção de tema indica que a possibilidade efetiva de sentido vai sempre além daquilo que foi concretizado pelos indivíduos ou realizado pelas instituições (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2003, p. 224).

¹⁸ Na pesquisa foi utilizado o “and” no lugar do “e”, pois verificamos que o uso da expressão em inglês possibilitou maior captação de artigos relacionados aos descritores “Representações Sociais” e “Prática Docente”.

para a temática. As pesquisas selecionadas de alguma forma contribuíram, assim como a literatura que versa sobre o tema, para as análises das falas dos professores, participantes da pesquisa, no que diz respeito às construções de sentido(s) de sua(s) prática(s).

Desse levantamento gostaríamos de destacar a pesquisa produzida por Elaine da Silva Ferretti Barbiéri e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2018), mencionada na introdução de nosso estudo, que trata do tema “Profissão Docente: uma revisão de literatura”. As autoras também fizeram levantamento das contribuições das RS utilizando os descritores “representações sociais” e¹⁹ “profissão professor”, “representações sociais” e “professor” e “representações sociais” e “atividade docente”, e encontraram 53 artigos no período de 2006 a 2015. E na análise, feita a partir do processamento dos dados no software IRAMUTEQ, as autoras revelam que as pesquisas se concentram mais aos estudantes do curso de pedagogia e concluem que há necessidade de pesquisas com os profissionais da educação para possível ressignificação da formação e atuação docente.

Dessa maneira, a presente investigação que atrela Representações Sociais e prática docente, dos professores do Ensino Fundamental de uma escola municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro, configura-se numa necessidade ao campo da educação.

E para dar conta dos objetos e fenômenos, as pesquisas em Representações Sociais podem seguir orientações metodológicas diferentes. São elas: Abordagem Processual²⁰, Abordagem Societal²¹ e Abordagem Estrutural²².

Vale destacar que essas abordagens não são antagônicas entre si, elas apenas fazem diferentes análises com base nas características dos objetos e fenômenos.

¹⁹ Na pesquisa, as autoras fizeram uso da expressão “and” no lugar do “e”, para fazer o levantamento dos artigos.

²⁰ A Abordagem Processual liderada por Denise Jodelet, segue a perspectiva de Moscovici e relaciona as RS com a experiência do sujeito com o objeto.

²¹ A Abordagem Societal liderada por Willem Doise, relaciona as RS com uma perspectiva mais sociológica.

²² A Abordagem Estrutural liderada por Abric, relaciona as RS sob a perspectiva de estrutura, com elementos centrais e periféricos, a partir da Teoria do Núcleo Central.

De acordo com as características da pesquisa por nós proposta, a investigação seguiu os caminhos da Abordagem Processual defendida por Moscovici (1978) e Jodelet (2001, 2009), como instrumento teórico metodológico.

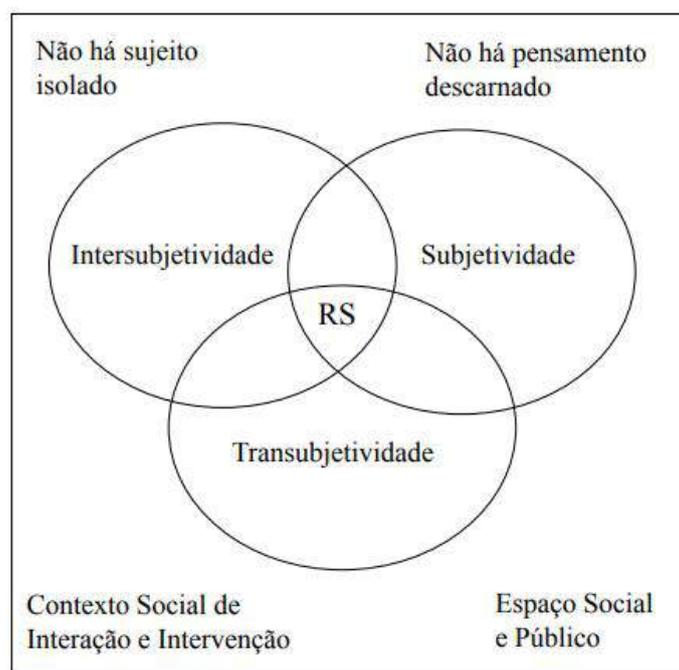
Nesta abordagem busca-se verificar como os grupos constroem e significam o mundo, como as RS são produzidas cognitivamente e como estas circulam entre os sujeitos, como são inseridas nas vidas cotidianas e partilhadas por meio do senso comum.

Na abordagem processual, entende-se que os desejos e as necessidades dos mais diferentes grupos geram as RS, sendo estas expressas nas condutas e nas práticas sociais.

Nesse sentido, a concepção de sujeito, nesta abordagem, perpassa pela relação sujeito e social, sendo esta relação indissociável.

Sob esta perspectiva, Jodelet (2009), buscou não apenas descrever as representações, mas analisá-las por meio de três esferas de pertença – Intersubjetividade; Subjetividade e Transsubjetividade, definindo as respectivas modalidades das ações transformadoras, conforme o quadro analítico a seguir:

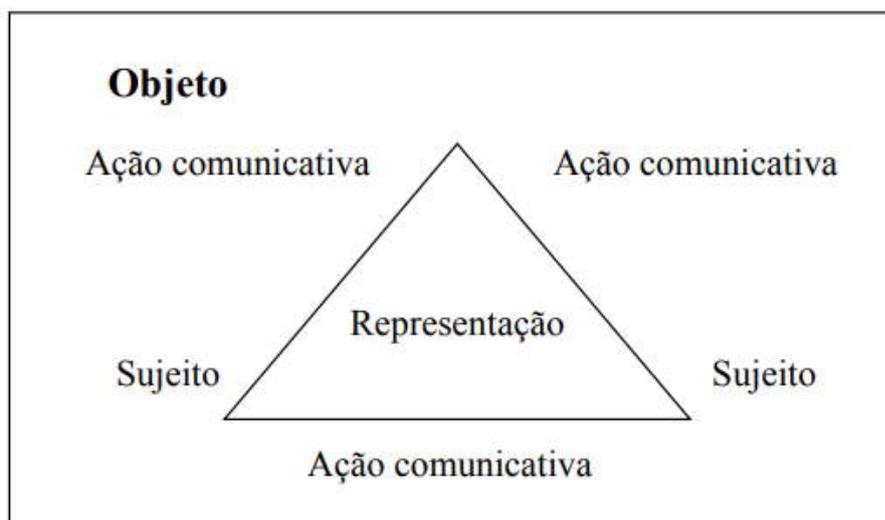
Figura 5 - As esferas de pertença das representações sociais.



Com base nesse entendimento, a Teoria das Representações Sociais traz um olhar transdisciplinar, na busca de uma compreensão complexa (Morin, 1977), sobre o objeto e o fenômeno, atuando em níveis individuais e coletivos.

Dessa forma, o sujeito influencia e sofre influências ao mesmo tempo que interage com o meio, em que as RS se configuram num processo de comunicação sujeito objeto sujeito, por meio das ações praticadas no cotidiano, conforme a figura a seguir:

Figura 6 - Os Elementos Constituintes e o Modo de Produção da Representação.



Fonte: JOVCHELOVITCH, 2004, p. 23.

Dessa forma, a produção da RS pode ser compreendida sob um sentido híbrido, que atrela psicologia e sociologia, que é germinada pela complexidade, sendo, portanto, possível seu entendimento somente pelo olhar sobre a totalidade.

E foi com este olhar sobre o todo, relacionando os participantes da pesquisa, escola e seus contextos (históricos e sociais) que fizemos a compreensão de como são produzidas as representações destes sobre prática docente e qual a relação de suas RS para a atuação em sala de aula e no cotidiano escolar.

Para tanto, também tomamos por base as perguntas feitas por Jodelet (2001) a respeito dos estudos e das pesquisas com representações,

Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos? Estas perguntas desembocam em três ordens de problemáticas: a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; C) estatuto epistemológico das representações sociais. Estas problemáticas são interdependentes e abrangem os temas dos trabalhos teóricos e empíricos (JODELET, 2001, p.28).

Tais questionamentos, assim como as demais contribuições de Moscovici (1978) e Jodelet (2001, 2009) foram imprescindíveis para nos ajudar a compreender o quê e como pensam os participantes da pesquisa e principalmente para a tentativa de ressignificação de práticas presentes e futuras, na intenção de fazer “ter jeito”.

Dessa maneira, serão descritos no capítulo a seguir o passo a passo da entrada no campo da pesquisa e as escolhas feitas para fazer a compreensão das Representações dos professores sobre Prática Docente.

4 NOS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO: A ENTRADA NO CAMPO, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2005, p. 29).

Nesse movimento de conhecer o que ainda não é conhecido para comunicar e anunciar a novidade, escolhemos alguns passos que foram trilhados na investigação. Dessa maneira, iremos agora apresentar detalhadamente os procedimentos e técnicas de pesquisa que foram adotados.

Como já demonstrado, o estudo se amparou no aporte teórico-metodológico da abordagem processual da TRS para realizar o procedimento de levantamento e análise das informações, pois, conforme Abric (1994d),

a escolha de uma metodologia (coleta/análise) é determinada naturalmente por considerações empíricas (natureza do objeto estudado, tipo de população, constrangimentos da situação, etc.), mas também e de modo mais fundamental pelo sistema teórico que subentende e justifica a pesquisa. (SÁ, 1996, p.104).

Assim sendo, o estudo corresponde a pesquisa de campo, pela qual se lança mão do caráter dialógico qualiquantitativo, fazendo análises de ambos os cunhos sobre as informações expressadas pelos professores, observando complementariedades, contradições e consensos, entrelaçando suas falas com a de autores que tratam da temática prática docente.

4.1 Participantes da pesquisa

Acreditamos que um dos aspectos fundamentais para a realização desta investigação são as constituições trazidas nas expressões dos sujeitos da pesquisa. Com base em Sá (1993), Oliveira (2000) nos traz que

os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções

específicas para as questões que se colocam a si mesmos. (p. 8).

Sendo assim, o estudo buscou nos participantes da pesquisa entender as suas representações/sentidos sobre o objeto prática docente, como esta se constrói e, a partir destas representações, discutiu possíveis respostas para o problema que se coloca no estudo.

Para tanto, o estudo considerou o corpo docente voluntário do Ensino Fundamental da instituição selecionada. As características dos sujeitos quanto à idade, à formação, ao local onde residem, dentre outras, e até mesmo a quantidade de professores respondentes foram consideradas no estudo, a partir do contato com a instituição e exploração do objeto da pesquisa. Pois, acreditamos que

[...] não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e as suas construções, na medida que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (MINAYO *et al*, 1999, p. 14).

Desse modo, os professores, participantes da pesquisa, foram nossos grandes autores e atores das análises promovidas aqui, dando o sentido e relevância do trabalho.

4.2 Nossos motivos da escolha da Rede Pública Municipal de Ensino para a Pesquisa

Os motivos da escolha da Rede Municipal de Ensino se devem primeiramente pela fala “não tem jeito” ter partido de uma professora de uma instituição municipal de Ensino Fundamental localizada na zona norte do Rio de Janeiro. Segundo por compreendermos que a educação para todos se faz quando é pública e gratuita, sendo que este caminho deve ser gerado com qualidade.

Além disso, outro motivo da escolha se deu por conhecermos professores da escola selecionada que têm encontrado alguns jeitos em seus fazeres para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o cotidiano vivido, mostrando criatividade nestes feitos, muitas vezes não percebidos dentro de um contexto maior.

Por fim, a escolha vem reafirmar o “esperançar” na educação pública, bem como trazer contribuições que possam ser relevantes aos professores da rede municipal e demais profissionais que lidam com educação.

4.3 A entrada no campo

Para fazer a entrada no campo, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil. Também foram necessários ofícios, cartas e outros documentos formais para estabelecer acordos institucionais entre o Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP-UERJ) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Após parecer e autorização tanto da Plataforma Brasil quanto da SME/RJ foi feita a entrada na escola para iniciar a investigação. E como forma de aproximação com o objeto de pesquisa, foram construídos alguns caminhos pelos quais o estudo trilhou, visto que, conforme Lênin “o método é a alma da teoria” (1965, p. 148), sendo imprescindível a sua descrição em passos para validar o achado.

4.3.1 Procedimentos e técnicas de pesquisa

No primeiro momento, a partir do mês de março de 2019, foi agendada visita à escola, no dia do Centro de Estudos, com vistas à ambientação/sensibilização da ação com os professores da escola selecionada. Na visita foi feita a apresentação da pesquisadora, e o conhecimento dos espaços da escola no que concerne ao objeto do estudo, bem como o início do diálogo com os professores.

Neste primeiro encontro foi passada uma lista para que os professores colocassem seus nomes, telefones e e-mails, de modo que fosse possível fazer a comunicação com todos, conforme as ações demandadas pela pesquisa.

Todo o detalhamento de como ocorreu o processo de aprovação da pesquisa, aplicação dos questionários e entrevistas, será descrito no Capítulo 5. Em relação às “Rodas de Conversa” e criações educacionais (Mapa de possibilidades de ação, E-book e Blog) feitas em coletivo com os professores participantes da pesquisa, realizaremos toda a descrição no Capítulo 6.

4.3.1.1 Procedimentos Éticos

Para realizar a presente pesquisa foram cumpridas as exigências sobre os aspectos éticos, dispostos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, referentes às normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, as quais foram submetidas à análise e aprovação.

Dessa maneira, para viabilizar a realização do questionário, da entrevista e das rodas de conversas na instituição participante, foi confeccionada carta de apresentação, que esclarece os objetivos e procedimentos da pesquisa (APÊNDICE A).

Para tanto, foi feito, para cada professor participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice C, esclarecendo sobre o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos, e também sobre sua participação voluntária, informando que há a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo financeiro, pessoal ou profissional.

4.3.1.2 Equipamentos e Materiais

Foram utilizados na fase de levantamento das informações, o recurso de gravação do celular da pesquisadora, para registrar as sessões de entrevistas e rodas de conversas, de maneira a fazer as análises das informações, com base na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFREVE & LEFREVE, 2003). Também foi utilizado caderno tipo brochura para registro das observações em campo.

4.3.1.3 Instrumentos

Com base na literatura que trata sobre “Prática docente”, escolhemos diferentes instrumentos para captar os sentidos relativos aos objetivos deste estudo, de modo que fosse possível uma melhor compreensão do fenômeno. Sendo assim, foram feitos os seguintes passos:

Inicialmente, foi feita a aplicação de um questionário (APÊNDICE D) para

análise situacional (características dos sujeitos quanto à idade, formação, onde reside, dentre outras) contendo questões abertas e fechadas a todos os professores da escola participante, de modo a nos dar algumas pistas sobre as Representações Sociais desses docentes sobre prática docente.

Os questionários foram elaborados por meio da ferramenta Google Formulários e encaminhados para os e-mails ou sob a forma de link para os WhatsApp dos professores, conforme preferência de cada docente. A data limite das respostas aos questionários também foram acordadas com os professores participantes.

Além dos questionários, o estudo também trabalhou com entrevistas semiestruturadas de roteiro prévio (APÊNDICE E), contendo questões abertas, de forma a suprir lacunas, evidenciar dados ou até mesmo esclarecer falas, sendo um instrumento exploratório de complementação. Pois conforme Paredes (2005):

a entrevista vai para muito além da oportunidade de recolher idéias, opiniões, depoimentos e testemunhos, um contrito e devotado mergulho no outro. É no nó do enlace com que o pesquisador se encanta e se entremete, pela via do discurso, nas circunstâncias da vida cifrada nos códigos de percepção, no mapa do indiciário da memória e da afetividade dos depoentes (PAREDES, 2005, p. 132).

As entrevistas foram realizadas em momentos distintos aos questionários, as quais foram gravadas e transcritas fala por fala dos participantes para posterior análise.

Outro instrumento que a pesquisa utilizou para a construção produções educacionais foram as “rodas de conversas”, que tiveram 4 encontros agendados conforme a disponibilidade do grupo de professores.

Nas “rodas de conversas”, foram feitas reflexões e provocações aos docentes participantes, a partir das análises feitas sobre as falas e escritas dos próprios, de maneira que estes repensassem caminhos, possibilidades e até mesmo evidenciassem o que faz com que as suas práticas sejam mais.

Foi sob esta perspectiva de pensar criticamente as práticas que foram construídas coletivamente as criações educacionais vinculadas à pesquisa.

Todos esses passos serão esmiuçados nos Capítulos 5 e 6 deste estudo.

4.3.1.4 Procedimento de análise das informações

Os procedimentos de levantamento das informações foram realizados na própria instituição participante. O espaço mais adequado para as entrevistas variou conforme necessidade de cada professor, bem como as datas e horários para a realização de cada ação planejada no cronograma da pesquisa.

A primeira ação foi a aplicação do questionário para obter a análise situacional do grupo de professores participantes e as noções iniciais sobre o que pensam sobre prática docente. Nesse momento, as respostas dos docentes foram transformadas em gráficos para que fosse verificado em níveis percentuais a situação dos professores, quanto à formação, se há ou não a formação contínua destes, o tempo de experiência e também o que pensam sobre prática docente.

Após a aplicação do questionário foram agendados encontros com os docentes para a realização da entrevista e, ao concluir cada sessão de entrevista, foi feita a transcrição imediata de todo relato verbal do(a) professor(a) participante. Após a transcrição, foi agendado outro encontro com o(a) participante entrevistado(a), com o objetivo de verificar as informações prestadas.

Vale ressaltar que as modificações propostas no conteúdo do texto foram todas transcritas na íntegra. O mesmo processo de transcrição foi feito nas “rodas de conversas”, com foco na construção das criações educacionais (Mapa com possibilidades de ações, E-book e Espaço de interação virtual) junto aos professores da escola. É importante dizer que também foi considerado para a análise todo o processo de construção feito pelos professores durante as “rodas de conversas”.

Feito esses dois processos, foram construídas categorias de respostas emergidas das falas dos professores participantes, entendendo que “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2007, p. 63).

Para construir as categorias e realizar a análise das falas dos professores participantes, utilizamos a técnica de pesquisa qualiquantitativa do “Discurso do Sujeito Coletivo” (DSC) de Lefreve & Lefreve desenvolvida nos anos de 1990.

A técnica consiste basicamente em analisar o material verbal coletado em pesquisas que têm depoimentos como sua matéria-prima, extraído-se de cada um destes depoimentos as Idéias Centrais ou Ancoragens e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Idéias Centrais/Ancoragens e Expressões Chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 132).

Mais adiante iremos detalhar cada uma dessas etapas para a elaboração do DSC, de modo a esclarecer o passo a passo de seu uso.

A escolha dessa técnica deve-se a intenção de pesquisar os modos de pensar do grupo participante para acessar as suas Representações Sociais sobre prática docente, pois conforme diz Jodolet (1989) “A Representação Social (RS) na qualidade de conhecimento do senso comum está sempre presente numa opinião, num julgamento, numa avaliação, num posicionamento, manifestação ou postura de um indivíduo comum” (LEFÈVRE, 2017, p.15).

Sendo assim, as categorias de sentido que foram construídas são esquemas sociocognitivos, ou seja, os modos socialmente compartilhados (JODELET, 2009). O diferencial da utilização da metodologia do DSC é a apropriação dessas categorias na elaboração de um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, de maneira a processar os depoimentos individuais deslocando-os para o pensamento da coletividade, sob forma de “categorias cheias” (LEFÈVRE, 2017), reconstruindo assim as Representações Sociais do grupo.

Para a elaboração do DSC, foram captadas as “Expressões Chave” (EC) (LEFÈVRE, 2017), trechos ou pedaços do discurso, que revelam a essência do conteúdo da fala do depoente, atentando para o posicionamento ou os posicionamentos de cada sujeito.

Após as “Expressões Chave” serem destacadas foi feita a identificação da “Ideia Central” (LEFÈVRE, 2017), que é o conjunto homogêneo de cada expressão, “[...] uma formulação sintética do pesquisador, uma ‘etiqueta semântica’ que permite identificar outros sentidos atribuídos pelo depoente à

questão que lhe foi proposta” (LEFÈVRE, 2017, p. 32), sendo esta transformada em categoria.

Vale destacar que um depoimento pode apresentar mais de uma “Ideia Central”. Sendo assim, a IC seria os sentidos do depoente e a EC os conteúdos do depoimento. Contudo é preciso considerar que,

Algumas ECH remetem não apenas a uma IC correspondente, mas também e explicitamente a uma afirmação que denominamos Ancoragem (AC) que é a expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART; FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 132).

Dessa maneira, podemos entender que todos os depoimentos têm IC, mas alguns se respaldam em ancoragens.

Nesse sentido, a partir da identificação das IC e AC de sentido semelhantes, foi realizada a categorização dos depoimentos, lembrando que estas categorias de sentidos foram obtidas por indução.

Feito esse processo de categorização, foi feita a estruturação do DSC, reunindo a EC, cujas IC e AC apresentem sentido semelhante, que conforme, Lefevre, Lefevre e Marques (2009, p. 1194)

Estes conteúdos de mesmo sentido, reunidos num único discurso, por estarem redigidos na primeira pessoa do singular, buscam produzir no leitor um efeito de “coletividade falando”; além disso, dão lugar a um acréscimo de densidade semântica nas representações sociais, fazendo com que uma idéia ou posicionamento dos depoentes apareça de modo “encorpado”, desenvolvido, enriquecido, desdobrado. (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 132-133)

Assim, o discurso trazido de modo coletivo ganha peso e corrobora para tecer redes de diálogos sobre o objeto prática docente.

Vale destacar que não lançamos mão do *software DSCsoft*²³ para elaborar o DSC, uma vez que esta técnica não tem a obrigatoriedade do uso desse ambiente informatizado.

²³ O *DSCsoft* é um software projetado para a desenvolvimento de pesquisas quali-quantitativas através do método do *Discurso do Sujeito Coletivo, o DSC*. Com o programa é possível criar um cadastro com as respostas coletadas, classificá-las e posteriormente agrupá-las para a construção do Discurso final, além de fornecer diversos resultados quali-quantitativos à partir das respostas e dos perfis dos entrevistados (mais detalhes ver em <http://www.tolteca.com.br/dscsoft20.aspx>).

No capítulo a seguir, serão apresentadas as análises referentes às informações prestadas pelos professores participantes a partir de cada procedimento adotado na pesquisa.

5 AFINAL: ESCOLA TEM OU NÃO TEM JEITO? REFLEXÕES E ANÁLISES COM OS PROFESSORES

Gosto das pessoas que foram quebradas pela vida, existe uma beleza única nas suas rachaduras, pessoas que foram esmagadas pelos sentimentos, que não escondem os seus erros e vícios, pessoas que viraram as costas para a perfeição para seguir o seu próprio caminho (MAGIEZI, 2017).

A partir deste momento a escrita do estudo se dará sob forma de cenas, como num filme, sendo este a própria vida, vivida nas salas de aula e no cotidiano escolar.

A escolha por este estilo de narrativa nesse capítulo, se deve por conceber os participantes da pesquisa como protagonistas de seus fazeres, como atores e autores da própria história, na impossibilidade de ser repedita, mas reinventada cotidianamente.

Como todo filme a tela começa escura²⁴, o que nos exige um mergulho na literatura para escrever com os sujeitos as próximas cenas.

E como todo bom filme, que as discussões e reflexões aqui suscitadas tenham continuação e transcendam o estudo e adentrem o cotidiano escolar.

Então, luz, câmera, ação...

Nesse capítulo são trazidas reflexões a partir das falas docentes sobre o(s) sentido(s) construído(s) da prática docente.

Após a submissão e aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil, tivemos de esperar, aproximadamente 4 meses, os processos de autorização junto à SME, Escola de Formação Paulo Freire e à 5ª CRE, para entrar no campo. E no dia 11 de março de 2019, finalmente, fomos devidamente autorizados²⁵.

E assim, como acontece nos filmes, a “Estreia” dos primeiros passos da pesquisa no campo, ocorreu no Centro de Estudos Parcial, no dia 18 de março de 2019, momento no qual a Coordenadora da escola me apresentou aos professores.

²⁴ Por tela escura aqui entende-se as inúmeras dificuldades que são encontradas no cotidiano, as quais muitas vezes nos deixam em meio a “escuridão”, impedindo de ver as possibilidades.

²⁵ A sensação que tive ao estar de posse da autorização para entrada no campo, era de quem recebeu um Oscar. Extremo alívio, de apenas um início dos trabalhos.

Este momento de apresentação foi imprescindível para iniciar as aproximações com o grupo e sensibilizá-lo na participação da pesquisa.

Desta forma, foi explicado o objetivo da pesquisa, bem como as etapas que a compõe, e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para lerem e assinarem, caso aceitassem a participar da pesquisa.

A escola atualmente possui 36 professores, o quantitativo de docentes reduziu sensivelmente, pois aos poucos estão sendo encerradas as atividades do Ensino Fundamental I²⁶ na escola. Dos 36 (trinta e seis) professores, 06 (seis) não estão em suas atividades de origem, (03) três estão em cargo de função, Direção (PII), Adjunto de Direção (PII) e Coordenação (PI), e 03 (três) estão readaptados (PII). Além disso, 1 (uma) professora está de licença maternidade e 1 (um) professor²⁷ foi apresentado no Centro de Estudos Parcial, no dia 18 de março de 2019.

Dessa maneira, a pesquisa foi apresentada para 28 (vinte e oito) professores da escola. Vale destacar que, optamos por não tornar participante o professor que acabara de entrar, uma vez que a pesquisa se propõe a investigar os sentidos de práticas que circulam os *espaçostempo* da escola participante, sendo necessário assim, em nosso entendimento, no mínimo, a vivência de um ano letivo para haver partilha e construção desses sentidos.

Dos 28 (vinte e oito) professores, 05 (cinco) não se sentiram à vontade para expressarem-se (contudo, nos chamou atenção 01(um) especificamente, pois, embora não tenha respondido o questionário, por inúmeras vezes que nos encontrávamos, o docente era enfático em dizer que pensando a problematização da pesquisa dentro de um sistema municipal a resposta é com certeza “não tem jeito” e reafirmava não poder responder por ter falas polêmicas e que por isso não “servia” para participar da pesquisa. Vale registrar, que por vezes este docente quis conversar, de maneira a desabafar, mas sempre longe

²⁶ É quase unânime a lamentação dos professores por estar encerrando as atividades do Ensino Fundamental I na escola, muitos enfatizam que os alunos formados por lá sentiam menos a transição de um seguimento para o outro, bem como estavam mais “preparados” e o índice de analfabetismo em séries avançadas era menor.

²⁷ Durante o processo de pesquisa este professor veio a falecer, o que deixou o grupo bastante consternado, mas ao mesmo tempo com força para continuar as atividades, por lembrar do sorriso que este docente sempre carregava. Em pouco tempo o “Capitão América”, como era conhecido na escola, deixou marcas.

do questionário e gravador.) na pesquisa, e outros 3 (três) aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contudo, não responderam o questionário²⁸. Dessa forma, a pesquisa trabalhou com 19 (dezenove) professores para proceder as análises.

O questionário²⁹ aplicado apresentava 26 perguntas, as quais resolvemos organizar em sessões para um melhor aprofundamento das falas dos professores participantes. As discussões e análises das informações apresentadas pelos professores foram feitas sob forma de cenas as quais ganharam título de “claquete”.

5.1 CLAQUETE 1 – Quem somos?

A partir das 12 (doze) primeiras perguntas feitas no questionário aplicado, construímos a primeira cena deste capítulo, dedicada ao “Quem somos?”, na qual fazemos a caracterização dos professores participantes.

Entender melhor quem são os professores da pesquisa, nos ajuda a compreender suas falas, ações, e nos traz também pistas de como os sentidos sobre prática docente são construídos e ancorados.

As informações aqui discutidas e analisadas se referem aos 19 (dezenove) professores respondentes do questionário. A primeira pergunta que os professores responderam foi sobre seus nomes, onde registraram o nome completo, contudo, por questões de preservação de suas identidades, atribuímos nomes diferentes na pesquisa. Construímos uma planilha na qual cada professor recebeu um número, dessa maneira a identificação dos mesmos passou a ser “Protagonista + o número”. A escolha por esta identificação se deu, por entendermos que todos os professores são personagens principais de seus fazeres e possuem papel de destaque em nosso estudo.

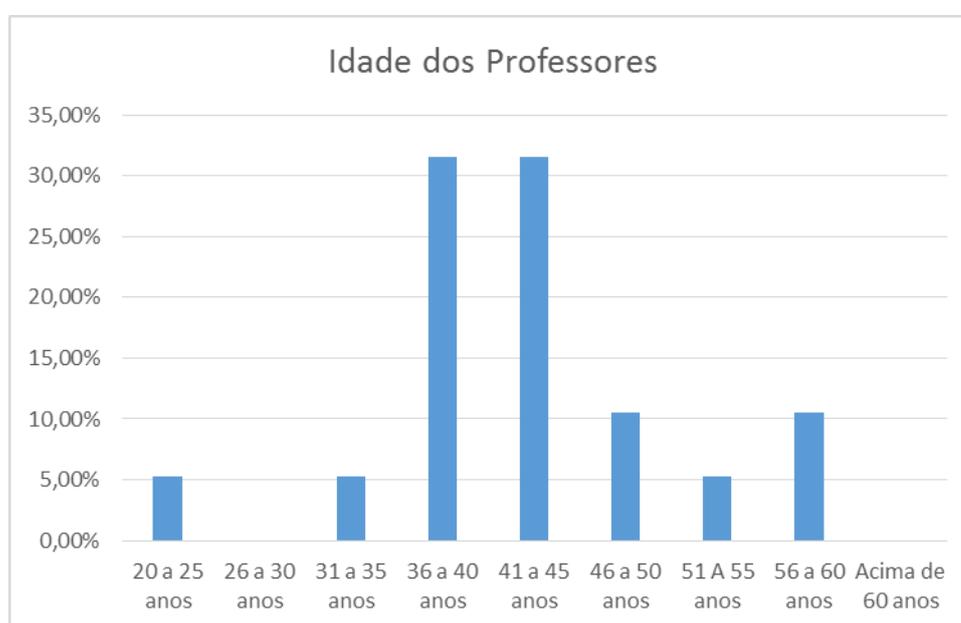
²⁸ Foi aguardado o prazo de um mês, contado a partir da aplicação do questionário, após este prazo seguimos as demais etapas considerando o universo de professores respondentes do questionário, de maneira a não comprometer o cronograma da pesquisa.

²⁹ Essa etapa não foi simples e demandou idas durante semanas na escola para que nos intervalos os professores respondessem as questões, pois vivem cheios de atividades e por vezes não dava tempo de responder. Muitos responderam no próprio celular, outros utilizaram o computador disponível na escola para responder.

A segunda pergunta foi referente ao gênero, vale destacar que, deixamos esse campo aberto para que os próprios docentes fizessem suas identificações. Das respostas, 12 (doze) se consideram do gênero feminino e 07 (sete) do gênero masculino.

Em relação a idade a faixa etária varia numa escala entre 24 (vinte e quatro) a 58 (cinquenta e oito) anos, em que distribuimos as respostas nas faixas de 5 (cinco) em (cinco) anos, conforme podemos observar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Idade dos professores

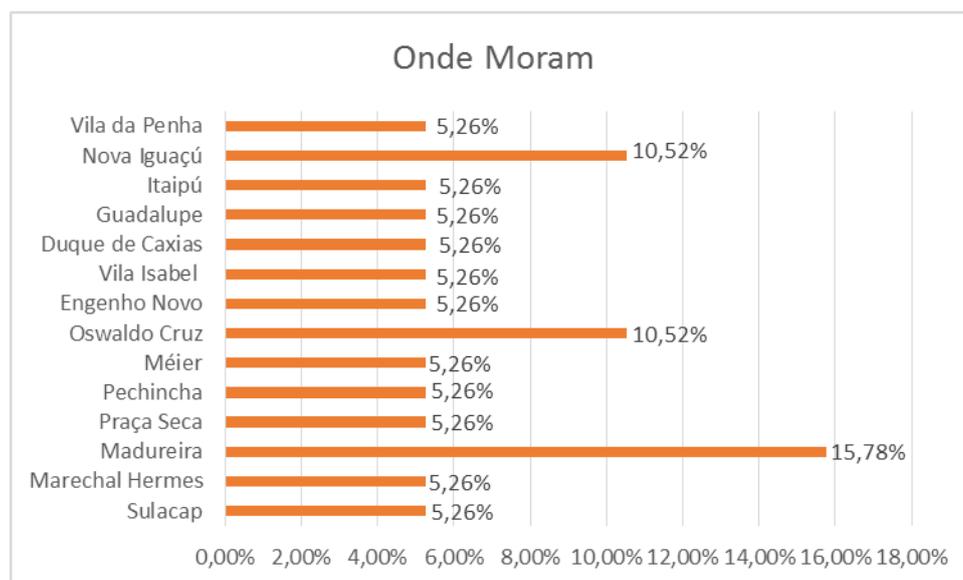


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

Dos professores respondentes, nenhum apresenta idade nas faixas de “26 a 30 anos” e “acima de 60 anos”, sendo a maior concentração das idades nas faixas “36 a 40 anos” e “41 a 45 anos”. De maneira geral, esta informação sobre as idades, nos demonstra que trata-se de um grupo de diferentes gerações, o que é extremamente interessante para entender como pensam, agem e trocam experiências. Uma vez que o fator idade também pode trazer influências sobre os fazeres do dia a dia.

Outra questão, importante para nós, se refere ao local onde os professores moram, pois fatores como distância, localidade também podem influir nas práticas e seus sentidos. Vejamos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Onde moram



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

O que podemos observar é que os professores estão concentrados na Zona Norte e Oeste do Rio de Janeiro, com exceção de 03 (três), em que 02 (dois) estão na Baixada Fluminense, em Nova Iguaçu, e o outro em Niterói, Itaipu, sendo este último com significativa distância de moradia.

Muito embora a escola esteja situada em um local de fácil acesso, a distância deste professor que mora em Niterói, conforme cálculo no Google Maps, fazendo o percurso de carro dá uma média de 1h1min, com pedágio, e caso o mesmo precise utilizar transporte público, leva em média 3h30min. Este cálculo leva em consideração o trajeto feito em bom trânsito, o que geralmente não acontece, pois quase sempre há trânsito. Por este motivo, o professor faz o deslocamento de moto para conseguir fazer o trajeto em 1h e pouca.

Verifica-se também com o gráfico que não há nenhum professor da Zona Central e Sul do Rio de Janeiro.

Quando perguntados sobre o “Tempo de Formação”, foi verificada a escala de 4 (quatro) anos a 36 (trinta e seis) anos, em que distribuímos as respostas nas faixas de 5 (cinco) em (cinco) anos, conforme Gráfico 3:

Gráfico 3 – Tempo de formação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

Essas diferenças de tempo de formação também se devem às variadas idades dos professores, o que pode promover trocas de experiências de distintas gerações, ou até mesmo haver certo embate de posicionamentos pelas épocas de formação.

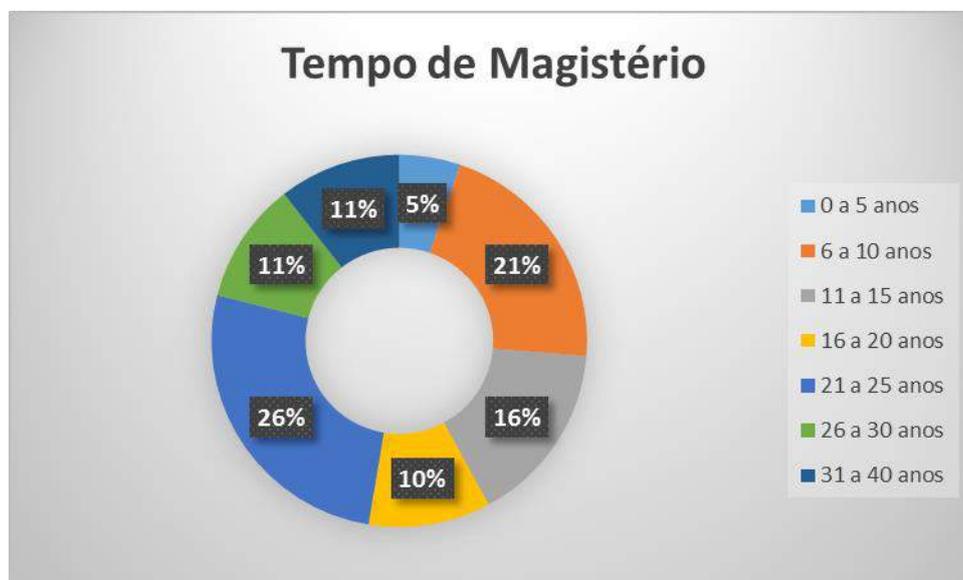
Conforme podemos observar, a maior concentração do tempo de formação está em 21%, na faixa dos “16 a 20 anos”, seguidas de 16%, nas faixas “21 a 25 anos”, “11 a 15 anos”, “6 a 10 anos”, o que nos demonstra significativo tempo de formação. Contudo, ainda com o mesmo percentual (16%) aparece o grupo da faixa de “0 a 5 anos”, apresentando formação mais recente.

É importante destacar que as formação apontadas pelos professores estão nas áreas de Pedagogia (2), Letras (6 sendo 2 português/inglês), História (2), Geografia (1), Biologia (2), Educação Física (4), Matemática (2), cujas as Instituições de formação são: UERJ (3), UFRJ (5), UFF, ISERJ Superior, Faculdades Integradas Simonsen, Universidade Gama Filho, Centro Universitário da Cidade, Centro Universitário Celso Lisboa, FAHUPE, Universidade Santa Úrsula, UNIABEU, Faculdade CCAA e Faculdade da Cidade.

Os professores também nos responderam sobre o tempo de magistério, no qual obtivemos a escala de 6 (seis) a 33 (trinta e três) anos, em que

distribuímos as respostas nas faixas de 5 (cinco) em (cinco) anos, como pode ser observado no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Tempo de magistério



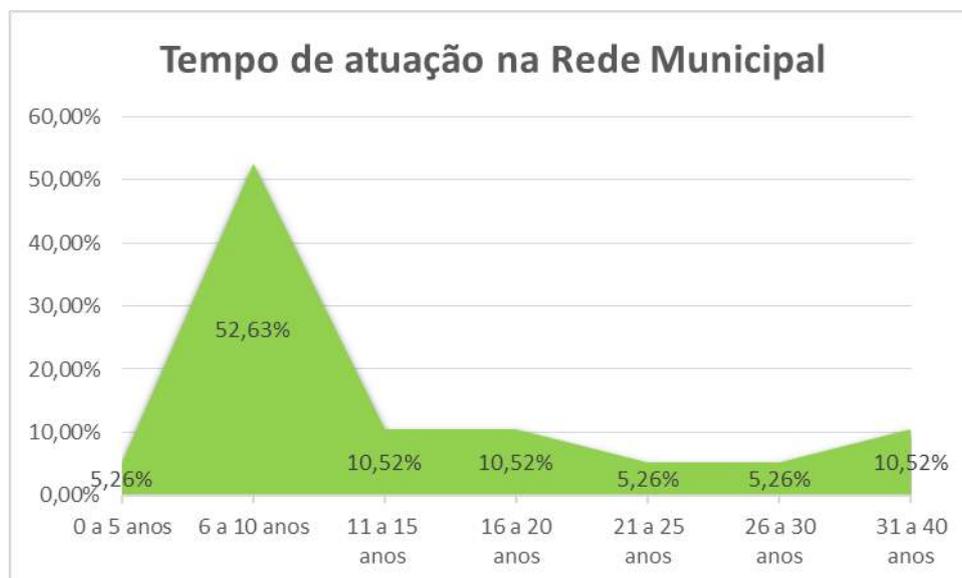
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

A partir do Gráfico 4, verificamos que os tempos de magistério também são distintos, sendo a maior concentração com 26% dos respondentes, na faixa de “21 a 25 anos”, seguida de 21% na faixa “6 a 10 anos” e 16% na faixa de “11 a 15 anos”, apresentando significativo tempo de prática docente.

Ao analisarmos individualmente as respostas dos professores em relação ao “Tempo de formação” e “Tempo de magistério”, verificamos que, por vezes o tempo de magistério é maior que o tempo de formação, isto porque os respondentes consideraram a graduação como referência para a contagem do tempo de formação. Esse comparativo nos faz presumir que muitos dos professores iniciaram o magistério antes da graduação, tendo feito, por exemplo, formação de professores.

Mas, como a pesquisa se dá dentro de uma escola municipal, foi necessário saber o tempo de atuação desses professores na Rede Municipal. O Gráfico 5, nos aponta este tempo:

Gráfico 5 – Tempo de atuação na Rede Municipal



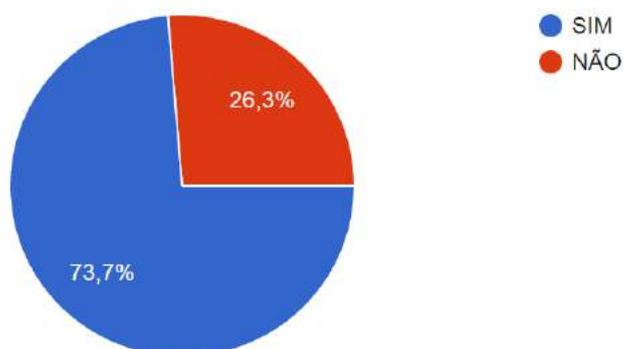
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

Verificamos que o tempo de atuação na Rede Municipal, também, é bem variado, apresentando professor com mais de 03 (três) décadas de atuação, que já ultrapassaram, por exemplo, o período de anos de trabalho e direito à aposentadoria especial, e um com apenas 2 anos e 7 meses, conforme observação das respostas individuais.

Como pode ser visto no Gráfico 05, a maior concentração de tempo na rede, com 52,63%, está na faixa de “6 a 10 anos”, ou seja mais da metade dos respondentes, o que demonstra que a maioria dos professores participantes são relativamente “contemporâneos”, recém chegados nas atividades da Rede Municipal, o que pode influir sobre os sentidos de prática docente que circulam na escola pesquisada.

Ampliando o olhar para todo o gráfico, verificamos que são muitos anos de atuação da maioria dos respondentes, o que nos provoca a saber se estes possuem outras formações e pós-formações. Quando perguntados, 73,7% informaram que possuem, conforme o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Possui outras formações e pós-formações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

O percentual de 73,7% demonstra que a maior parte dos professores participantes, avançaram em seus estudos, para além da graduação. Desse percentual, 2 (dois) são mestres pelas instituições UERJ e UFF, 1 (um) mestrando pela UERJ e os demais professores possuem especializações diversificadas. Por esta informação, verificamos a importância da oferta do nível *Stricto-Sensu* em instituições públicas para a formação continuada dos professores, de modo que esses continuem estimulados a aprofundar discussões e reflexões sobre suas práticas, bem como sobre os contextos nos quais estão inseridos.

Com o intuito de observarmos a formação permanente dos professores participantes, perguntamos sobre a data da última participação em curso, congresso ou outros eventos sobre educação, contudo, nos chamou a atenção respostas do tipo “Não lembro”, “2014”, “2015”, “2016”, “2017”, apontada por quase metade do grupo respondente. Tais informações nos provocam e nos fazem inferir que não há uma efetiva política que estimule e favoreça a formação permanente dos professores, sendo mais o interesse do próprio docente o motivador em buscar por estes espaços de formação. E fica a pergunta que foi trabalhada nas “Rodas de Conversas” e na construção do mapa de possibilidades de ação. Quais medidas a escola junto aos seus professores podem fazer para promover *espaçotempo* de formação permanente?

Por outro lado, nas turmas de Projetos, a exemplo do Carioca I e Carioca II, um dos professores respondeu que a formação acontece mensalmente.

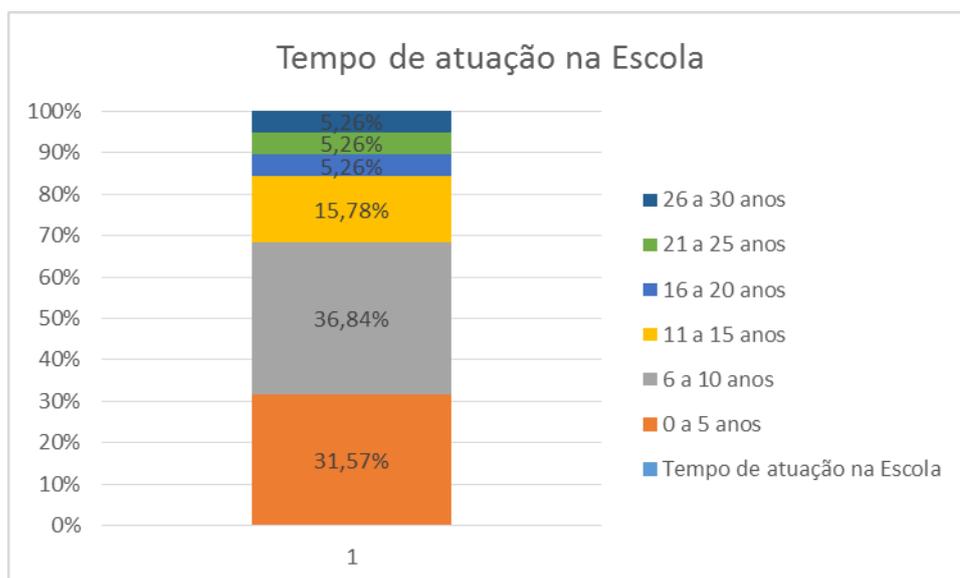
Depois de sabermos mais sobre quem são os professores participantes da pesquisa, buscamos compreender, a partir das pistas iniciais, os sentidos atribuídos à prática docente e o que entendem sobre “Ser Professor(a)”.

5.2 CLAQUETE 2 – “Ser Professor(a)”

A segunda cena deste capítulo, foi construída a partir das perguntas 13 até a 24 do questionário aplicado. Nesta cena nos aproximamos dos sentidos atribuídos pelos professores participantes à prática docente.

Os sentidos sobre Prática Docente, investigados na pesquisa, se referem as construções, por meio de trocas compartilhadas entre os professores na escola pesquisada. Sendo assim, perguntamos aos professores participantes sobre o tempo de atuação na escola. A partir das respostas, foi construído o Gráfico 7:

Gráfico 7 – Tempo de atuação na escola pesquisada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

No gráfico é possível observar que, os maiores percentuais de professores estão concentrados nas faixas de “0 a 5 anos”, com 31, 57%, e “6 a 10 anos” com 38, 84%, demonstrando que mais da metade do grupo respondente está no máximo há uma década na instituição. Grupo relativamente novo se comparado aos demais que chegam até a faixa de “26 a 30 anos”. Esse cenário sobre o tempo de atuação na escola, pode indicar alguma corrente de

sentidos circulando no espaço escolar, o que pode nos últimos 10 anos ter provocado influências sobre os sentidos já antes circulantes entre o grupo de professores presentes.

Para nos aproximarmos ainda mais dos sentidos que circulam sobre prática docente, foi feita a pergunta “Pra você qual é a característica mais importante do ‘Ser Professor(a)’?”, e com base nas respostas construímos o quadro³⁰ a seguir:

Quadro 3 – Característica mais importante do “Ser Professor(a)”

Característica mais importante do “Ser Professor(a)”	
<ul style="list-style-type: none"> • 7 Humanização 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Ser, humano • 1 Empatia • 1 Capacidade de se colocar no lugar do outro • 1 Saber se colocar no lugar dos alunos • 1 Entender a necessidade do aluno e que muitas vezes isso vai além do livro didático • 1 Persistência (está ligada à alteridade) • 1 Habilidades humanas
<ul style="list-style-type: none"> • 2 Amor à profissão 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Amor à profissão • 1 Gostar da profissão
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Transformar 	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Ser carinhoso e firme 	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Auxiliar na formação do cidadão, como um ser pertencente e atuante na sociedade <p>*professor como iniciador /provocador</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Flexibilidade 	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Perseverança, atitude <p>*esperançar</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Relevância <p>*consciência da função docente</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Escolha política 	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Criatividade 	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Compromisso 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

³⁰ A construção do quadro considerou a palavra característica do “Ser Professor(a)” e a justificativa empregada pelo professor respondente, para assim, conseguirmos agrupar as respostas que tinham as mesmas ideias centrais, o mesmo processo foi realizado nos quadros subsequentes.

Como podemos observar foram mencionadas diferentes características, contudo, temos um conjunto de 7 (sete) características mencionadas que se referem ao viés da humanização do “Ser Professor(a)”, e colocam em destaque, como imprescindível, a capacidade de empatia, alteridade.

Essa ênfase na humanização, nos remete à Freire (1987;1992) quando aponta para a necessidade da realização da humanização e da concretização do “Ser Mais”, pois “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2005, p. 94). Sendo assim, para Freire, o exercício educativo deve ser fundamentalmente humano e para isso necessita ter caráter formador.

E para a construção do caráter formador é preciso que o professor tenha generosidade, que saiba escutar seus alunos, pois “...é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 2005, p.113). E também,

Porque através do olhar e do ouvir, o professor poderá traçar seus objetivos e ferramentas para que o aluno consiga alcançar a aprendizagem, tornando-a mais prazerosa e significativa. Porque se trata de um ofício que exige prática de alteridade diária. Para tanto, somente com uma perspectiva humana. Pelo fato de vivermos numa sociedade individualista e consumista, características que acabam por desumanizar as diversas relações interpessoais. Muitas vezes, os jovens desejam e necessitam ser ouvidos e creio ser fundamental abrir espaços para debates e estimular que as diferentes experiências e visões de mundo sejam socializadas no grupo, a fim de contribuir para um processo mais plural e democrático de formação cidadã. Pois, para cada situação do cotidiano o professor consegue ter um leque de possibilidades e justamente por ter a capacidade de se colocar no lugar do outro ele consegue chegar ao objetivo do ensino-aprendizagem através de diálogo e vivências principalmente práticas. Dessa forma, o professor tem que além de lecionar a sua disciplina, colaborar na formação humana do discente. Dominar os conteúdos é muito conveniente para o professor, mas ser capaz de conhecer o seu aluno, estabelecer uma relação de confiança com ele (penso que pra um aluno ouvir o que seu professor tem a dizer e aprender com ele, precisa acreditar nele) e entender como chegar no lugar onde ele alcançará o aprendizado proposto, é primordial (PROTAGONISTAS 23; 01; 05; 12; 13; e 10, 2019).

As falas dos professores, vão ao encontro das propostas de Paulo Freire, e reforçam a ideia central do “Ser Professor(a)” na perspectiva da humanização.

Outra característica que chama atenção é sobre o gostar e ter amor a profissão, os professores reforçam que “Não é fácil, e o exercício sem amor tende a não atingir os objetivos. Por que somente um profissional que ama o que faz, poderá fazer a diferença na vida do aluno” (PROTAGONISTAS 02 e 13).

O amor ao que faz, na visão desses professores, é fundamental à prática, sem o qual a ação do professor fica comprometida e perde o sentido.

Características como “transformar”, “carinhoso e firme”, “auxiliar na formação do cidadão”, “flexibilidade”, “perseverança”, “relevância”, “escolha Política”, “criatividade” e “compromisso”, também aparecem nas respostas dos professores.

Ao observarmos essas características, chamo a atenção para as expressões “transformar”, “Auxiliar na formação do cidadão” e “escolha política”, embora sejam características diferentes, elas se complementam, pois a prática docente como ação transformadora implica na formação de sujeitos críticos que possam atuar de fato como cidadãos, e para que essa ação se concretize, requer do professor posição, escolha política, pois

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição... Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 2005, p.102).

Dessa maneira, é imprescindível que os professores reconheçam a “relevância”, de seu papel, para que com “compromisso”, “flexibilidade” e “criatividade” possam atuar com “perseverança” em suas funções, pois

Se não fosse ela aliada à força de vontade de mudar o que não está certo, haveria poucos docentes atualmente. É preciso insistir, persistir, não desistir e buscar a cada dia, mudar a cabeça de cada aluno que vem com uma realidade muito heterogênea (PROTAGONISTAS, 17 e 16, 2019).

A expressão “mudar a cabeça” trazido pelo Protagonista 16, se refere ao ato de provocar a reflexão do aluno para a realidade de um contexto “macro” de maneira que este possa perceber outras possibilidades de estar no mundo.

Para nos aproximarmos, ainda que de forma exploratória, um pouco mais dos sentidos de prática docente compartilhados, perguntamos sobre as 03 (três) palavras que vêm à mente quando se ouve falar sobre “Prática Docente”. Após

escreverem, foi solicitado que numerassem as palavras por ordem de importância, em que 1 (um) significasse mais importante e 3 (três) menos importante.

A partir das respostas construímos o Quadro 4, em que registramos o número de vezes em que as palavras foram mencionadas e o número de importância registrado pelos professores.

Quadro 4 – Palavras que vem à mente quando ouve falar sobre Prática Docente

Palavras que vem à mente quando ouve falar sobre Prática Docente ³¹		
• 10 Formação contínua	}	✓ 2 Pesquisa – 1 (1) + 1 (3); 1 Desenvolvimento (1); 3 Formação – 1 (2) + 2 (3); 1 Informação (2); 1 Atualização (3); 1 Evolução (3); 1 Conhecimento (2)
• 6 Amor – 3 (1) + 3 (2)		
• 4 Dedicção – 3 (2) + 1 (3)		
• 4 Esperançar	}	✓ 1 Vontade (1); 1 Possibilidades (3); 1 Persistência (3); e 1 Esperança (3)
• 3 Empatia		✓ 1 Alteridade (1) e 2 Empatia – 1 (1) + 1 (3)
• 3 Desvalorização		• 1 Decepção (2); 1 Desvalorização (3); e 1 Sofrimento (3)
• 3 Motivação		✓ 2 Realização – 1 (1) + 1(3); e 1 Motivação (2)
• 2 Criatividade –1 (2) + 1 (3)	• 2 Planejamento – 1 (1) + 1 (2)	• 1 Vocação (1) *Amor + esperança
• 1 Família (1)	• 1 Respeito (1)	• 1 Conscientização (1)
• 1 Compromisso (1)	• 1 Transformação (1)	• 1 Domínio (1)
• 1 Ação (2)	• 1 Senso Crítico (2)	• Educação Integral (2)
• 1 Paciência (2)	• 1 Liberdade (2)	• 1 Inclusão (2)
• 1 Escola (3)	• 1 Seriedade (3)	• 1 Participação (3)
• 1 Compreensão (3)	• 1 Adaptabilidade (1) *Adequar a prática, conforme necessidade do aluno (característica positivada)	
• 1 Superação (3)	• 1 Adequação (1) *Adequação ao contexto (característica negativada)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

³¹ Nesse quadro “Palavras que vem à mente quando ouve falar sobre Prática Docente”, evidenciamos alguns dos possíveis sentidos demonstrados pelos professores participantes e para mostrar como tais sentidos estão manifestados no grupo pesquisado, resolvemos demarcar a quantidade de frequência da categoria expressada por meio do primeiro número (ex.: “10 Formação contínua”), e também chamar a atenção para a ordem na qual a palavra foi expressada, representada pelo número entre parênteses (ex.: “1 Conhecimento (2)”. Dessa maneira, na categoria “6 Amor – 3 (1) + 3 (2)” evidencia que amor apareceu 6 (seis) vezes, sendo 3 (três) vezes como primeira palavra e 3 (três) vezes como segunda palavra mencionada.

Algumas palavras foram registradas de formas diferentes, mas expressando a mesma ideia central, assim como pode ser observado na linha onde aparece “Formação Contínua”. A constante formação aparece como elemento mais característico à Prática Docente, pois “Enquanto ensino continuo buscando, procurando” (FREIRE, 2005, p.29).

Em seguida, destaca-se a palavra “amor”, que como pode ser observado, amor aparece como amor mesmo, revelando ser elemento imprescindível à Prática Docente, o que nos leva novamente ao pensamento de Freire quando diz que, “[...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]” (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Pelas justificativas dos professores, o amor aparece como agente mobilizador da prática docente, pois

Sem amor pouca coisa funciona devidamente. Quando se tem amor por algo que você se dispõe em fazer, com toda certeza a prática se torna mais agradável, a busca pela solução de obstáculos q surgem nessa prática serão encarados como experiência e aprendizagem. Para o exercício da prática de ensino é imprescindível a existência de amor, principalmente aos alunos. Vocação é nascer para desenvolver aquela função com amor na esperança de que posso mudar o mundo (PROTAGONISTAS 02; 23; 03 e 16, 2019).

Após, ganha ênfase a palavra “dedicação”, que assim como a palavra amor, apareceu em sua real forma escrita, sendo também considerada característica da prática docente. As palavras “empatia”, “desvalorização”, “motivação”, foram categorias de expressões que tiveram a mesma quantidade de evocação. Pela segunda vez, a questão da empatia se faz presente nas respostas dos professores sendo característica do professor e consequentemente de sua prática.

Em meio a tantas expressões, nos chama a atenção a linha da palavra “desvalorização”, nesse momento observa-se que há um sentimento negativado, não provocado pelo próprio professor, mas pela falta de reconhecimento e de maiores investimentos na profissão. Essas expressões, embora trazidas por 3 (três) vezes neste momento, retratam o sentimento da maioria, conforme serão vislumbrados mais à frente nas entrevistas, quando perguntados das dificuldades enfrentadas e sobre o que mais marcou a vida enquanto professor.

Na mesma frequência aparece a palavra “motivação”, também expressada por 3 (três) vezes, que reforça o esperar da prática docente, numa perspectiva de encontrar jeitos.

Outras palavras mencionadas, com duas ou menos aparições, em relação à prática docente, foram “criatividade”, “planejamento”, “vocação”, “família”, “respeito”, “conscientização”, “compromisso”, “transformação”, “domínio”, “ação”, “senso crítico”, “Educação Integral”, “Paciência”, “liberdade”, “inclusão”, “escola”, “seriedade”, “participação”, “compreensão”, “adaptabilidade”, “superação” e “adequação”.

Reparem que as palavras “criatividade”, “transformação” e “compromisso”, aparecem novamente, tanto como característica do “Ser Professor(a)” como palavra relacionada à prática docente, sendo estas imprescindíveis do ser e agir dos professores.

Das demais palavras, destacamos a “adaptabilidade” e “adequação”, que embora pareçam ter a mesma conotação, trazem significados diferentes, sendo a “adaptabilidade” no sentido positivado, referindo-se à flexibilidade, que também aparece mencionada na característica do “Ser Professor(a)”, e “adequação” que vai para um viés negativado, referindo-se ao ato de encaixar-se ao contexto, no lugar de tentar caminhos de possibilidades. Nesta última palavra, o sentimento parece estar em “situação-limite”, o qual ainda não enxerga alternativas para fazer a transposição.

Vale também destacar, a expressão “Educação Integral” relacionada à prática docente, que nos aproxima da ideia de “Ciências da Educação” de Bastos e Stephanou (2005), abordada no primeiro capítulo desta pesquisa, relacionada à formação integral, à educação em sua totalidade, não atendo-se apenas ao ensino dos conteúdos, perspectiva também apontada por Freire (2005), Zabala (2014) e Libâneo (1990). Ainda nesse sentido de formação integral, os professores reforçam a ideia de educar para a cidadania, demonstrando preocupação com a formação do sujeito, de modo que estes sejam conscientes de sua atuação e intervenção na sociedade, como pode ser observado na fala:

Eu sempre desejei ser Professor. Abandonei uma sólida carreira militar para ir em busca do meu sonho de contribuir de alguma forma para a formação de bons seres humanos, que sejam conscientes (de si, do próximo e de seu ambiente) e eivados de

criticidade com vistas à atuação, de fato, cidadã. O desenvolvimento permite a formação e a participação do cidadão na construção da sociedade. Se refere à formação do Dia enquanto Cidadão. Acredito na educação como o meio mais importante de transformação social (PROTAGONISTAS 05; 14; 15 e 13).

Outro destaque, vai para a expressão “respeito”, nas falas dos professores respondentes, educar é um ato de respeito mútuo,

Porque, se o docente não se ajusta às condições de vida de seus discentes, ele é incapaz de lhes tocar a ponto de construir uma interação que resulte em aprendizagem e que está faça sentido e seja significativa. Acredito que o professor é uma peça fundamental na formação social de seus alunos. O processo de ensino aprendizagem é uma troca entre professor e aluno, e as experiências que o educando vivenciou devem ser respeitadas. O professor precisa respeitar sua profissão e seu aluno para criar um ambiente propício ao aprendizado. (PROTAGONISTAS 05; 04; e 09, 2019)

Na fala, observa-se que o respeito citado é tanto pelo aspecto humano de querer e tratar bem o outro, quanto de respeitar os saberes vividos pelos alunos, exigência necessária ao ensinar, como dito por Freire (1992, 2005), e como proposto por Libâneo (1990) quando versa sobre “Didática Crítico-social”.

Verificamos a partir das respostas dos professores, um conjunto de características que desenham o ser e o fazer docente, compondo assim a prática docente. Mas, para compreender ainda mais é preciso também saber o que não se caracteriza como “Ser Professor(a)”, pois assim como numa trama o todo se faz dos preenchimentos tecidos pelas linhas e pelos seus vazios, como na visão de complexidade de Morin (1977).

Dessa forma, foi solicitado aos professores participantes que mencionassem uma “não” característica do “Ser Professor(a)” e a partir das respostas construímos o Quadro 5. As palavras com a mesma ideia central, agrupamos e demos ao grupo uma “expressão chave”, como pode ser observado:

Quadro 5 – Não característica do “Ser Professor(a)”

Não característica do “Ser Professor(a)”		
• 8 Falta de Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Frieza ✓ Falta de envolvimento ✓ Falta de empatia ✓ Ignorância ✓ Arrogância ✓ Falta de respeito ✓ Intolerância ✓ Autoritarismo 	
• 3 Acomodação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estaticidade ✓ Passividade ✓ Acomodação 	
• 2 Conteudista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não estimular o aluno ao crescimento ✓ Ser apenas um transmissor de conteúdos 	
• Não ser estudante	• Temos um pouco de todas	• Autossuficiência
• Adequação		• Desorganização

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

A “falta de afetividade” foi a “não” característica mais demarcada nas respostas, o que demonstra coerência com os apontamentos anteriores feitos, quando perguntados sobre as características, visto que a humanização, em suas vertentes, teve grande expressão. Em seguida, vem a “acomodação” expressada por 3 (três) vezes, em que os professores não concebem o “Ser Professor(a)” como agente passivo, mas sim sujeito ativo, o que nos remete a ideia de uso de Certeau (2005), trazida por Silva, Lyrio e Martins (2011), colocando a prática docente como ato de apropriação do fazer.

Também descartam a prática “conteudista”, e apontam que apenas ater aos conteúdos e não estimular o desenvolvimento do aluno não podem ser características dos professores, novamente nos aproximamos de Freire (1992, 2005), quando repudia a prática da educação bancária e Zabala (2014) quando trata das dimensões procedimentais e atitudinais.

O ser pesquisador reaparece nas respostas, quando mencionam que “não ser estudante” também é uma “não” característica, pois toda ação docente implica em constante e permanente ato de estudar. Vale destacar que, assim como mencionado por Libâneo (1990), a formação de qualidade do aluno depende da formação também de qualidade do professor, sendo o ato de

pesquisar meio para o aprimoramento de práticas. Este fato reforça a importância da formação contínua apontada no Quadro 4.

Outra “não” característica que nos chama a atenção é a “autossuficiência”. Aqui verifica-se que o “Ser Professor(a)” possui relação de interdependência entre seus alunos e seus pares, há também presente na resposta a ideia de inacabamento entre homens e mulheres, como trazido por Freire (2005).

Na fala “temos um pouco de todas”, percebe-se que embora algumas características não sejam atribuídas ao “Ser Professo(a)”, por vezes os professores acabam no dia a dia trazendo um pouco dessas características ao lidar com seus alunos.

Uma “não” característica que nos surpreende é a “adequação”, que também aparece na resposta do mesmo professor, quando perguntado no que vem à mente quando se ouve falar em prática docente, já destacado anteriormente. A justificativa da resposta nos faz parar e pensar, quando diz “Em um mundo ótimo não haveria necessidade de adequação. Todo o ideal que atraí para a profissão não se perderia com o choque com a realidade.” (PROTAGONISTA 07, 2019) Observem que a “adequação” reforça o sentido negativado, já aqui dito, é uma espécie de desesperança que faz enquadrar as ações a um contexto, que pela fala parece não favorável, estando bem distante do ideal, no lugar de transpor, remetendo mais uma vez a ideia de “situação-limite” de Freire (1992).

Tanto as características, como as “não” características do “Ser Professor(a)”, bem como as menções feitas do que vem à mente quando se houve falar em prática docente, nos dão as pistas para compreender os sentidos construídos e compartilhados sobre prática docente.

Indo em direção à perspectiva procedimental, valorizada por Zabala (2014), desses sentidos, perguntamos aos professores sobre os recursos mais utilizados nas aulas e com base nas respostas foi construído o Quadro 6. Novamente as palavras com a mesma ideia central, agrupamos e demos ao grupo uma “expressão chave”, como pode ser observado:

Quadro 6 – Recursos mais utilizados nas aulas

Recursos mais utilizados nas aulas	
• audiovisuais (14)	✓ recursos audiovisuais (2); data show (4); projetor (2); slides (1); filmes (1); vídeos (3); e internet (1) - disponível nos dispositivos eletrônicos dos alunos
• visuais (11)	✓ quadro (5); imagens (3); mapas (2); e pôsteres (1)
• textuais (9)	✓ livro didático (2); livros (2); caderno (2); textos (1); jornais (1); e apostilas (1)
• esportivos (7)	✓ bola (2), corda (1), bola de rúgbi (1), slackline (1), cones (1) e quadra (1)
• humano (6)	✓ exposição oral (2); problematizações (1); diálogo (1); debates (1); e conversas (1)
• outros recursos (4)	✓ pesquisas (1); artesanato com sucatas (1); jogos (1); e aulas práticas no laboratório (1)
• auditivos (4)	✓ som (2); rádio (1); músicas (1);

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

Os recursos “audiovisuais” aparecem com maior frequência de usos, sendo citados por 14 (quatorze) vezes. Em seguida, aparecem os “visuais”, com 11 (onze) citações. Logo depois aparece os “textuais” com 9 (nove) menções. Depois, por 7 (sete) vezes, são apontados os “esportivos”, citados pelos professores de Educação Física. Depois, curiosamente aparece “humano” com 6 (seis) menções, referente às ações dialógicas, problematizadoras provocadas pelo professor. Após, vem “outros recursos” mencionados por 4 (quatro) vezes, assim como os “auditivos”.

Observem que no recurso “audiovisual” a internet está relacionado aos celulares dos alunos que possuem esta conexão. Pela resposta verifica-se que a escola não possui a conexão de internet disponível nas salas para a realização de pesquisas. Esta realidade não é uma peculiaridade da escola pesquisada, mas nos deixa mais um tópico para pensar à frente com professores nas “Rodas de Conversas”, uma vez que é cada vez mais crescente o uso de celulares pelos alunos, muitas vezes como veremos adiante, sendo uma “problemática” a lidar.

É importante destacar que, a construção do “Ser Professor(a)”, a partir das falas aqui analisadas, nos parece ser um complexo de “bricolagem”, como diria Certeau (2004), trazido por Neira e Lippi (2012), de todos esses elementos e

aspectos, personalizando-se conforme necessidades e interesses, constituindo assim a identidade docente.

Após sabermos mais quem são os professores e as pistas dos sentidos que estes atribuem à Prática Docente, procuramos chegar ainda mais próximos desses sentidos compartilhados. Dessa maneira, fizemos a pergunta que é título da pesquisa “Escola tem ou não jeito?”, e na próxima cena vamos descobrir o que os professores pensam a respeito e dialogar com as respostas registradas.

5.3 CLAQUETE 3 – Escola tem ou não tem jeito?

Chegamos na terceira cena da pesquisa, que remete ao momento inicial da inquietação do estudo, a partir da fala “lá não tem jeito”. Dessa forma, após fazermos quase uma anamnese com os professores e nos aproximarmos dos sentidos de Prática Docente, foi necessário aprofundar ainda mais a compreensão desses sentidos a partir da pergunta “Escola tem ou não tem jeito?”. Com base nas respostas, construímos o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Escola tem ou não tem jeito?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações preenchidas pelos professores participantes da pesquisa, 2019.

Observando as respostas, temos 89,47 % que dizem “ter jeito” e 10,52% dizem “não ter jeito”. Contudo, a pergunta, como já mencionado no início da pesquisa, não tinha a pretensão de obter uma resposta simples, dividida entre sim ou não, ter ou não ter jeito. O que nos interessa é o que está embutido nas respostas, o que contextualiza esses “sins” e esses “nãos”.

E nos surpreende a fala do Protagonista 01, quando diz:

Levanto outra questão: jeito sobre o quê? Para mim, está funcionando enquanto espaço de construção de sujeitos de fala, identidades e possibilidades. Porque [...] é o que dá sentido aos indivíduos numa perspectiva democrática. E está acontecendo por conta do trabalho perseverante junto a companheiros que possuem os mesmos objetivos (2019).

O professor nos desloca para uma outra perspectiva de jeito e aponta a escola para além de um espaço de ensino de conteúdos, mas um lugar de provocação da formação do sujeito para atuar democraticamente. Ao mesmo tempo que o professor considera essa perspectiva como um jeito que está funcionando, a resposta nos faz refletir que sobre outras perspectivas ainda não encontrou-se o funcionamento.

Daí nos deparamos com as falas dos Protagonistas 03 e 07, que fazem parte dos que dizem “não ter jeito”. O Protagonista 07 é enfático e sucintamente responde apenas “Não”, já o Protagonista 03 diz que “A curto prazo não. Mas, a longo prazo talvez sim” (2019). Verifica-se a partir dessa fala, que a forma como as questões que envolvem a Escola vêm sendo geridas, no ver deste Protagonista, não trazem condições de “jeito”, e o “talvez”, apontado em perspectiva futura, como o próprio diz, a longo prazo, parece estar relacionado a uma série de políticas que precisam ainda ser feitas.

Quando indagados do porquê das respostas, verificamos com maior clareza, o que tem nestes “sins” e “nãos” respondidos.

Os professores apontam a necessidade da Escola ser um Projeto de todos, um projeto real de Estado. Pois,

O sistema educacional caminha a passos longos em "rumo a ruína". A desvalorização e sucateamento da educação afundam cada vez mais a prática educacional. E, os profissionais desmotivados, desistem de lutar, rendendo-se ao sistema. Há muito desinteresse na educação brasileira. O jeito depende de mudanças que ninguém, além dos profissionais de educação, quer. Desde que seja um projeto de Estado (PROTAGONISTAS 03; 16; 07 e 15).

Nessa fala, ascende uma luz vermelha, pois fica explícito que as ações individuais dos professores não têm força para “dar jeito” em todo o contexto da educação atual, e deixa clara a necessidade do engajamento de todos, com políticas efetivas de investimento e acompanhamento, pois fora disso, os profissionais da educação podem ficar ainda mais submersos na onda do desesperançar e presos em “situações-limites”, muitas vezes não conseguindo transpor as barreiras encontradas e buscar ações de verdadeiros “atos-limites”.

Esse entendimento é compartilhado tanto pelos professores que responderam “não ter jeito”, quanto aos que responderam “ter jeito”. O que nos faz refletir, que o “jeito” para este grupo, não está associado exclusivamente ao papel da escola em si e aos seus profissionais, mas sobretudo ao que mobiliza e dá condições de funcionamento, ou seja, está mais relacionado ao conjunto de políticas públicas. Para estes professores, a soma de todos esses aspectos seria a possibilidade de jeito, pois “Sempre tem jeito e terá desde que tenhamos apoio para desenvolvermos nosso trabalho” (PROTAGONISTA 16).

Ainda nesse sentido, os professores também apontam para a necessidade do envolvimento da família e sociedade junto à escola para que possa “ter jeito”. E destacam a Escola como lugar que possibilita mudanças,

Porque a educação é uma ferramenta de transformação, mas para dar certo, é necessário o envolvimento de todos, família, escola, governo, sociedade. Precisa da família e de toda a sociedade juntas. A prática docente aliada a esses pilares se transfigura em um ato transformador. Porque a escola "que tem jeito" é a que não se torna inerte. Sendo o elo entre a instituição familiar e a sociedade, a escola ideal é a que está aberta a inovações e, especialmente, ao diálogo. Nesse sentido, creio que as diferenças não devem ser apenas respeitadas, identificadas e reconhecidas, mas, acima de qualquer coisa, buscadas. É no âmbito das diferenças e dos desconfortos delas advindos que se constrói uma educação significativa. Se você deixar de acreditar que a educação é capaz de transformar, a escola deixará de existir, no seu papel mais amplo. A escola precisa entender que seu verdadeiro papel é a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. É importante também observarmos que a sociedade está em constante transformação, e que por consequência a escola deveria evoluir neste processo. Nós professores não estamos na escola apenas para transferir conteúdos e sim, para formarmos alunos que saibam se posicionar na sociedade de forma responsável (PROTAGONISTAS 23; 17; 05; 14; e 04).

A escola é vista como um espaço de transformação, a partir da formação de alunos críticos e responsáveis por sua atuação, novamente a ideia de cidadania é trazida, como prevê a LDB e também evidenciado o pensamento de Freire (1992, 2005), quando dizem sobre o posicionamento do aluno na sociedade. Além disso, as falas também vão ao encontro das contribuições de Libâneo (1990), quando coloca a prática docente como necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades.

Outro fato interessante de observar é que ao mesmo tempo que falam da escola ser um espaço de transformação, reforçam a necessidade da escola também estar em transformação. Nesse sentido, podemos trazer as contribuições de Muniz Sodré (2012), quando escreve sobre a (re)invenção da educação e traz um (re)pensar sobre o papel da escola, uma vez que com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) as informações são compartilhadas antes mesmo da escola, modificando assim o papel da escola e de seus profissionais. Dentro dessa lógica, Muniz irá trazer a ideia de professor como “iniciador”, que seria um tipo de provocador que incita a curiosidade do aluno de maneira que queira saber mais, aproximando muito das propostas construtivistas de Freire.

Em um dos trechos das falas dos professores, demonstra que a escola por essência deve ser um lugar de esperar, quando atribui a existência da escola justamente por entender ser esta promotora de educação transformadora. Esta fala, nos remete novamente a Freire (1992, 2005) quando coloca a esperança como ação mobilizadora, que mantém a escola viva. Este sentimento de esperar é compartilhado por muitos dos professores participantes da pesquisa, que afirmam “ter jeito”,

Por que somos muitos que querem fazer dar certo e, apesar de todas as dificuldades, não desistimos dos nossos alunos. Pela garra de seus professores. Porque se o professor desacreditar não fará sentido continuar na profissão. Apesar de todas as mazelas da educação, acredito que cada um fazendo a sua parte teremos uma educação de mais qualidade. O principal recurso da escola é o recurso humano, a dinâmica dialógica entre professores e alunos. A "escola que tem jeito" está em cada sala de aula nas quais os envolvidos nesse processo estejam buscando uma educação que gere cidadãos conscientes e uma sociedade mais justa (PROTAGONISTAS 09; 18; 12; 13; e 10, 2019).

O esperar está presente na fala desse grupo de professores, que coloca este sentimento como atributo da prática docente, pois entendem que sem o qual não existe a ação do(a) professor(a), pois “Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo” (FREIRE, 2005, p. 103).

Muito embora entendam a necessidade de políticas públicas para que a Escola funcione de maneira mais plena, demonstram que os fazeres “esperançados” em sala de aula são extremamente fundamentais para o “ter jeito”, colocando a prática docente como elemento substancial para o processo de formação e transformação. Sendo assim, a prática docente é uma forma de intervenção no mundo, como mencionado por Freire (2005).

Para aprofundarmos mais a discussão e encontrarmos ainda mais pistas dos sentidos de práticas docentes partilhados entre os professores participantes da pesquisa, e continuar a reflexão “Escola tem ou não tem Jeito”, caminhamos para a segunda etapa da pesquisa, que são as entrevistas.

Ainda na perspectiva de escrita estética no estilo cinema, são trazidas, a seguir, as falas dos professores participantes das entrevistas.

5.4 CÂMERA SUBJETIVA³²

A arte de ser professor... é uma arte...de criar³³ o tempo todo. Numa aula eu me sinto como se estivesse entrando numa estreia....e uma aula não é igual em momento nenhum em que você pode pegar seis turmas de sexto ano, que a coisa muda, muda completamente. É eu gosto da ideia de ser artista! É...do inusitado, sabe? (PROTAGONISTA 01).

E na intenção de evidenciar esta arte de “Ser professor(a)”, trouxemos para esta seção a “Câmera subjetiva”, de modo a evidenciarmos os pontos de vistas, representações dos professores protagonistas participantes das entrevistas e assim, estabelecer maior aproximação com os sentidos produzidos sobre prática docente.

³² Quando reproduz o ponto-de-vista de um personagem, chama-se câmera subjetiva.

³³ É importante destacar o que foi dito pelo Protagonista 1, pois ele exemplifica o que Macedo (2009) chama de “impossibilidade do fechamento simbólico”, conceito explicado no primeiro capítulo, e justamente por não haver repetição, a Prática Docente passa a ser constante processo de (re)invenção que carrega micro criações.

Após a realização do questionário, foram analisadas cada uma das respostas dos professores e, a partir dessa leitura minuciosa, foram estabelecidos alguns critérios de seleção dos docentes para a etapa das entrevistas. São eles:

- Tempo de atuação na escola – Foi selecionado 01 (um) docente com maior tempo de atuação na escola e 01 (um) com o menor tempo de atuação.
- Tempo de formação – Foi selecionado 01 (um) docente com menor tempo de formação³⁴.
- Docente que provocou a pergunta que move a inquietação da pesquisa – Foi selecionado este docente, não só pela inquietação provocada no ano de 2016, mas pelos deslocamentos de seus discursos sobre prática docente e o olhar de esperar.
- Fala desesperançada – Foi selecionado 01 (um) docente que categoricamente diz que a Escola “Não tem jeito”.
- Falas que deslocam para uma esperança crítica da prática docente – Foram selecionados 05 (cinco) docentes que trouxeram nos questionários falas que chamam atenção e que despertam interesse de maior aprofundamento.

A demonstração, com base nos critérios emergidos das falas dos próprios professores participantes, tem o intuito de possibilitar maior aprofundamento nas análises das respostas, de maneira a não comprometer a qualidade da investigação e o alcance do objetivo da pesquisa.

O roteiro de entrevista foi composto por 10 perguntas.... 1. Conte-nos como foi a escolha em ser professor(a) (motivos da escolha). 2. Lembrando do seu tempo de estudante, havia alguma prática utilizada pelos seus professores que te fazia gostar da escola? Poderia falar um pouco sobre isso? 3. Pensando sobre sua prática, o que lhe deixa orgulhoso(a) em ser professor(a)? Por quê? 4. E o que você menos gosta ao ser professor(a)? Por quê? 5. Conte-nos uma situação que marcou sua vida enquanto professor(a)? 6. Você costuma relacionar temas do contexto atual (econômicos, culturais, políticos e outros do dia a dia) aos conteúdos de sua aula? 7. Quais são as suas maiores dificuldades

³⁴ Aqui não foi necessário selecionar o docente com maior tempo de formação, pois o com maior tempo de atuação na escola já preenche esse quesito.

em sua prática na sala de aula? E no cotidiano escolar? Por quê? 8. Qual ou quais seriam as suas sugestões para reduzir estas dificuldades? 9. Conte-nos as suas experiências que tem dado “certo” na sala de aula. E no cotidiano escolar? 10. Se você não fosse professor(a) o você seria? Por quê?

Como pode ser observado, a sequência das perguntas não seguiu uma linearidade, de modo a tentar evitar pré-formações nas respostas captadas e nas possíveis Representações Sociais dos professores participantes.

Todas as respostas foram lidas minuciosamente e a partir das análises, foram construídas novas claquetes com base nas ideias centrais e expressões chaves observadas.

Então, luz, câmera e ação novamente que vamos descortinar...

5.4.1 CLAQUETE 4 – O caminho se faz caminhando: escolhas e influências

A partir do conjunto de respostas dadas às perguntas 1, 2 e 3, foi construída esta sessão, que demonstra os caminhos para a escolha de “Ser Professor(a)”, bem como as influências nas atuações dentro da sala de aula e no cotidiano escolar.

Observamos que as escolhas para atuação docente são mobilizadas por vários motivos, sejam influências, afinidades, outras por descobertas durante os *zig zags* da vida. São diferentes os caminhos feitos para a escolha de ser professor, professora, e as falas demonstram que esta escolha está mais voltada para um processo de construção diária, do que para a vocação inata.

Como pode ser verificado no conjunto de falas a seguir:

Eu me tornei professora de uma hora pra outra sem perceber, e talvez até sem querer. Eu confundi “gostar de esportes” com “ser professora de Educação Física”. Eu fui aprender mesmo a ser professora sendo, dando aula, sendo professora já. Não foi assim “eu queria ser professora”. Foi a vida... a vida começou a me levar pra sala de aula no curso de Inglês, aí eu comecei a gostar, comecei a gostar daquilo, aí resolvi fazer faculdade de Letras pra me especializar, porque eu sentia muita falta da teoria e depois que eu fiz minha faculdade, passei no concurso e tô aqui... É...então, eu escolhi ser professora de Educação Física, muito pela influência da minha irmã. Ela...também é professora de Educação Física, então eu conheci o universo da faculdade, eu vi como eram as aulas, o que trabalhavam, o que não trabalhavam e ali tive interesse em ser professora de Educação Física. Tava na Brigada Paraquedista, super-bem, ambientado, eu ingressei na UFRJ, Geografia, e ao longo do curso, com

estágios, né, eu me voluntariei pra trabalhar em pré-vestibulares e me identifiquei muito com a profissão de professor... Foi um dilema de alguns anos. Essa dúvida aí houve após onze anos no Exército... Era como se eu tivesse um namorico com alguém e eu gostasse dessa pessoa, mas veio o “amor da minha vida” e eu me joga no “amor da minha vida”, e largo o “namorico”, que fica pra trás. Foi essa a relação com o Magistério (PROTAGONISTAS 03; 18; 08; 09; 04; e 05).

Muito embora haja professores que percebam a familiaridade com o magistério desde a escola, como nos casos a seguir:

Eu sempre me senti muito ligado a colégio, sempre me senti muito bem em colégio. E... na hora de escolher uma profissão, quase que foi natural eu continuar no colégio. Os alunos tinham dificuldade e eu ensinava, então eu já queria ser professora de matemática, bem cedo, entendeu, especificamente, porque eu gostei de estudar matemática. Eu sempre fui um cara que orientei bem meus colegas com relação à Língua Portuguesa, mas era uma troca de favores... mas até aí, eu nunca tinha percebido, mas depois assim passou um filme na minha cabeça e eu falei “era isso mesmo que eu tinha que fazer da vida” porque desde novinho eu já lia bastante (PROTAGONISTAS 07; 06; e 02).

É importante destacar que, independente de qual momento esse despertar aconteça, o imprescindível é encontrar sentido no que faz, para que haja força de encarar e superar os desafios postos pela educação e função docente, pois será

[...] esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (FREIRE, 2005, p. 142).

Diante das falas, tanto de construção ao longo da vida quanto de familiarização com a ação docente desde cedo, podemos inferir que a escolha do ser professor(a) é um grande complexo, que carrega à prática docente inúmeros sentidos que influem sobre as ações dos professores.

Esses sentidos, são construídos nas relações que temos com os outros e objetos, e essa interação inclui desde a época em que estes professores eram estudantes, no olhar sobre as práticas de seus professores.

Interessante observar que as características que mais chamavam a atenção enquanto eram estudantes, reaparecem nas práticas atuais quando perguntados sobre o que sentem orgulho. Perguntados sobre as práticas que os

faziam gostar da escola, a lembrança de um grupo docente demonstra estar ancorada no viés afetivo, como pode ser observado na fala a seguir:

Então esse olhar preocupado com o aluno de enxergar realmente o que tá acontecendo por trás do aluno, eu acho que eu aprendi com ele, com o Antônio Jorge, e... essa coisa da sala, tentar sempre ser doce, sempre acolher, manter...trazer eles pra calma, pro mundo que eles realmente não têm. O que mais me chamou a atenção era que essa professora, a Rosa, ela ensinava com muita vontade. Ela gostava muito... eu me lembro muito bem que ela levou uma vez uma música do Caetano, eu não me lembro qual foi a música, e ela se emocionou e, assim “Ih, pessoal, a professora tá chorando!” Porque tinha aquela distância, né, entre professor e aluno. Ela não tinha. Ela era muito próxima da gente. Eu gostava daquele professor que me ouvia... tinha um professor de Português que ele me ouvia muito, ele tinha muita atenção, é...acho que eu sempre gostei de escrever, então eu escrevia algum conto, alguma redação, ele tinha o trabalho de sentar comigo e “olha, eu li o seu texto, isso aqui tá bom, isso aqui não tá”. Então, ele dava um feedback bem personalizado, de uma coisa que não tinha nada a ver com a aula...e... aí a gente conversava bastante e acho que ele me influenciou muito. Lá na época que eu estudava, eu tinha é...uma relação muito boa com os professores de uma forma geral, era muito próxima a eles e eles tinham essa coisa do carinho com o aluno... Foi importante pra mim hoje em dia porque é o que eu busquei de referência, né, quando eu comecei a atuar. Então eu busquei ali o que eles faziam, como eles tratavam o aluno e eu, graças a Deus, tive um grupo um...assim, um grupo muito bom de professores na infância, lá no fundamental (PROTAGONISTAS 08; 02; 09; e 04).

Reparem, que a preocupação do aspecto afetivo, reaparece nas falas sobre as práticas atuais dos professores.

Desde a minha primeira turma, a parte afetiva, o laço afetivo que a gente constrói com eles e a confiança que eles depositam na gente, né...isso aí acho que a maioria dos professores de projeto vai falar com você...isso me faz me sentir orgulhosa. Construir um bom relacionamento com eles e à medida que eu vou construindo esse relacionamento, a gente vai tendo uma troca e uma relação de confiança com os alunos... É...eles às vezes vêm conversar comigo sobre os assuntos que às vezes não tem muito a ver com aula, mas da vida pessoal deles e aí eu posso tá ajudando às vezes numa palavra...né, num...numa forma de brincar, eu posso tá abrindo os olhos deles pra outras coisas. Eu vejo que depois que eu escuto eles, atuando até como uma espécie de psicóloga, né, depois que eu escuto os alunos a aula flui melhor...o amor, não só por ensinar, mas amor pelos alunos. Acho que o amor ao próximo, digamos assim. O amor por eles é o que me move. Me sinto bem em participar de um ofício que

tem por objetivo contribuir para melhorar a vida de outras pessoas (PROTAGONISTAS 18; 04; 03 e 01).

O viés humano, como trazido por Freire (1992, 2005), e discutido no capítulo e seções anteriores, quando analisados os questionários, novamente aparece, e configura-se em um pilar indispensável ao “Ser Professor (a)”. O Protagonista 01, ressalta também esse viés humanizador quando diz:

Hoje eu dou aula em muitos e muitos lugares. E por que eu decidi dar aula? Porque me completa, porque para mim é uma essência minha, uma identidade que eu tenho, **é, para mim, uma das práticas mais humanas que existe e existiu na história da humanidade** (Grifo nosso).

Para além disso, esse reaparecimento do viés humano nas práticas atuais, e existente nas memórias da época de quando eram estudantes, demonstram que o papel do professor é fundamental no processo de humanização dos sujeitos e que a ausência de práticas humanizadoras no processo de ensinoaprendizagem pode gerar atitudes presentes e futuras distantes da empatia.

Desta maneira, podemos entender que o estímulo cognitivo é importante, mas que desenvolver competências sócioemocionais também é imprescindível e assim, ter o foco para o aspecto atitudinal, como trazido por Zabala (2014) e o desenvolvimento pleno do estudante como prevê a LDB, para que possam ser sujeitos mais humanos e autônomos, como diria Freire (2005), “Gente mais gente” (p. 146).

Outras práticas destacadas nas lembranças de quando eram estudantes, são práticas ligada ao humor, à alegria.

Agora, assim, que me chamava a atenção na sua prática, eu tive um professor que ele era de Língua Portuguesa, dava artes cênicas, e Língua Portuguesa, ele nas Artes Cênicas, ele não fazia aulas de teatro, ele fazia... é... falava sobre mitologia Grega, tal, e ele era muito engraçado, até hoje eu me lembro, ele era um senhor naquela época e ele entrava imitando os personagens, entendeu, e aquilo ali era muito engraçado pra gente adolescente que não tinha essa liberdade com professor, entendeu, e ele era muito legal, Professor Maurício e no Ensino Médio, eu tive uma professora de literatura que, era uma senhora bem idosa, que pra... é.... que nós conseguíssemos identificar “romantismo”, “parnasianismo”, ela representava também, então ela fechava a porta e vinha no “parnasianismo” pulando como se fosse um cabrito pelos montes, uma ovelha, alguma coisa assim, ela era muito engraçada, professora Sílvia (PROTAGONISTA 06).

Este tipo de prática, também mexe com a afetividade dos educandos, sob outra perspectiva e cria potenciais de aprendizagem, pois trabalha as emoções. E nos remete, para outra lição apontada por Freire, quando diz que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (2005, p.142).

Mas, também as falas dos professores nos apontam que para afetar o aluno, a prática docente não precisa vir carregada de “alegorias”, muitas vezes a entrega simples e com comprometimento do outro aprender traz grandes efeitos, como recordado pelos Protagonistas 18 e 06:

A matéria que eu tenho mais dificuldade, Dona Cenira, de Matemática. Por que eu gostava da aula dela? “Ah, ela fazia alguma coisa diferente, ela saía, ia fazer aula de campo?” Não. Ela simplesmente sabia ensinar de uma forma fácil! Eu não sei porque que eu entendia com ela e com outras professoras não conseguia entender, sabe? Tive também professores que eram mais firmes que não tinham essa veia cômica e nem nada, mas que me despertaram pra disciplina deles. Então, ela marcou nesse sentido de ter uma conduta dura muitas vezes, mas não por ser arrogante com os alunos, muito pelo contrário...era assim de cobrar mesmo como aquela mãe mais rigorosa, que aperta, mas que quer o melhor. Um professor de Literatura chamado Luiz Ayer, a forma como ele apresentava a Literatura, como ele trazia as questões apresentadas nos textos literários brasileiros sempre me deixava muito encantado mesmo que eu estivesse bem cansado de uma aula de sexta -feira à noite. Oito e trinta da noite e eu ouvindo aquele professor quase que desenhando as palavras, sabe, na minha cabeça (PROTAGONISTAS 18; 06; 05; e 01).

Como pode ser observado, as práticas lembradas pelos professores participantes da pesquisa, estão ligadas de alguma maneira à afetividade, à emoção. Contudo, tivemos um único relato de ausência de quaisquer lembranças de uma prática que chamasse a atenção, conforme a fala do Protagonista 07: “É...eu não lembro assim, especificamente, uma coisa que eu possa destaca...”isso aqui era muito bom na escola”. Eu tive... é ...meu amigos, tive alguns professores bons, alguns professores ruins, mas uma coisa específica, não.”.

Essa ausência de lembrança, nos provoca uma série de questionamentos. Não seria a escola um lugar que afeta, provoca? Como pode em toda a vida

escolar não ter uma prática que chame a atenção? Será que as práticas atuais estão preocupadas em tocar e despertar os estudantes? E nos remete para uma outra indagação, que nos parece ser importante a cada professor. Como quero ser lembrado por meus alunos?

Esta indagação aponta para o “Ser Professor(a)” e dentro dessa perspectiva destacamos as falas dos professores sobre o que os deixam orgulhosos, de maneira a continuarmos fazendo maiores aproximações dos sentidos partilhados de prática docente.

Um dos destaques está no *feedback* dos alunos egressos, e a alegria ao vê-los encaminhados na vida e estudos, como pode ser verificado na fala a dos Protagonistas 08 e 06:

Ah, acho que tudo...quando eu vejo eles adultos, né? Isso é o maior orgulho! Acho... vendo eles adultos, aqueles primeiros lá, do início lá de 1997, já tudo adulto com família...militares, marinheiras, enfermeiras, um monte...Olha, eu fico bem orgulhosa quando eu recebo um ex-aluno aqui, entendeu, como outro dia, no ano passado eu recebi, ele veio me agradecer porque ele passou pra UFRJ... e ele falou pra mim que despertou pra matemática quando foi meu aluno (PROTAGONISTAS 08 e 06).

O retorno desses alunos, demonstra que a prática desses professores não passou despercebida e afetou de alguma forma e como gratidão aparecem para dar o *feedback*.

Sobre esta questão do *feedback* o Protagonista 05 reforça que “A gente acaba, como professor, muitas vezes, participando da formação do caráter de muita gente. Mas, a gente não tem essa dimensão, essa noção. Se não houver um retorno, a gente acaba não sabendo”.

Diante desses relatos, seria importante pensar e criar mecanismos de acompanhamento dos alunos egressos, para que tanto a escola como os professores pudessem avaliar as contribuições na formação do sujeito-aluno.

Outra prática apontada como orgulho está voltada para a formação do sujeito, para estar e atuar na sociedade, conforme destacado pelo Protagonista 07:

é quando a gente consegue estabelecer pros nossos alunos, que grande parte vivem uma vida às margens da sociedade mesmo, é...quando a gente, como professor, como exemplo, é...mostrar pra eles que a sociedade não é inteiramente hostil, que a

sociedade é possível, que você está dentro da sociedade (PROTAGONISTA 07).

Tal prática traz novamente a proposta de Bastos e Stephanou (2005) sobre a “Ciências da Educação”, preocupando-se com a formação do sujeito em sua totalidade para que possa exercer a cidadania. Este olhar de pertencimento na sociedade é imprescindível aos alunos, principalmente pelo fato da escola atender muitos alunos que sobrevivem em ambientes hostis, muitas vezes sem as condições mínimas necessárias de moradia e assistência, vida como um todo, sendo a escola único lugar de acolhimento e atenção.

Dentro dessa perspectiva de formação plena dos alunos para que sejam atores e autores na sociedade, os Protagonistas 01 e 05, recorda a prática de estímulo à criticidade, de dois professores de história que eles próprios vivenciaram em sua época de estudantes. Os protagonistas dizem que...

O professor Luiz, de História, Botafoguense como eu, e a forma problematizadora como ele colocava as questões me deixava muito encantado. Então me fazia pensar durante semanas. Eu sempre fui muito curioso: entender como os pensamentos surgem e ele sempre cutucou muito a minha cabeça. Não foi na Universidade, foi na minha sétima série, né, e ela marcou muito nesse sentido... ela trabalhou muito criticidade. Ela não foi uma professora de História convencional como era nos anos 80. E arrisco dizer 90, que foi no meu Ensino Médio, nos anos 90. Ela trabalhava com questões. Ela apresentava...o título da aula dela era sempre uma questão e antes de ela falar qualquer coisa, usar o livro em qualquer coisa, ela nos perguntava o que a gente achava daquilo. E aí, estabelecia um debate pra depois ela entrar com a aula. Ela problematizava (PROTAGONISTAS 01 e 05).

Reparem que há uma valorização da escuta discente antes de iniciar quaisquer conteúdos, prática ressaltada por Paulo Freire (1992, 2005). Esse processo de escuta para posteriores problematizações dos assuntos é imprescindível para desenvolver nos discentes postura mais ativa de atuação na sociedade, indo ao encontro da fala do Protagonista 07, quando tenta mostrar para o aluno que ele faz parte da sociedade e portanto pode nela intervir.

Aqui percebe-se o compromisso da ação docente com a aprendizagem ativa dos discentes de maneira a fazer iniciações para que estes construam e reconstruam o conhecimento. Essa prática problematizadora, valorizada por Freire (1992, 1996), coloca a prática docente compromissada não apenas com o

ensino de conteúdos, mas com a reflexão destes relacionados à realidade, contexto.

Outro destaque trazido como motivo de orgulho é o fascínio de ver o interesse do aluno e a aprendizagem acontecer, pois “Ver aquele aluno que não queria nada com nada, de repente tá prestando atenção na aula e tá explicando o que ele aprendeu pra outro colega, realmente é fascinador” (PROTAGONISTA 09). Para que ocorra esse despertar de interesse é necessário que a prática docente de alguma maneira afete o aluno e o faça ver sentido no conteúdo estudado. Essa tarefa embora fascinadora, é um dos maiores desafios para os professores desta escola, visto uma série de “Situações-limites” vivenciadas por eles na sala de aula e no cotidiano escolar.

Com a intenção de superar as “Situações-limites” enfrentadas pelos professores da escola participante da pesquisa, trouxemos na cena seguinte a análise de todas as “Situações-limites” apontadas nas respostas feitas às entrevistas, de modo que na cena mais adiante possamos fazer o deslocamento para “Atos-limites” da Prática Docente.

As cenas das “Situações-limites” e “Atos-limites” da Prática Docente foram construídas com base nas respostas dadas às perguntas 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 da entrevista. Tais cenas foram uma forma de lupar a realidade encontrada e a partir dos “percebidos-destacados” (FREIRE, 1992) encontrar caminhos de possibilidades para que a Prática Docente possa “Ser Mais”.

5.4.2 CLAQUETE 5 – Situações limites da Prática Docente

Nesta cena, serão feitas as análises das “Situações-limites” vivenciadas pelos professores da escola participante. Ao ampliarmos a realidade, buscaremos as possíveis brechas para tentarmos, em coletivo, superar tais questões. Nas cenas dos “Atos limites” serão trazidas as brechas evidenciadas trabalhando cada “situação-limite” que aqui se coloca.

Em tempos de geração y, nativos digitais, uma “Situação-limite” que se coloca é a disputa da atenção com o celular, conforme apontado pelo Protagonista 09: “Minha maior dificuldade na sala de aula...é competir com o celular e com a falta de foco deles.” As redes sociais parecem bem atrativas aos

adolescentes, o que provoca para um processo de (re)invenção das práticas, incluindo o uso dos celulares nas aulas. Contudo, os professores apontam que na escola participante, não tem internet wi-fi para tornar o aparelho celular aliado às pesquisas em sala de aula, e fomentar assim curiosidade. Além disso, apontam para o uso excessivo do celular e para a relação de dependência com os aparelhos.

Outra “situação-limite” vivenciada pelos professores da escola participante é a agressividade, falta de disciplina e de respeito por parte dos alunos. Em que ressaltam que,

O que eu menos gosto em ser professora...o que me incomoda...nas aulas, em geral, às vezes, anh...a agressividade, de alguns alunos, né? É, às vezes eles falam palavras...que...acho que não é o ambiente adequado, às vezes eles têm um pouco de dificuldade de lidar com o grupo. Eu tenho muita dificuldade, com aluno que te desrespeita a ponto de te xingar, essa é minha maior dificuldade. Na sala de aula o que mais me irrita é a bagunça (PROTAGONISTAS 04; 06 e 09).

Tais comportamentos são frutos de uma série de aspectos, sobretudo o apontado pelos Protagonistas 05 e 03:

Na sala de aula, o que mais falta com a gente, hoje em dia, que a gente sente, eu pessoalmente, é que os alunos, muitas vezes, tão cada vez mais sem referenciais familiares. É o descaso dos responsáveis, são os responsáveis terem uma ideia deturpada do que é criar filho, o que é ser um responsável pelo filho, porque assim, eu não culpo os alunos, porque acho que eles são vítimas, que reproduzem o que é passado para eles (PROTAGONISTAS 05 e 03).

A “educação” trazida de casa parece que na grande parte dos casos inexistente, o que implica maior investimento da prática docente no desenvolvimento atitudinal dos alunos, aspecto substancial para Zabala (2014).

Essa falta de “boa” referência familiar também é trazida pelo Protagonista 02, com relatos desumanizantes dos próprios familiares:

um aluno me contou que mãe deu os irmãos. Aquilo foi brabo. Ele era sempre agitado e, dois dias, o moleque lá sentado... diziam que ele foi abusado, que ele trabalhava no Mercado, numa lojinha, ensacando, e aí abusaram dele lá e que, uma vez, a avó meteu a mão nele na porta de um shopping, oferecendo e perguntando quem queria levar o garoto. E acabou que esse menino fracassou mesmo, porque no ano seguinte o pegaram com um telefone roubado e rastreamento e ele foi preso. Só que ele não tinha um instinto assim de “menino mau”, não. Era muito

carinhoso. Era carinhoso com as inspetoras, comigo. Só que, assim, em algum momento ali algo foi amargurando ele e, deu no que deu. Teve uma outra aluna que, você olhava pra ela e dizia “Caramba, essa menina tem uma família por trás e tal”... Nada disso. A menina veio parar aqui quase no final do ano, né, entrou já em setembro na turma, porque a madrasta catou a garota e fugiu porque o pai abusava. Então, a gente às vezes não consegue ver além da imagem do aluno, né?

O relato aqui apresentado, infelizmente, é a realidade de grande parte dos alunos, os mesmos são submetidos diariamente a situações desumanizantes, sendo a família muitas vezes coniventes ou provocadoras dessas ações que fazem os estudantes “serem menos”, como diria Freire (1992). Tais fatos, nos fazem pensar... Como um adolescente, que é o caso da escola pesquisada, terá condições de aprender “conteúdos”, passando por situações como as narradas? Como têm sido procedidas as medidas diante de fatos como os apresentados? Qual é o acompanhamento feito a estes estudantes? Enfim, são inúmeros questionamentos que se colocam diante de uma realidade tão cruel.

Outra questão ora presente é que dentro deste cenário de falta de referência familiar, a escola deve (re)pensar práticas e papéis, bem como romper com a discussão separada de educação x escolarização, visto que a escola para dar conta de uma série de compromissos e do currículo, precisa agregar às práticas a educação em sua totalidade, como “Ciências da Educação” de Bastos e Stephanou (2005).

Em direção a esta perspectiva, o Protagonista 05, trouxe outro relato de um fato impactante e triste, para pensar justamente este papel, tanto da escola quanto dos professores. Vejamos:

Até me arrepio de lembrar. Foi quando houve o assassinato daquele menino João Hélio, que foi arrastado por um carro. E ouvi a notícia... mas piorou quando eu cheguei no dia seguinte aqui na escola e descobri que três dos cinco sequestradores do menino eram alunos da escola...E dois, dos três, eram meus alunos. E assim, há momentos daquela tarde, quando eu cheguei aqui pra dar aula...que eu não me aguentava, sabe? Me deu um branco, um vazio. Um lapso mesmo. Eu me lembro de chegar...eu me lembro que estava em casa e não me lembro muita nesse intervalo, porque nós fomos recebidos por uma comissão de psicólogos que a Secretaria de Educação mandou pra CRE, fomos acolhidos, o trabalho foi muito bem feito. Acho que se não houvesse aquela preocupação, naqueles dias, não sei o que é que poderia ter acontecido...e a gente se sente muito mal... Você pensa “vou fazer a diferença na vida daquele aluno, mudar, estabelecer conexões para que eles possam crescer”.

Então aquilo foi, realmente, muito marcante. Muito doloroso pra mim e pra todos os professores que estavam aqui dentro porque era inimaginável. Os alunos que fizeram aquilo não eram indisciplinados, não eram faltosos, não eram daqueles alunos que você olhava e falava “esse moleque aí tem um comportamento estranho”... Talvez ali, eu tenha tomado uma consciência ainda maior de que nós temos que dar exemplo. Somos profissionais e temos que dar aula, mas não pode ser só aula. Você tem que dar exemplo, ser uma referência, em múltiplos sentidos, sob diversos aspectos, sob variadas semanas, desde a linguagem corporal até a sua forma de se expressar, o modo como você se veste, né...como você interage com o aluno, como você intervém numa situação de indisciplina. Tudo isso aí são situações que, somadas, vão fazer diferença no final.

Nos chama aqui a atenção sobre a efetiva atuação dos psicólogos, que foi fundamental para dar continuidade à rotina escolar dos professores, alunos e demais profissionais da escola. Ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre a necessidade de acompanhamento, preferencialmente por uma equipe multidisciplinar, de modo contínuo junto às atividades escolares, pois “aparentemente” os alunos não davam grandes sinais sobre os possíveis desvios de condutas. Mas, caso houvesse uma equipe no dia a dia, atuando junto à escola, talvez fosse possível diagnosticar esses tipos de traços, para uma tentativa de intervenção, assim como, da mesma forma para outros dois casos narrados anteriormente, na fala do Protagonista 02. Verifica-se ainda neste relato, a importância do ser exemplo, elemento trazido por Freire (1992, 2005), como imprescindível à prática docente, e da atuação dos professores para além do ensino dos conteúdos, atendo-se à formação na totalidade do discente.

Contudo, nessa educação global as responsabilidades recaídas nas escolas e, conseqüentemente, em seus profissionais, tem sido uma questão de preocupação e que requer maiores atenções, pois

you as a professional in education, whether as a teacher, as a director, as an inspector, all these people, who are agents of education, must solve all the problems of marginalization, of socialization, of violence, of hostility. It is very complicated (PROTAGONISTA 07).

A escola precisa trabalhar o indivíduo integralmente, porém não pode ser a única instituição responsável por esta formação. Além disso, há uma série de ausências também no ambiente escolar, a iniciar sobre falta de estrutura, não

somente física, sobretudo de recursos humanos competentes, como mencionado sobre as equipes multidisciplinares, para auxiliar os professores na educação integral dos alunos, conforme pode ser observado no discurso a seguir:

Eu acho assim, que a escola deveria estar mais equipada, principalmente do elemento humano, por exemplo, mais inspetores, serviço de orientação pedagógica, psicólogo que pudesse, ou alguém que pudesse indicar pra fazer uma terapia, pra fazer algum tipo de coisa, procedimento, que não fosse tão difícil de se conseguir, entendeu. A escola, por falta inclusive, de pessoal, não consegue dar atenção; e universos socioeconômicos estranhos e muito plurais e a escola também não tem agentes externos pra poder pedir ajuda. A falta de estrutura, o que se colocou a cargo da educação, o que se colocou a cargo de todo profissional da educação e a falta de uma estrutura pra acompanhar isso. Os nossos alunos, eles têm que ter uma dignidade. É muito difícil você dar aula pra um aluno que chega aqui cheio de problema na cabeça. Passa por muita coisa. Passa por estrutura que eles não têm, a escola, acho, que deveria ter um psicólogo, fixo, em cada unidade. Isso é estrutura. Porque nesses casos que te falei, desce o cara, vai lá! Como é que, por exemplo, no caso do fulano³⁵, como é que o moleque vai assistir uma aula, vai aprender, com a cabeça em casa porque a mãe deu os irmãos? (PROTAGONISTAS 06; 01; 07 e 02).

Repare que o professor parece fazer um caminho quase que “solitário”, pois não há uma equipe multidisciplinar para fazer acompanhamento dos alunos que necessitam e nem da prática docente. O que realmente é preocupante visto que as turmas em geral são compostas por mais de 30 (trinta) alunos, o que requer maior atenção para atender as especificidades do grupo e quem sabe reduzir casos como ocorrido na ação feita com o menino João Hélio.

Ainda sobre esse caminhar docente sem uma estrutura que possibilite um acompanhamento maior dos discentes, alguns professores demonstram estar “anestesiados” diante do contexto vivido, como pode ser observado no relato do Protagonista 02:

Uma coisa que já me incomodou muito, mas hoje em dia não incomoda não porque com o tempo a gente percebe que não dá pra acertar tudo, né, mas, eu tento encaminhar e fazer o possível... Porque, sobretudo nesse nosso contexto aqui, de escola pública, de aluno de comunidade, se não formos nós, dificilmente alguém vai fazer, abrir uma janela pra encaminhar e

³⁵ Optamos por substituir o nome do aluno pela expressão “fulano”, de maneira a preservar a identidade.

tudo o mais. Já perdi aluno aqui pra tráfico, pra morte... **Isso me incomodava demais, só que, com o tempo, eu meio que fui anestesiado sobre isso.** Eu gastei bastante tempo com ele e não alcancei. Então, a gente não alcançar o objetivo me incomoda, mas já me incomodou mais. **Eu já começo a perceber que nem sempre a gente pode salvar o mundo, né?** (Grifos nossos).

Mas, este “anestesiado” é como se fosse um mecanismo de sobrevivência, para evitar maiores frustrações e assim evitar a perda das forças restantes que mobilizam a luta diária para fazer, em sala de aula e no contexto escolar, o melhor para os estudantes. Ao mesmo tempo, esse “anestesiado” demonstra uma linha tênue para o desesperançar, o que reforça a necessidade de uma equipe para atuar em conjunto aos professores, além de políticas públicas para fazer com que tais “universos socioeconômicos estranhos e muito plurais”, como trazido pelo Protagonista 01, sejam passíveis de transformações e melhorias, aliados à valores éticos e morais de cidadania.

Para completar o cenário, os professores também enfrentam a falta de acesso facilitado a alguns recursos disponíveis, isso quando eles existem na escola,

Por exemplo...eu planejo uma aula... então “ vou levar esse vídeo bacana, vou chegar lá...já tô com o pendrive, num sei quê.”. A gente chega lá: “Me dá o Data Show, a caixa” e aí, depois, “Cadê o cabo? Cadê o num sei quê?” Aí já tomou uma metade da tua manhã e quando chega no final você quase desiste. Às vezes você quer dar, por exemplo, uma aula de Vôlei e você não tem uma bola de vôlei, você não tem uma rede de vôlei...e aí... a gente pode... a gente pode dar uma aula de vôlei, mas a gente vai ficar muito preso na teoria... mas é um material que graças a Deus vem chegando ao longo dos anos, mas no começo foi realmente mais difícil (PROTAGONISTAS 18 e 04).

Agora imaginemos esta situação com os professores que ficam um, dois tempos, no máximo, e já precisam se deslocar para outras turmas. O planejamento é desfeito, ou pior pode ser um fator condicionante de práticas, que por saber das dificuldades podem parar de incorporar tais recursos.

Até porque os próprios professores apontam para o cansaço existente, falta de tempo e investimento na formação contínua. Conforme, a fala dos Protagonistas 01 e 05:

Ah, primeiro comigo, vou falar de mim. **Meu cansaço. Meu cansaço trabalha muito...na sala de aula.** Eu não posso fugir disso. Essa é minha grande parcela de responsabilidade. **Eu**

queria ter mais tempo pra estudar mais, é...refletir mais, né, e talvez se eu tivesse mais ferramentas do que eu tenho acoplado. É interesse das escolas privadas como um todo, né...sempre trabalhar com a formação dos professores, qualificação construtiva. Na rede pública, municipal mais ainda que na estadual, quer dizer nas redes municipais e estaduais, não há muito essa preocupação... Numa rede federal como no Colégio Pedro II ou da CEFET, o estímulo é constante pra que, além de ser um professor, ali docente, em sala de aula, fora de atribuições burocráticas, o Mestre se torne um pesquisador, pesquisadora. Isso é fundamental, eu não consigo enxergar uma coisa dissociada da outra, né, não se pode pensar em termos de evolução da educação no País...já na privada, sobretudo nas escolas de ponta, tem essa preocupação constante (PROTAGONISTAS 01 e 05, grifos nossos).

Ainda obre esta questão os Protagonistas 03 e 05, reforçam que há

[...] abandono total do sistema, o sistema educacional dificulta muito o trabalho do professor... Não tem a ver, necessariamente, com a prática em sala de aula. Tem a ver mais com a parte burocrática da rotina. Muitas vezes, e aí é no público ou no privado, nós temos muitas atividades, enquanto professores e o que a gente menos faz é trocar ideias, tentar construir algo juntos. E não é por falta de vontade. É porque não há tempo. É sempre papelada pra preencher. É... burocracias impossíveis de se relacionar a algo concreto, que desse suporte a algum tipo de reversão de todo processo da educação brasileira... Então, dentro da prática o que não me agrada é não ter esses momentos, institucionalmente definidos pra que os professores dialogassem, trocassem, pudessem planejar juntos ao invés de passar, sei lá, dez atividades para uma turma, pudéssemos fazer três ou quatro enxutas em que todas as disciplinas fossem abarcadas... Nesse cruzamento de informações, com certeza, nós teríamos as chaves pra encontrar caminhos mais auspiciosos e duradouros para nossas próprias questões (PROTAGONISTAS 03 e 05).

Como pode ser observado, o cansaço, a falta de tempo e de formação contínua, provocados muitas vezes pelo excesso de burocracias, têm sido grandes desafios para os professores superarem as “situações-limites”. Há de se construir mecanismos que otimizem os processos, tornando-os cada vez menos burocráticos, de modo a garantir *espaçotempo* para refletir cada uma das questões colocadas pela sala de aula e cotidiano escolar. E como apontado no discurso dos Protagonistas 03 e 05, para que esse processo de reflexão ocorra, é preciso institucionalizar espaços de formação e de trocas, de modo a minimizar o cansaço e os problemas diários enfrentados pelos profissionais.

Caso contrário, muitos podem cair em outra “situação-limite” apontada, que é a estagnação, como pode ser observado na fala da Protagonista 08:

[...] me deixa triste quando o professor é estagnado... porque... dentro da minha função de sala de leitura, eu trabalho com a prática deles... então quando você pega aquele professor que fica ali parado, que você vê que ele ... isso entristece... “ah, vamos passar um filme, vamos ver um negócio que pode fazer aqui”...você ter uma visão...não sei quê...num tô afim, num faz [...] (PROTAGONISTA 08).

O Cansaço aliado à falta de tempo e ausência de espaços de formação contínua e discussões sobre o dia a dia, muitas vezes faz com que o professor, professora, perca a esperança de superação das “Situações-limites” e caia na armadilha da estagnação, pois para este não há mais sentido na prática, não há mais “jeito” para a realidade encontrada. Contudo, o êxito enquanto educadores está em saber que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2005, p. 79), e é preciso mudar. Dessa maneira, se faz necessário trazer o esperar aos olhos de quem não mais o vê.

Além disso, os professores recebem alunos que não sabem noções básicas de português e matemática, sendo alguns analfabetos. Como relatado a seguir:

[...] universos muito plurais...socioeconômicos, desenvolvimento cognitivo, né? **Hoje eu tive uma aula com o sexto ano com três alunos analfabetos...**Então, se é uma atividade pra estimular o letramento em História, eu tive que pegar dois pra sentar na minha mesa e, enquanto os outros faziam, eu lia com eles, pra tentar à lógica histórica que eu tava querendo chegar, né? O cara escreve de forma bem precária e tá no oitavo...isso dificulta. Esse desnível dificulta. Falta de base. Resumindo, **é a falta de base com que eles vêm. Hoje eu apliquei teste de leitura...teste de leitura, turma de oitavo e nono.** Graças a Deus, para quem eu apliquei hoje, eles leram bem. Só uma aluna que teve dificuldade: **Ela não conseguia... as palavras com dígrafo, é engraçado, ela não conseguia processar. E é uma aluna que tá fazendo oitavo e nono** (PROTAGONISTAS 01; 02; e 18, grifos nossos).

Daí nos vem a indagação, como estes alunos chegaram no sexto, sétimo, oitavo e nono ano sem saber ler, interpretar e escrever? Como avançar em uma série de conteúdos do currículo, se os alunos não dispõem de ferramentas básicas? E ao pensar sobre estas questões, nos deparamos com a fala:

O Sistema, ele é numérico, ele quer bater cotas, não vejo preocupação real de uma educação pública de desenvolvimento

da população trabalhadora. Não vejo a menor verdade nas instituições públicas municipais de desenvolver uma educação pública emancipacionista para a classe trabalhadora. Eu vejo uma Educação Pública conformista, é... como vou dizer... reducionista, né... é... opressora, opressora, é... e... completamente despreocupada com o desenvolvimento social... a gente se sente muito pressionado....pressionado a falsear dados. Como é que eu tenho um aluno de sexto ano que é analfabeto? (pausa longa)... **quando chega no sexto ano analfabeto, foi negada a ele uma ferramenta pra compreensão da realidade.** Eu acho que a gente tá entregue a nossa própria sorte, a nossa própria...capacidade de gerir o caos. Entregam pra gente aquilo ali, os objetivos que precisam ser alcançados. Você tem que ter os meios pra chegar naquilo dali. Na verdade, os objetivos que a sociedade quer de você...existem os objetivos...é... é... reais e **os objetivos...é...é, de vitrine. Os de vitrine, a gente tem que dar aqueles índices de nota, aqueles índices de aprovação, de frequência [...]** (PROTAGONISTAS 01 e 07, grifos nossos).

Como dito pelo Protagonista 01, foi negado ao aluno a ferramenta de compreensão da realidade. Sendo assim, é preciso parar e (re)pensar todo o processo, e criar mecanismos para que as noções básicas sejam resguardadas aos estudantes, seja no tempo certo ou em outro que o sistema tenha falhado com ele, caso não seja uma questão de encaminhamento ao especialista.

Um dos caminhos que a rede municipal encontrou foram os projetos “Acelera” e “Carioca I e II”, contudo na fala às entrevistas aparece que também nestes projetos há formas de “mascarar” a realidade, conforme menciona o Protagonista 07:

Eu acho que a ideia do projeto, a ideia do Acelera, do Carioca, é um caminho Eu...eu não concordo com algumas...como ele é aplicado. Não concordo com você pegar um profissional que se formou em uma área e trabalhar em todas as áreas, é...não concordo com algumas coisas dentro do Projeto, mas eu acho que é um caminho... o Projeto já é alguma coisa. Você assume que aquele sistema não funciona pra eles... Mais uma vez estabelece-se uma solução pra sociedade pela educação, mas não dá meios pra que isso seja atingido... **A hora em que se coloca na prática, dá-se um jeitinho porque os profissionais de Educação acabam dando um jeitinho e a coisa vai correndo como objetivo, como solução** (PROTAGONISTA 07, grifo nosso).

Dessa maneira, nos parecem necessários outros mecanismos e a criação de um processo de acompanhamento maior e eficaz das escolas, para que as “avaliações” traduzam a realidade de cada instituição, pois ao que se observa são “índices de vitrine” como colocado pelo Protagonista 07, para atender um

sistema que passou a ser numérico. Outras questões que nos surgem pertinentes são: Quando a escola recebe alunos de sexto, sétimo, oitavo e nono ano sem as noções básicas necessárias, a quem a escola se reporta? Como que este aluno passou por outra escola sem quaisquer registro que aponte a ausência destas noções? Para além disso, o que a escola tem feito quando recebe estes casos? Sobre estas questões, o Protagonista 01 reforça que...

Tem que ser sério o troço! Desculpa, é...é que a coisa que eu tenho pra dar sugestão, a primeira coisa é que seja um processo verdadeiro. E, é...e não tem como fugir da política, porque a ação é política. **Não tem jeito, a classe tem que se mobilizar, a classe não pode aceitar isso.** Eu não posso me rend...eu não fico bem botando o aluno lá pra frente! Passou seis anos no Fundamental, mais cinco no dois, não cinco cinco... é...cinco no um, cinco no outro, o moleque vai sair daqui sem nada! **Eu tenho culpa de...eu sou culpado disso. Eu recebo dinheiro público, entendeu?** Eu tenho obrigação de não fazer isso. Tô burlando o processo, burlando o sistema! Eu não posso pegar o aluno e fazer uma... ele vem duma vida, passa pela escola e passa por um monte de sala pra coisa nenhuma?! **Não dá, a classe tem que ter mais ética** (Grifos nossos).

Nesta direção, o Protagonista 02 traz que

pra gente ter a escola que a gente deseja, falta muito. Falta muito e o que eu vou falar agora também é muito...pesado...é...polêmico, mas eu não corro da dividida não: **Falta também professor, porque não é todo mundo que entra e que dá o sangue não.** E pra funcionar dentro de um contexto desse, é aquilo que eu disse, você dá o sangue e não salva todo mundo. **Se não der (o “sangue”) dificilmente vai fazer a diferença.** Eu não vou pôr panos quentes na minha classe não porque toda essa minha trajetória, eu conheci muito professor que trabalha honestamente, que manda muito bem, que cumpre com o que se espera, honesto, **mas conheci muitos também que empurram com a barriga e não tem o compromisso com a missão,** entre aspas. E o que vou falar é pior ainda: não tá afim, vai embora, dá a chance pra quem quer. Sou muito honesto com meus alunos e acho que isso também ganha, porque eles sabem muito bem...eu não tô falando da escola pesquisada³⁶, não, mas de Educação de um modo geral. Eles conhecem... Pode ser em qualquer escola: eles sabem quem cruza a porta pra fazer a diferença. (Grifos nossos)

Estes Protagonistas, em suas falas, pedem uma mobilização dos professores para não aceitarem a lógica numérica que se estabeleceu na prática do sistema de “avaliação” da rede municipal, tampouco de silenciar-se diante

³⁶ Optamos por substituir o nome da escola mencionada pelo docente pela expressão “escola pesquisada”.

deste cenário desumanizante e fazer algo para que reverta esta e outras problemáticas. Além disso, ressaltam para a importância de resgatar o compromisso assumido na escolha da profissão docente, pois somente com foco na “missão” é possível trilhar passos no sentido de transformação desta realidade encontrada.

Paulo Freire dirá que, “A prática docente é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje” (2005, p.143). E como educadores não queremos a permanência destes cenários aqui registrados, sendo assim, buscaremos a partir dos “Atos-limites” evidenciados na cena a seguir, inspirar e envidar esforços para fazer deslocamentos de algumas “situações-limites” que ainda estão postas.

5.4.3 CLAQUETE 6 – Atos-limites da Prática Docente

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2005, 79).

Nessa cena serão evidenciados os jeitos encontrados pelos professores, que de alguma maneira dão certo, e também as possibilidades de deslocamentos das “Situações-limites” apontadas na cena anterior, transformando-as em verdadeiros “Atos-limites”, superação.

Sobre a falta de material, recursos, alguns professores têm encontrado caminhos, como no caso do Protagonista 04: “Então, que que a gente faz pra pode reduzir... a gente vai adaptando as atividades pra aquilo que a gente tem, né...então existem diversas alternativas que a gente pode fazer com os alunos, a gente pode construir o material” (PROTAGONISTA 04). Neste caso, o caminho proposto é a construção junto aos alunos dos materiais inexistentes, para conseguir aplicar as atividades de maneira mais prática. Tal alternativa parece ser bem interessante, pois nessa lógica do “faça você mesmo”, o ato de construir o material torna-se um dispositivo que estimula a criatividade dos alunos na busca de caminhos para conseguir executar as atividades.

Essa alternativa, atende para a falta de recursos físicos, porém não dá conta da falta de recursos humanos especializados para fazer o acompanhamento dos alunos e professores. Este aspecto trataremos nas “Rodas de Conversa” durante a construção do “Mapa de Possibilidades de Ações”.

Sobre as questões de condutas como na agressividade apontada na cena anterior, o esporte parece ser um bom caminho para o trabalho em coletivo. Nessa perspectiva o Protagonista 04, saiu do que ele chama de “quarteto fantástico” para ampliar as possibilidades de trabalhos em coletivo com os alunos e demonstra ser um deslocamento interessante para os profissionais de Educação Física, como podemos conferir na fala a seguir:

Bom, o que tem dado certo na minha prática...vamos lá...uma coisa que eu usei de...de alternativa...aqui, pros alunos que não têm...não gostam de praticar atividade física, foi a... o *slackline*, que é aquela fita, né, que eles vão andando numa fita de equilíbrio, Através dessa fita eu trabalho o equilíbrio, eu trabalho a relação de confiança, né, porque eles não vão andar ali sozinhos, eles vão andar sempre auxiliados por um amigo. Então eu trabalho em grupo... a questão da espera, de esperar sua vez. Então, isso é uma atividade que deu certo... Então, eu consegui pegar os alunos que só faziam a parte teórica, inserir eles na prática, né? A gente utiliza muito como um recurso aqui na escola, também, o Tênis de Mesa, né, que é um recurso também interessante pra gente...é...ali eles tão...tão trabalhando também velocidade de reação, coordenação rotulomanual, até o próprio trabalho em conjunto mesmo... já apresentei o Rugby, já inseri o Badminton...então isso também é importante, porque eles ficam ali presos naquele...é...é...que a gente chama de “quarteto fantástico”: futebol, vôlei, basquete e handebol (PROTAGONISTA 04).

Esta preocupação de inserir todos os alunos e buscar diferentes alternativas, nos traz o olhar vívido de esperança na educação. Ainda nesta direção, de melhorar o convívio coletivo com os alunos e reduzir a agressividade e falta de respeito, uma prática que tem dado certo é a do “Café”, em que é proposto um ambiente de confraternização, conforme o relato do Protagonista 06:

Olha o meu café da manhã dá muito certo... Faço sempre, antes fazia todo bimestre, agora faço todo mês, porque eles gostam, eles abraçam. Eu não faço isso agora não... Eu faço isso há muitos anos... Então, eu colocava todos eles sentados lá e eu que servia, eu que sirvo, e eu faço questão de servir e eles se

sentem tão incomodados, aquilo ali eles não estão acostumados com isso, então eu servia todos eles, **então aproveitava aquele momento pra ensinar boas maneiras, ensinar a usar o guardanapo, ensinar sabe, sempre assim** (PROTAGONISTA 06, grifo nosso).

Reparem que este espaço do café, são trabalhados inúmeros aspectos afetivos, construindo vínculos entre todos do grupo, processo tão necessário para gerar um ambiente de respeito. Além disso, este momento se configura em importante prática de ensinamentos muitas vezes ausentes, pela falta de referência familiar como apontado na cena anterior, pois orienta sobre boas maneiras e modo de se portar.

Tanto no relato do Protagonista 04 quanto no do 06, verifica-se a preocupação com a formação do aluno de maneira integral, e novamente vemos aqui a ideia de “Ciências de Educação” apontada por Bastos e Stephanou (2005). Além disso, verificamos práticas valorizadas por Zabala (2014), quando trata dos aspectos atitudinais e Freire (1987, 1992, 2005), no viés da formação e humanização, em querer bem nossos estudantes.

Ainda no sentido de construir um ambiente de respeito mútuo, outra prática apontada no deslocamento de “Situações-limites” é a do diálogo, pois

a coisa mais importante, que eu acho que dá certo, e é o que eu faço, é permitir que a aula seja uma estrutura dialógica e que se sintam à vontade pra perceberem que são sujeitos de fala, tá... e que aquele espaço é o lugar de fala...o lugar de fala para eles. Quando o indivíduo percebe que ali é o espaço que ele pode se fazer enquanto indivíduo a partir do discurso dele, sem censura, cê entendeu? Então, tudo que eu faço na minha aula é tentar trazer um problema real, que eles possam perceber como real, mesmo através do conteúdo histórico, e eles se sintam e percebam que o que eles falam é importante. Então, assim, eu não tenho muita dificuldade pessoal em sala de aula não. Eu consigo, com o diálogo e com o afeto, contornar muita coisa (PROTAGONISTAS 01 e 02).

As práticas destes Protagonistas vão ao encontro do pensamento de Paulo Freire (2005), quando dispõe que ensinar exige a disponibilidade para o diálogo. Imagina quantas aproximações são feitas, ao fazer com que a sala de aula seja também espaço de escuta, pois só a partir da fala dos alunos, o professor, professora, consegue acompanhar a compreensão que estes alunos estão desenvolvendo acerca de um assunto, conteúdo. E além disso, faz com que os estudantes se engajem nas discussões, pois sentem que seu saber também é valorizado.

Em relação a disputa da atenção na aula com o celular, o mesmo protagonista que disse ser uma problemática, ao ser indagado sobre uma possível “solução”, diz que

O ideal seria a gente conseguir trabalhar com o celular. Em sala. Então pra fazer uma atividade online pra que eles precisassem usar o celular e que eles entendessem como usar o celular em... “Vocês vão usar o celular nesse momento específico, não é pra outra coisa (PROTAGONISTA 09).

Observem que ao ser provocado para a busca de caminhos, este protagonista acha uma alternativa, iniciando o descolamento da “Situação-limite”, mas que para se tornar “Ato-limite” faz-se necessário colocar a ação pensada em prática. Ação esta que alguns poucos professores da escola têm feito, uma vez que a escola não dispõe de rede wi-fi, sendo possível a prática da pesquisa pelo celular apenas para os alunos que dispõem de pacote de internet. Como pode ser observado na fala do Protagonista 03:

eu utilizo alunos que tem internet, se tem internet no telefone, eu faço eles usarem o telefone, vamos fazer uma pesquisa, então aí eles são obrigados a utilizar, podem se desviar olhar facebook, olhar mensagem no WhatsApp, podem, isso vai acontecer sempre, mas a grande maioria já começou a perceber que aquilo dali pode ser utilizado como instrumento de trabalho, é computador deles. Então, vamos fazer pesquisa, é essa semana, preciso de uma imagem de uma célula, eles iriam montar uma maquete de célula com material reciclável, preciso de uma imagem da célula, quem consegue pra mim, e aí foram pesquisar a célula, e aí qual a melhor para poderem desenhar, vocês vão reproduzir, ah professora essa, aquela, então assim, e o trabalho em grupo deles, porque eles sempre trabalham em grupo, sempre.

Contudo, quando há ausência total de internet, para evitar que o aparelho celular seja um impeditivo em aula, outra alternativa encontrada por outro Protagonista 06, foi a criação de um espaço determinado para o uso do celular, como por exemplo o tempo de uns 10 min, e combinou com os alunos que nos demais tempos o foco seria a discussão dos assuntos da aula. Ainda, nessa lógica, de desviar a tenção do celular e focar na aula, quando não há conexão de internet nos aparelhos, outra saída encontrada pelo Protagonista 03, principalmente para os alunos que se observa uma grande dependência, é “[...]colocar na caixinha, falo que é o berçário, “deixa o filho de vocês aqui comigo”, a caixinha é transparente, a caixinha vai dar para vê”. Essas

alternativas, constroem nos alunos a noção de que existe tempo para tudo e ao mesmo tempo pode ser uma forma de minimizar a relação de dependência que muitos alunos têm com o aparelho celular.

Sobre a “Situação-limite” da falta de noções básicas de matemática e português, em que tem alguns alunos do sexto, sétimo, oitavo e nono ano analfabetos, um possível deslocamento apontado pelo Protagonista 18, é de que “Eles têm que ter, no contra-turno, aulas de apoio. Eu não consigo separar esses grupos que têm essas dificuldades porque tenho muita coisa a cumprir. Eu tenho...eu também não sou alfabetizadora. Não sou” (PROTAGONISTA 18). A alternativa aqui apontada é que em paralelo as aulas haja *espaçotempo* para trabalhar as noções básicas com este aluno, lançando mão de outro profissional. Esta “situação-limite” tiveram outros desdobramentos quando levada para as “Rodas de Conversa” e as táticas (Certeau, 2005) encontradas seguem rumo a “Atos-limites”.

Muito embora os projetos Acelera, Carioca I e II, tenham tido suas ressalvas com relação a flexibilização de frequência, notas e outros aspectos, para o Protagonista 18, o elemento tempo tem sido um diferencial, pois no projeto os alunos ficam as quatro horas com um único professor e por quatro vezes na semana, sendo possível trabalhar mais aos assuntos ainda não compreendidos pelo grupo de alunos, como pode ser observado na fala a seguir:

Então, eu tenho alunos que falam assim “Caramba! Isso eu entendi agora!”. Por quê? Porque eu tenho mais tempo com eles. Eu tenho o vínculo, eu tenho de segunda...segunda, terça, quinta e sexta. Eu tenho quatro dias direto com eles. Gente, tem que ter alguma vantagem nisso! (risos) (PROTAGONISTA 18, grifo nosso).

Este tempo maior, como apontado, de vínculo com os alunos, pode ser uma oportunidade de preencher as ausências e construir junto a estes estudantes as noções básicas para que possam atuar no mundo. Ao mesmo tempo, tal fala, nos traz alguns questionamentos. Será que o modelo dividido em tempos com diferentes professores tem dado conta da realidade escolar hoje? Será que o currículo precisa ser redimensionado, reconfigurado para atender a nova realidade que se coloca?

Neste sentido o Protagonista 01, traz a seguinte reflexão:

Eu acho que primeira coisa é autonomia pedagógica...porque são mais de mil escolas no Rio de Janeiro. Cada escola com suas especificidades. Não quero isolá-las, não é isso, mas que elas sejam tratadas cada uma dentro da sua singularidade, entendeu? (PROTAGONISTA 01).

E o currículo precisa também atender essas especificidades, de maneira que os alunos tenham as ferramentas necessárias para interagir em suas realidades.

Outra reflexão também trazida por um dos Protagonistas, refere-se sobre a mudança do papel do professor, professora. “A aceitação da mudança do papel do professor...é...hoje eu não sou mais um detentor do conhecimento, um facilitador do conhecimento. Hoje eu sou um agente de socialização, um agente de trazer aquela pessoa pra sociedade” (PROTAGONISTA 07), nesta fala se observa que houve uma mudança na representação deste professor sobre a prática docente, o que implica mudança em suas ações também. Para este protagonista, esse novo olhar para a prática diminui o choque com a realidade, e o mobiliza para uma atuação que é (re)inventada todos os dias.

Ainda nessa perspectiva de (re)invenção, e de mudança de sentidos da prática, o que dá certo e “jeito”, para alguns professores, não é uma questão do aluno aprender os conteúdos de forma pura e simples, mas como estes alunos irão dialogar tais aprendizagens em seus contextos, por isso há o fascínio “Quando você vê uma aluna, por exemplo, que...é...por causa dela houve uma Semana de Consciência Negra e você tem várias personalidade, nacionais e internacionais, do movimento negro, na tua escola, em Madureira, cê fala “pô, tá dando certo!”. (pausa). Entendeu? (PROTAGONISTA 01). Aqui fica claro o deslocamento feito, no que se compreende como responsabilidade da função docente, e reforça o compromisso de equipar os alunos para que possam atuar na sociedade.

Nessa direção, uma prática interessante, que tem relação com a articulação do conteúdo e a realidade, são as “Aulas passeio³⁷”, como podemos verificar na fala do Protagonista 05:

Uma delas, estímulo de saída de campo. Realmente...aqui nós fizemos pouquíssimas vezes. Eu e o professor fulano, professor

³⁷ A prática das “Aulas Passeios” estará mais detalhada no Blog e E-book “Prática Docente fora da caixa”, criações educacionais feitas junto aos professores participantes.

de História, nós levamos alguns alunos pra conhecer o Cais do Valongo, que é um monumento que todo cidadão e cidadã desse País deveria conhecer, sobretudo a história. Então a gente deu uma aula de Geografia e História, com uma pitadinha de Literatura, pois nasceu ali o Machado de Assis, né, foi uma região onde ele morou. Nasceu e morou quando jovem e, assim, **impressionante quando a gente vai resgatar na sala de aula na semana seguinte após essa saída**, foi na Semana da Consciência Negra em 2016 [...] (PROTAGONISTA 05, grifo nosso)

Abaixo estão alguns registros fotográficos da atividade “Aula Passeio” feita em 2016:

Figura 7 – Aula Passeio



Fonte: Arquivo pessoal cedido pelo Protagonista 05.

Pelo relato, a experiência da aula vivenciando o contexto demonstrou maior atenção e compreensão por parte dos alunos. Sem dúvidas, este é um relato de superação tornando-se um “Ato-limite”, contudo observa-se que a prática foi realizada há quase três anos atrás. Ao ser indagado sobre esta lacuna de tempo, o Protagonista 05, justifica com base na burocracia de sair com os alunos da escola, ainda que seja no entorno de Madureira. Ao que parece, após superar um barreira, apareceram novos muros que precisam ser também superados. Nas “Rodas de Conversa” trabalhamos estes novos impedimentos encontrados, para que esta prática realizada em 2016, possa se institucionalizar

na escola, sob forma de projeto em que cada ano escolar tenha um circuito para conhecer e vivenciar.

Essa prática de vivenciar o contexto e aprender com ele é sem dúvida rica em possibilidades e merece continuidade, mas, outra prática, demonstrada na fala dos professores, é o movimento de levar o contexto para o interior da escola e sala de aula, sendo os acontecimentos do dia a dia aliados ao processo de ensinoaprendizagem. Tal prática faz com que os conteúdos ganhem sentido para os alunos, tornando mais significativa a aprendizagem, pois

tudo que é trazido de um universo mais abstrato para o cotidiano...passa a fazer sentido pra eles a partir do momento que passa a fazer sentido, eles querem aprender. Eles querem absorver, aprender. Aí trazem exemplos. A coisa realmente muda de figura[...] (PROTAGONISTA 5).

A exemplo desse movimento de levar o contexto para as aulas, os professores dizem que,

Acontece um...um fato chocante como esse recentemente dos meninos na escola em São Paulo, né? A gente tem que trazer isso pra realidade, tem que falar disso. E se acontecer um acidente ambiental? Um “acidente”, um crime ambiental como o de Brumadinho...a gente tem que trazer isso pra sala de aula nem que seja num debate... é...sei lá, o campeonato de futebol...então, essa semana mesmo, a gente tava usando o Campeonato Carioca pra trabalhar argumentação. A questão das Arboviroses, Zika chikungunya, dengue, eu coloquei dentro da matemática o estudo dos gráficos, gráfico de barra, gráfico de setores... eles fizeram maquetes com garrafas pets de mosquito, fizeram maquete sobre o ciclo biológico do mosquito, então assim, eu atingi o objetivo quando eles começavam a descrever pra mim, professora, os sintomas são esses, quando eles se tornaram multiplicadores daquela informação. Todo ano trabalho com a minha turma de projeto o tema bullying... e assim, trouxe filme, trouxe 8 tipos de bullying para eles identificarem... então era um filme que no final o personagem principal se suicidava, eu queria isso, esse era meu objetivo, para eles não pensarem que a pessoa que cometeu o bullying fez as pazes com a coleguinha e viveram felizes para sempre, não. Eu queria mostrar o outro lado da moeda, a realidade que é uma pessoa que sofre bullying chegar ao extremo, porque eu queria fazer o link com que aconteceu em Suzano, então, eles ficaram muito sensibilizados. E sempre... a gente vai sempre pensando a vida atual como decorre, como é que tá...eles também tão ligados nas coisas, né? (PROTAGONISTA 09; 06;03; e 08).

A partir da narrativa acima, fica clara a importância de relacionar os assuntos do currículo escolar ao contexto vivido, para que haja maiores possibilidades de construções, aprendizagem dos discentes.

Com este intuito, o Protagonista 02, nos traz o relato de outra prática que se tornou “Ato-limite” a partir do trabalho com samba-enredo:

sempre que começa o ano e tem uma gordurinha pra chegar o carnaval, que dá pra fazer um trabalho antes do carnaval, eu escolho um samba-enredo que eu ache que posso explorar e trabalho com eles, sobretudo porque aqui eles tão dentro do samba, né? A maioria aqui, pelo menos se não participa, pelo menos vai à Portela ou Império, a maioria de bateria....este ano eles vão estar de bateria aqui na escola só de aluno que já sabia tocar percussão... eles têm um contexto de História do Brasil muito raso, né? É...de escravidão a princesa Isabel chegou lá e assinou, êh! E tem samba que fala isso, né? Aquele “ a Isabel , a heroína que assinou a Lei Divina” e a gente sabe que, até essa assinatura, muita coisa aconteceu e caiu no esquecimento. E foi isso que a Mangueira veio dizer, né? A história que a História não conta, tudo que tava por trás. E aí eu propus a eles um conhecimento de mundo. Eu disse a eles que só podiam escrever alguma coisa a partir do nosso conhecimento prévio de mundo. Levei a internet, eles pesquisaram, dividi eles em grupos, pesquisaram ali aquelas pessoas e depois a gente foi interpretar sabendo, conhecendo quem era quem, né, que o texto do samba citava. A gente fez um debate e aí pedi pra eles, porque o samba também tinha um verso que falava “eu quero um país que não tá no retrato e aí eu pedi pra eles fazerem uma produção de texto sobre o retrato do País, como eles tavam vendo. Saiu coisa boa...e aí eu não especifiquei gênero textual não. Deixei eles misturarem tudo: desenho, poema, opinião. Livre...Então, eu também propus que, se eles não quisessem retratar algo de ruim, que eles fizessem um texto do retrato como eles gostariam que fosse. Eles podiam então ir para ambos os lados: a crítica ou a esperança.

Interessante que ele pega um contexto local de vivência no samba, pelo fato da escola estar situada em Madureira, e trabalha a exploração do samba-enredo. Esta prática já traz em sua natureza a familiaridade aos alunos, dando sentido para que o que será aprendido, além disso é uma forma criativa de trabalhar a visão de mundo construída e discutir ou projetar a realidade.

Além da “Aula passeio”, da aula com samba-enredo, e do movimento de levar o contexto para a escola e sala de aula, outra prática também que traz resultados significativos é o trabalho com o livro, leitura de histórias, para o Protagonista 08, “o que mais dá certo? A leitura ((pausa))... Sala de aula: se eu for agora, sair daqui “Fulano, pega a turma assim, assim” . Primeira coisa que eu

vou escolher vai ser um livro” (PROTAGONISTA 08), e interessante que a partir da história lida, vão sendo feitas diferentes relações com o conteúdo, para além disso é uma forma de estimular e construir o hábito da leitura, pois segundo o Protagonista 08, os alunos depois passam na sala de leitura para reler o livro e ver outros com temáticas similares.

Esta prática com a leitura, também é mobilizada pelo projeto criado pelo Protagonista 02, chamado “Poetas de Escola³⁸”, que segundo o professor, já foi até divulgado no “Blog”³⁹ da SME. Este projeto tomou conta praticamente de toda a escola e fez com que as questões de comportamento minimizassem a partir da interação com a poesia. Além disso, os alunos encontram neste estilo literário uma forma de expressar seus sentimentos, muitos criam e interpretam a poesia. No mês de abril deste ano (2019) os alunos se apresentaram na FLI PORTELA em Madureira, e em julho deste ano farão uma nova apresentação.

A seguir estão alguns registros fotográficos da apresentação do “Poetas de Escola” feita no FLI PORTELA deste ano:

Figura 8 – Poetas de Escola: Apresentação na FLI PORTELA



Fonte *Instagram*: @poetasdeescola.

³⁸ A prática do “Poetas de Escola” estará mais detalhada no Blog e E-book “Prática Docente fora da caixa”, criações educacionais feitas junto aos professores participantes.

³⁹ Esta informação é interessante, pois reforça a importância de espaços virtuais de interação para fazerem circular as práticas que encontraram “jeitos”.

Com a poesia, são trabalhados inúmeros aspectos de forma dinâmica, leitura, construção e exploração textual, expressão, dentre outras competências, de uma maneira que os alunos se sentem engajados. Esta prática já se tornou “Ato-limite” na escola pesquisada, e representa uma prática interessante para outras instituições também.

Além do trabalho com poesias, a escola na figura dos Protagonistas (01 e 04) tem mobilizado o Projeto “Torneio Futebol 3 tempos⁴⁰” que tem como princípio o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo dos alunos, a partir da construção em coletivo das regras que balizam o projeto, das interações estabelecidas, incluindo as relações de gênero, que primam pelo respeito ao próprio corpo e ao próximo, construindo com o grupo o espírito de equipe.

A seguir estão alguns registros fotográficos do trabalho desenvolvido com o “Torneio Futebol 3 tempos”:

Figura 9 – Torneio de Futebol 3 tempos



Fonte: Arquivo pessoal cedido pelo Protagonista 04.

Todas as práticas aqui registradas, encontraram brechas nas “Situações-limites” da sala de aula e do cotidiano escolar, e estes deslocamentos

⁴⁰ A prática do “Torneio de Futebol 3 tempos” estará mais detalhada no Blog e E-book “Prática Docente fora da caixa”, criações educacionais feitas junto aos professores participantes.

demonstram a força dos professores em fazer dar “jeito”. E esta força, chamada “esperançar” (FREIRE, 1992, 2005) é potencializada quando professor e professora associam as representações de suas práticas ao prazer de “Ser Professor(a)” e quando se constituem vínculos afetivos com a instituição, com seus pares e demais profissionais. Esta questão relacional (prática – contexto – pares/profissionais) é imprescindível e parece constituir um diferencial que mobiliza as ações, como pode ser observado no discurso dos Protagonistas 06 e 08:

Então, pra mim isso faz muita diferença, né? Porque venho trabalhar feliz, em todos os lugares que eu trabalho, trabalho muito feliz, entendeu, então dinheiro pra mim... O ambiente é muito legal, não sei se você já percebeu? A gente se dá com todo mundo, todo mundo com todo mundo, a gente faz rateio pra lanche, brinca muito, e isso é muito bom pra mim no dia a dia... Vir pra um lugar que você gosta. Dificuldade? (pausa) Eu sempre contorno, Vanessa. Sempre dá pra contornar, acho que a gente aqui é...é privilegiado, sala de aula é um privilégio aqui (PROTAGONISTAS 06 e 08).

O engajamento construído, está diretamente ligado às representações sociais destes professores, sendo assim, é preciso criar espaços de partilha para que sentidos como estes possam circular pela Rede Municipal de Educação e outras instituições de ensino. Pois, conforme o Protagonista 01, ainda há necessidade de “esperançar” o olhar dos profissionais que estão dentro da Escola Pública de maneira que “[...] a Escola Pública seja vista com um maior cuidado, principalmente por quem está na Escola Pública” (PROTAGONISTA 01).

E evidenciar práticas que encontraram “jeito” é uma possibilidade de trazer para os professores este olhar de cuidado, um olhar esperançado, na intenção de que não morra o ímpeto que nos faz acreditar que sempre haverá jeito.

Desta forma, construímos o capítulo “Futuro possível: criações educacionais” para anunciarmos os “jeitos” e possíveis “jeitos” encontrados junto aos professores participantes da pesquisa e fazer anunciar as novidades.

6 FUTURO POSSÍVEL: CRIAÇÕES⁴¹ EDUCACIONAIS

A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos não é o que vemos, senão o que somos (PESSOA, 1982, p. 286).

E o que estamos sendo? Ao longo da vida aprendemos com o outro ou com os outros, entre diferentes grupos, vivenciamos assim uma constante partilha de vida. Ou seja,

Nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados e as socialidades que, juntas e em interação em nós e entre nós, nos tornam seres capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade (BRANDÃO, 2005, p. 85-86).

Nesse sentido, estamos sempre a continuar a aprender, o que nos coloca na condição de “Comunidades Aprendentes”. Contudo, não basta ter a partilha de saberes, pois o sujeito para incorporar o aprendizado às suas ações, necessita buscar sentido interno para compreender o que foi expresso.

A procura de sentido, são as interpretações feitas pelo sujeito e estas geram mais do que um mero aprendizado, promovem o deslocamento para o agir, trabalhando a dimensão atitudinal valorizada por Zabala (2014) e Freire (1992, 2005), gerando assim o conceito de “Comunidades Interpretativas”.

Desse modo, o aprendizado e construção do sujeito não se dá de forma passiva e individualizada, uma vez que

[...] o conhecimento se dá através da práxis, pela reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O sujeito da práxis não se faz isolado. Ele se constrói em comunidades aprendentes, não como passivo, mas pertencente à comunidades interpretativas” (SILVA *et al*, 2013).

Nessa intenção, pensamos a construção das criações educacionais vinculadas à pesquisa, de maneira que os professores em coletivo, como

⁴¹ Optamos por substituir o termo “produto”, utilizado nas pesquisas por indicação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), após assistirmos uma Banca de Defesa composta pela Professora Nima Imaculada Spigolon da UNICAMP, na qual fez uma reflexão acerca do termo. Parando para pensar sobre, observei que de fato o termo utilizado não era o mais adequado para expressar as construções realizadas no campo das Ciências Humanas, pois estamos longe de querer quaisquer associações com à lógica de mercado, ao contrário, queremos a liberdade para criar, dessa maneira, preferimos escrever sobre “Criações Educacionais”.

comunidades aprendentes e interpretativas, sob também a ideia de uso de Creteau (2005) possam inventar e reinventar as suas práticas.

Sendo assim, pensamos a construção de um “mapa de possibilidades de ações” que foi estruturado a partir das análises das categorias emergidas nas falas dos professores participantes da pesquisa; e de um “espaço de interação virtual”, os quais foram construídos coletivamente com os professores, de modo que eles pudessem se apropriar e fazer usos que favoreçam práticas presentes e futuras, como comunidades aprendentes e interpretativas.

As construções realizadas no “espaço de interação virtual” se configuraram também num E-book, outra criação educacional, de maneira a materializar e eternizar parte do trabalho desenvolvido pelos docentes. A intenção é que esta criação do E-book seja em formato de volumes, de forma que as práticas dos professores possam ter espaço de evidência contínua, tanto para os próprios professores da escola participante, quanto para outros docentes e demais profissionais da educação.

Como o intuito é contribuir no processo de melhoria das práticas docentes e aumentar as possibilidades de “jeitos” nas salas de aula e no cotidiano escolar, pensamos como nome do espaço de interação virtual e do E-book - “Prática Docente fora da caixa”, de modo a convidar a todos docentes a se abrirem para novidades, a pensarem e (re)pensarem suas ações, numa perspectiva criadora do fazer docente.

O “Prática Docente fora da caixa”, tanto como espaço de interação virtual, quanto E-book, será a possibilidade de compartilhar práticas que têm dado “jeito”, além de curiosidades sobre algum assunto da área e outras tantas coisas que o grupo considerar interessante à ação docente, criando assim rede de conhecimentos e partilhas para que a prática docente possa “Ser Mais”.

Vale destacar que, todas as criações educacionais construídas com os professores, ao término da pesquisa ficarão disponíveis para a escola e para a rede pública da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Assim sendo, para conseguirmos estruturar e construir todas as criações educacionais propostas, foram realizados nos meses de abril, maio e junho de 2019, encontros com os professores que participaram das entrevistas. Os encontros além de terem a intenção de construir as criações educacionais, também se configuraram em *espaçotempo* de reflexão e formação entre e com

os professores, dessa maneira, o “Rodas de conversas – Prática Docente fora da Caixa” ganhou a roupagem de Curso de Extensão pela densidade das discussões, construções, e compartilhamentos feitos.

6. 1 Sobre o Curso de Extensão “Rodas de conversas – Prática Docente fora da Caixa”

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

O Curso de Extensão “Rodas de Conversas - Prática Docente fora da caixa” promoveu espaços de diálogo com os professores participantes da pesquisa “Escola tem ou não tem jeito? Uma análise de práticas docentes no Ensino Fundamental”, para que pudessem refletir o contexto da sala de aula e do cotidiano escolar, a partir da escuta de uns aos outros e de si mesmos.

As Rodas de Conversas foram constituídas de 04 (quatro) encontros, ocorridos nos dias⁴² 29 de abril, 08 e 30 de maio, e 12 de junho do ano de 2019. Todos os encontros foram realizados na sala de leitura e tiveram duração máxima de 3 horas cada, e ocorreram em dois turnos, manhã e tarde, de modo a contar com a participação de todos⁴³ os professores selecionados para a etapa das entrevistas.

⁴² Os encontros das “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da Caixa” ocorreram nas datas programadas para o Centro de Estudos, pois os professores não dispunham de outro momento para refletir coletivamente as questões que envolvem a sala de aula e o contexto escolar.

⁴³ Infelizmente, por motivos diversos, o Protagonista 07 não conseguiu participar de nenhum dos encontros promovidos. Foi feita a tentativa do mesmo participar do compartilhamento de práticas no E-book, mas este professor apenas apresentou trabalhos desenvolvidos, em anos anteriores, em outra instituição, não apresentando nenhuma atividade realizada na Escola participante da pesquisa que julgasse interessante. Tal fato possivelmente está relacionado à representação que este docente demonstrou em sua fala, apontando que “Escola não tem jeito”. Este docente está tomado de discursos de desesperança, o que o mantém em Situações limites” em relação ao cotidiano escolar. Dessa maneira, faz-se necessário que o trabalho iniciado pela pesquisa tenha continuidade, para que seja possível ver caminhos de possibilidade e formas de “Ser Mais”.

Para a realização do encontro, foi montada uma logo e elaborado um convite virtual com as datas dos quatro encontros, o qual foi encaminhado pelo What's App⁴⁴ a cada um dos professores participantes selecionados.

Figura 10 – Convite “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”



Fonte: A autora.

Como se deu cada encontro...

1º Encontro (29/04/2019) – Foi iniciado com o vídeo “A força do Professor” em que o artista Bráulio Bessa recita⁴⁵ cordel sobre o Professor, para quebrar o gelo e integrar o grupo. Após foi apresentado um mapa, construído a partir das falas dos professores participantes nas entrevistas, que aponta as problemáticas encontradas na sala de aula e no contexto escolar. Em seguida, foi proposto que, coletivamente, discutissem cada uma das questões e buscassem possíveis caminhos para superar o contexto atual vivido na escola.

Dessa maneira, para cada questão problematizada foram propostas alternativas, as quais podem ser apreciadas no APÊNDICE G. Antes dessa proposta final, o “Mapa de Possibilidades de Ações” construído no primeiro

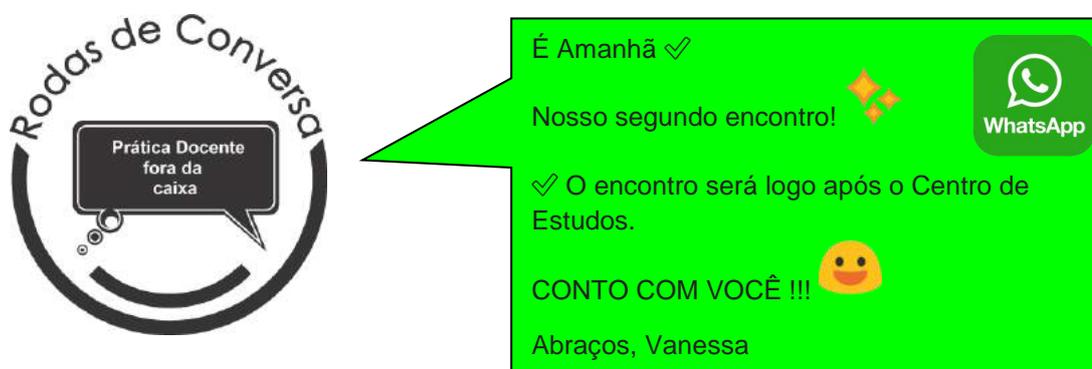
⁴⁴ O What's App na pesquisa virou uma ferramenta essencial de comunicação e de estímulo aos professores para a construção das criações educacionais, dessa maneira, entendemos ser importante trazer a reprodução, em forma de balões de diálogo, de como este foi utilizado.

⁴⁵ A escolha do vídeo com conteúdo de poesia se deu ao fato de estar relacionado também às iniciativas de poesias ocorridas na escola, com o projeto “Escola de Poetas”, além de trazer reflexões importantes sobre o “Ser Professor(a)”.

encontro, foi encaminhado a cada professor participante, e foi solicitado que caso pensassem outros novos caminhos, que as sugestões fossem enviadas pelo What's App para serem agregadas às construções já realizadas. Sendo assim, a definição da proposta final do “Mapa de Possibilidades de Ações” (APÊNDICE G), foi definida no segundo encontro.

Feita a problematização das questões, foi evidenciado os “jeitos” apontados e outros já encontrados pelos professores, a exemplo do “Escola de Poetas” e “Torneio de Futebol 3 tempos”. E feita a pergunta... Como fazer circular esses “jeitos”? Após ouvir as respostas dos professores, foi apresentado o “Blog Prática Docente fora da caixa”, inicialmente construído por esta pesquisadora, como possibilidade de partilha desses e outros “jeitos” entre os pares da educação. Em seguida, foi perguntado sobre o que achavam de terem um espaço de interação virtual. Desta forma, foi dada a escolha de poderem compartilhar tais “jeitos” virtualmente, ou de outras formas, a exemplo de “cadernos”, “coletâneas”, “jornal”, etc., com a intenção de construir propostas que possam ser apropriadas pelos professores e aplicadas no cotidiano escolar. Assim sendo, foi solicitado ao grupo que enviassem pelo What's App as preferências de construções, para que fosse decidido antes do segundo encontro. Vale destacar que entre um encontro e outro sempre eram enviadas mensagens (alertas) para lembrar do próximo encontro.

Figura 11 – Alerta 1 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”

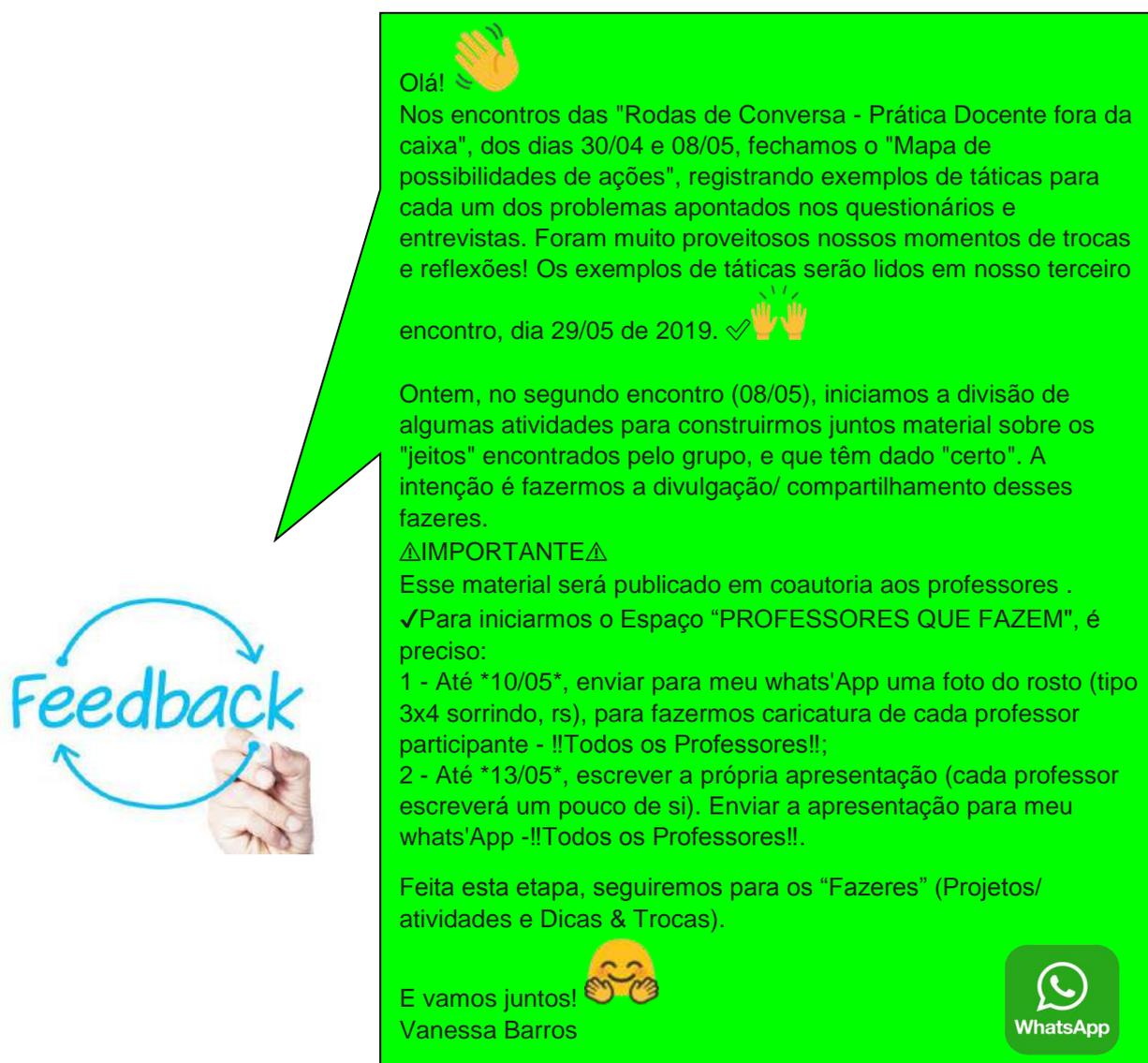


Fonte: A autora.

2º Encontro (08/05/2019) – Foi iniciado com a dinâmica “Chupando as balas”, de maneira a trabalhar a cooperação entre o grupo. Após, foi apresentada a versão final do “Mapa de Possibilidades de Ações” construído junto aos professores participantes. Em seguida, foram iniciadas as construções do conteúdo para o “Prática Docente fora da Caixa”, espaço de interação virtual e E-book, formato definido junto ao grupo, iniciando mais duas “criações educacionais”.

Após o 2º encontro foram enviados *feedback* aos professores e orientações acordadas, conforme pode ser observado nas Figuras 9; 10; e 11:

Figura 12 – *Feedback* 1 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”



Olá! 🙌

Nos encontros das "Rodas de Conversa - Prática Docente fora da caixa", dos dias 30/04 e 08/05, fechamos o "Mapa de possibilidades de ações", registrando exemplos de táticas para cada um dos problemas apontados nos questionários e entrevistas. Foram muito proveitosos nossos momentos de trocas e reflexões! Os exemplos de táticas serão lidos em nosso terceiro encontro, dia 29/05 de 2019. ✓🙌

Ontem, no segundo encontro (08/05), iniciamos a divisão de algumas atividades para construirmos juntos material sobre os "jeitos" encontrados pelo grupo, e que têm dado "certo". A intenção é fazermos a divulgação/ compartilhamento desses fazeres.

⚠️IMPORTANTE⚠️

Esse material será publicado em coautoria aos professores .

✓Para iniciarmos o Espaço “PROFESSORES QUE FAZEM”, é preciso:

- 1 - Até *10/05*, enviar para meu whats'App uma foto do rosto (tipo 3x4 sorrindo, rs), para fazermos caricatura de cada professor participante - !!Todos os Professores!!;
- 2 - Até *13/05*, escrever a própria apresentação (cada professor escreverá um pouco de si). Enviar a apresentação para meu whats'App -!!Todos os Professores!!.

Feita esta etapa, seguiremos para os “Fazeres” (Projetos/ atividades e Dicas & Trocas).

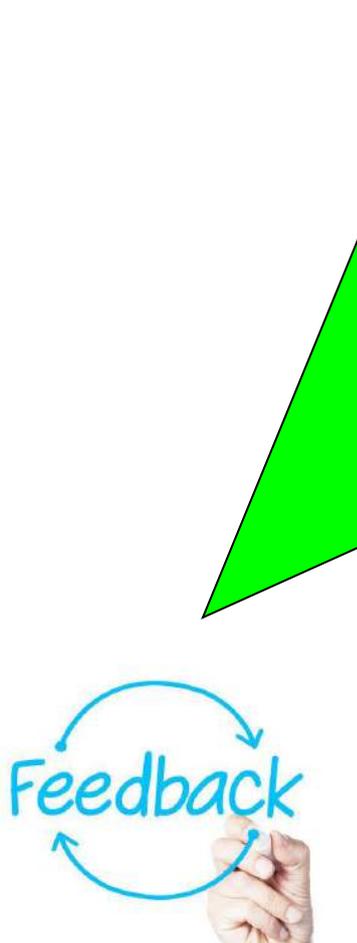
E vamos juntos! 🤗

Vanessa Barros

WhatsApp

Fonte: A autora.

Figura 13 – *Feedback* 2 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”⁴⁶



✓ETAPA 1 CONCLUÍDA:
 Caricaturas, apresentações, texto sobre professor.
 ΔAgora iremos para a ETAPA 2 - SOBRE OS FAZERES (PARA COMPARTILHAR):
 Neste espaço serão apresentados os projetos/atividades que mobilizam a escola e tem dado "certo", de modo a inspirar outras práticas. Assim sendo, cada trio/dupla de professores escreverá como surgiu o Projeto/atividade (Por que e Pra que), e descreverá "como" é colocado em prática (os passos para a execução). No encontro do dia *30/05* será necessário um esboço desta etapa, e continuaremos os pormenores durante o encontro... *QUEM PUDER LEVA NOTEBOOK*.

- 1 - "Poetas de Escola" - !!Professores Participantes!!;
- 2 - "Futebol 3 tempos" - !!Professores Participantes!!;
- 3 - "Aula Passeio" - !!Professores Participantes!!;
- 4 - "Educação sustentável" - !!Professores Participantes!!- (Coloquei um título provisório para o projeto que foi iniciado com base na proposta das 17 ODS) .

ΔPARA O ESPAÇO "DICAS & TROCAS":
 1 - Selecionar, no mínimo 2(duas) "Dicas & Trocas", para compartilhar... filmes, atividades, jogos, textos e livros interessantes, dentre outros... (ou uma dica por cada docente aqui referenciado) e escrever sobre as possibilidades de usos. Verificar com os !!Professores Participantes!!

Obs.: Para o material ficar atraente ao professor leitor, é importante que façamos uso de imagens (só não podemos fazer identificação de alunos).

Muitíssimo obrigada a todos e todas que estão participando deste estudo!!! Que nasçam os frutos!!!



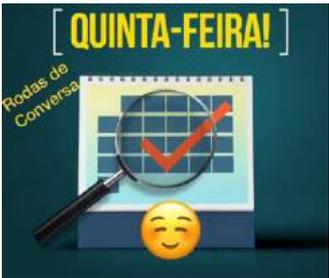
Abraços,
 Vanessa Barros



Fonte: A autora.

⁴⁶ Como houve um espaço maior de tempo entre o 2º e o 3º encontro do “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”, foi necessário um acompanhamento maior com *feedback* e orientações utilizando o Whats’App. A comunicação periódica pelo aplicativo foi vital para manter o engajamento dos professores na execução das tarefas propostas.

Figura 14 – Alerta 2 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”⁴⁷



É nesta quinta-feira, 30/05, nosso “Rodas de Conversa - Prática Docente fora da Caixa”

Vamos para a ETAPA 2 ☐
 ✓ Então, separe tudo que tiver escrito + fotos do “POETAS DE ESCOLA”. No encontro vamos iniciar o texto sobre esse incrível projeto.

Vamos para a ETAPA 2 ☐
 ✓ Então, separe tudo que tiver escrito + fotos do “FUTEBOL 3 TEMPOS”. No encontro vamos iniciar o texto sobre esse incrível projeto.

Vamos para a ETAPA 2 ☐
 ✓ Então, separe tudo que tiver escrito + fotos do “EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL “ (coloquei esse nome provisório, mas é o trabalho feito sobre sustentabilidade). No encontro vamos iniciar o texto sobre esse incrível projeto.

Vamos para a ETAPA 2 ☐
 ✓ Então, separe uma dica (texto sobre educação, filme, blogs, etc..) para construirmos o “Dicas & Trocas”. No encontro vamos iniciar o texto sobre este espaço.

Vamos para a ETAPA 2 ☐
 ✓ Então, separe tudo que tiver escrito + fotos da “AULA PASSEIO” (experiência vivenciada em 2016. No encontro vamos iniciar o texto sobre esse incrível projeto.

Vamos juntos! 🤗

Neste dia, também quero compartilhar com vocês a comemoração de mais 1 ano de vida. 🎉 ☐

Espero por todos e todas!!!
 Vanessa Barros

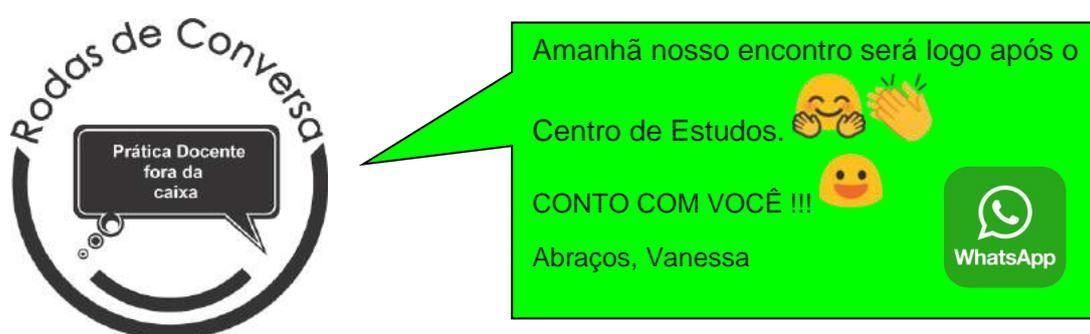


Fonte: A autora.

⁴⁷ As mensagens foram personalizadas, de acordo com as tarefas correspondentes ao trabalho desenvolvido na escola e acordadas no 2º encontro do “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”.

3º Encontro (30/05/2019) – Foi feita a dinâmica “Desatando o nó” com o intuito de perceberem o quanto a cooperação é fundamental para a superação dos problemas. A dinâmica foi realizada ao som da canção “Tente outra vez!” de Raul Seixas. Após foi dada a continuação da construção do conteúdo “Prática Docente fora da Caixa”.

Figura 15 – Alerta 3 “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”

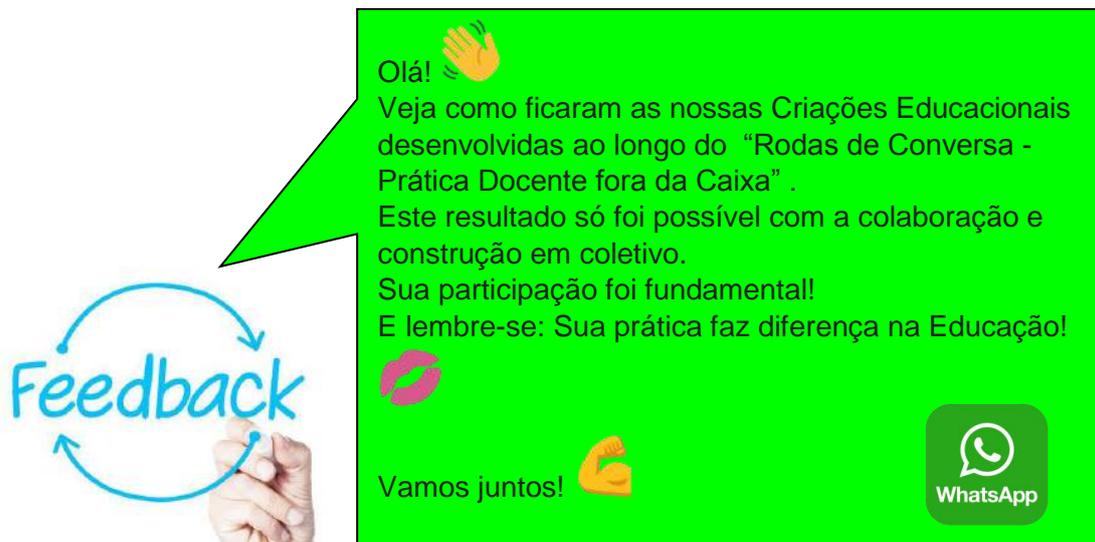


Fonte: A autora.

4º Encontro (12/06/2019) – Foi feita a finalização da construção do conteúdo do “Prática Docente fora da Caixa”. Ao final do encontro foi apresentado o vídeo “Este vídeo vai te fazer chorar! Apenas Reflita” que mostra as boas práticas de um rapaz, e diz que ele não ganha nada em troca além de receber “emoções” e reflete “E na vida? Qual o seu maior desejo”, nesse momento foram feitas provocações, colocando que o maior desejo está em uma educação que se reinvente a cada dia e possa fazer a diferença na vida de professores e alunos. Ao final, todos os professores receberam um chocolate e certificado dizendo “Eu faço a diferença na educação”.

Após o último encontro foi feita a compilação de todo conteúdo produzido e finalizada as Criações Educacionais. Em seguida foi dado *feedback* aos professores, apresentando as construções realizadas em coletivo, ao longo do “Rodas de Conversa - Prática Docente fora da caixa”:

Figura 16 – *Feedback 3* “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”⁴⁸



Fonte: A autora.

Ao final de todo trabalho desenvolvido em conjunto, os professores participantes do “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa” serão convidados para fazerem parte do corpo de docentes do Curso de Extensão a ser promovido em parceria com a UERJ. Essa foi uma forma que encontramos de valorizar o engajamento dos professores com as atividades propostas, bem como ser um estímulo para que busquem a formação permanente e para que adotem práticas de pesquisa e partilha entre pares, na intenção de que possam em conjunto “Ser Mais”.

Aqui estão alguns registros feitos antes ou ao final de cada encontro. Optamos por não fazer os registros fotográficos durante as discussões e dinâmicas, pois não queríamos inibir as ações e pensamentos dos professores participantes, mas sim deixá-los à vontade para construir e criar.

⁴⁸ Junto à mensagem de Feedback, foram enviados arquivos contendo o Mapa de Possibilidades de Ações, o E-book, e o vídeo explicativo apresentando o Blog “Prática Docente – Fora da Caixa”, para que os professores que participaram da construção pudessem apreciar todo resultado.

Figura 17 – Registros fotográficos do “Rodas de Conversa – Prática Docente



Fonte: A autora:

Para deixar ainda mais claro o processo de construção das criações educacionais, e como aconteceu o passo a passo dessas construções nos encontros do “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”, fizemos toda a descrição nos subcapítulos “Sobre o Mapa de Possibilidades de ações” e “Sobre o espaço de interação virtual e E-book”.

6.2 Sobre o “Mapa de Possibilidades de ações”

Nesta seção são descritos os caminhos feitos para realização do “Mapa de Possibilidades de ações” junto aos professores participantes da pesquisa.

Após a análise dos questionários e entrevistas, foram pinçadas as problemáticas apontadas pelos professores respondentes e construído o quadro a seguir:

Quadro 7 – Problemas identificados pelos professores

Problemas identificados pelos professores
Falta de tempo (para estudar, planejar...) / Falta de autonomia para gerir os horários
Analfabetismo
Falta de material adequado – Usos e espaço
Indisciplina/ falta de respeito/ agressividade ao falar
Celular (redes sociais) e fone de ouvido
Falta de foco/ concentração dos alunos
Descaso dos Responsáveis (Falta de referencial familiar/civilidade)
Falta de mais inspetores/ setor de orientação educacional/ psicóloga ou alguém para indicar
Falta de maior formalidade (muita pessoalidade das relações)
Falta de maior investimento em formação contínua dos professores (formar pesquisador e aprimorar práticas)
Despreocupação com o desenvolvimento social
Sistema numérico/ índice de vitrine / Pressionados a falsear dados
Cenários socioeconômicos muito adversos

Fonte: A autora.

Como pode ser observado são muitos os “problemas” que se colocam, contudo, não tínhamos a pretensão de uma pura e simples constatação, mas sim de lançar mão das ideias de táticas com base em Certeau (2005), para que

em coletivo fosse possível pensar caminhos que deslocassem as “Situações-limites” em “Atos-limites”, Freire (1992).

Em nosso entendimento a apropriação e engajamento para superar tais problemáticas só seria possível com e junto aos professores, para que após a pesquisa estes pudessem continuar a prática de pensar e (re)pensar o cotidiano.

Dessa maneira, foram levados para o primeiro e segundo encontro do “Rodas de Conversas – Prática Docente fora da caixa” os problemas identificados e a partir das discussões em conjunto, foram pensadas as táticas, caminhos de possibilidades.

Interessante que ao discutir sobre um problema específico, alguns professores do grupo já haviam dado encaminhamentos e no momento foi possível observar trocas valiosíssimas, que muitas vezes não ocorrem durante o corrido dia a dia escolar.

Outro ponto curioso é que algumas das táticas sugeridas, já haviam sido empregadas em anos anteriores, mas que por algum motivo não foram continuadas, a exemplo das “Aulas Passeio”, “Passeio”, e “Escola de Pais”, conforme pode ser verificado no Apêndice G, versão final construída com os professores do “Mapa de possibilidades”. A descontinuidade pode ter relação com diferentes motivos, mas um que acreditamos ser importante é falta de registro das atividades e projetos, e de um processo de institucionalização das ações dentro da escola. É preciso escrever, registrar! E ter nesses registros a potência da ação, pois

[...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão redizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua (FREIRE, 1992, p. 28).

Sendo assim, verifica-se o quanto é fundamental o ato de escrever, sendo ação indispensável à prática docente.

Interessante ressaltar que, a cada questão problema levantada o grupo demonstrava maior engajamento nas discussões, para se chegar na proposta de caminhos. Além disso, muitos demonstraram querer resgatar algumas práticas perdidas e diziam: “Vamos fazer isso esse mês”, “vou fazer atividade assim para

isso”, “vamos trazer a família”, e assim por diante. O que se observa é que “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2005, p. 77), nesse sentido a prática participativa dos encontros, assim como a escrita, prática de registro, são potências de ações para criarmos a possibilidade de “Ser Mais”, superando as “Situações-limites”.

Ao final do segundo encontro, já havíamos refletido e discutido sobre cada um dos problemas identificados e também feito o registro de todas as táticas possíveis. No Apêndice G estão todos os encaminhamentos feitos, os quais serão apresentados na escola participante da pesquisa e na SME do Rio de Janeiro.

6.3 Sobre o “Espaço de interação virtual” e “E-book”

Nesta seção descreveremos sobre a construção do conteúdo do “Espaço de interação virtual” e do “E-book”. A estrutura foi pensada a partir do segundo encontro, em que foi discutido o que seria abordado e quem ficaria responsável por cada parte.

Ficou então acordado que o desenvolvimento da arte tanto do blog quanto do E-book fosse de responsabilidade da pesquisadora, bem como a organização das produções e a elaboração do texto editorial. Como texto reflexivo para ambas as criações educacionais, ficou decidido pelo poema “O Construtor” do Protagonista 02.

As criações educacionais foram compostas de 3 (três) etapas: “Professores que fazem”; “Práticas de Inspirar”; e “Dicas & Trocas”.

Para a etapa “Professores que fazem”, foi solicitada foto dos professores e feita as caricaturas no Aplicativo gratuito “MojiPop”. Foram enviadas mais de 4 (quatro) opções pelo whats’App para que os professores escolhessem as caricaturas que mais se identificassem. Também foi solicitado que enviassem texto de como gostariam de serem apresentados nas criações educacionais.

Concluída esta etapa, partimos a partir do terceiro encontro para a escrita das “Práticas de Inspirar”; e “Dicas & Trocas”. Para o “Práticas de Inspirar” foram selecionados os projetos e atividades: “Poetas de Escola”; “Torneio de Futebol 3

tempos”; “Aula Passeio”; e “Educação Sustentável”, ficando dupla ou trio de professores para registrar essas práticas. Já para o “Dicas & Trocas” foi solicitado que os professores responsáveis por esta etapa compartilhassem outros jeitos encontrados.

Ainda no terceiro encontro ficou definido que o “Dicas & Trocas” seria composto por: “Dinâmica de releitura do Escravo de Jó – usando caixa de fósforo”; “Projeto trabalhando o *bullying* na sala de aula”; e “Atividade: Entrevista (Fala que eu te escuto!).

Ao iniciar a construção destas etapas foi observado que apenas o “Poetas de Escola” e o “Torneio de Futebol 3 tempos” tinham registro escrito. As demais atividades e projetos estavam apenas na mente dos professores, dessa maneira, a tarefa proposta pela pesquisa também foi uma forma de construir a memória das ações que dão “certo”.

Interessante que ao iniciarmos a escrita do “Educação Sustentável”, o Protagonista 08, parou e falou “Estou observando várias brechas”, “tem que estruturar isso ali, isso aqui...”. O que reforça o entendimento que o ato de escrever, é um reler, é um organizar o pensamento e pensar melhores formas de ações, configurando-se numa ação importante à prática docente.

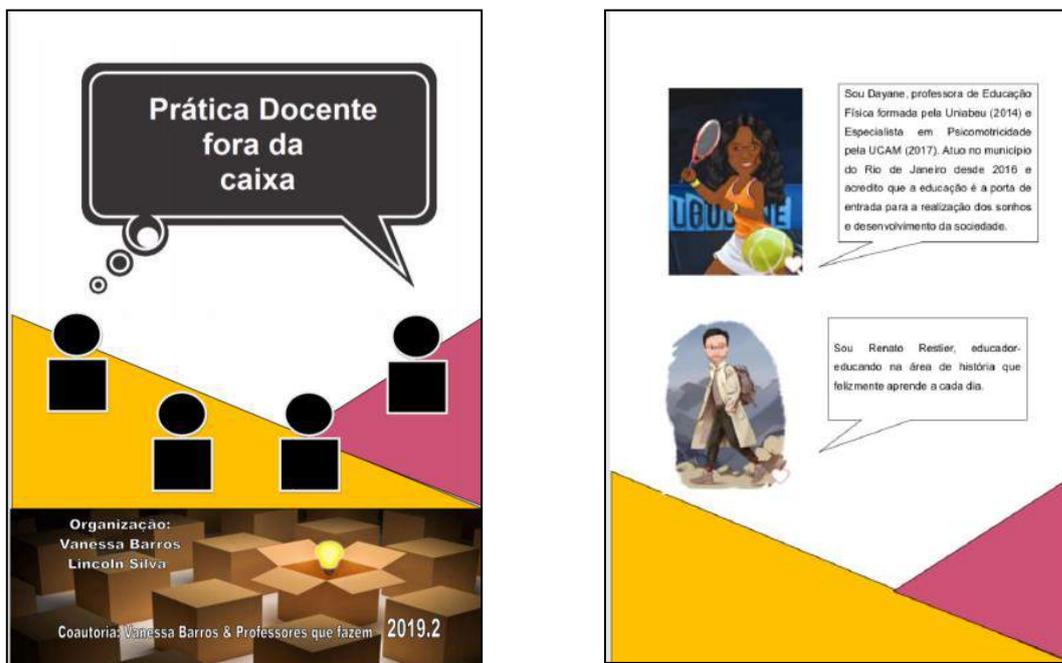
Outro fato importante destacar é que durante o diálogo sobre as atividades e projetos, os professores puderam conhecer mais o trabalho desenvolvido por seus pares. Muitos na hora diziam “Gostei, vou fazer na minha turma”, “Hum, vou usar pra matéria tal”. E o espaço de partilha entre eles próprios para a partir dessa interação e integração, compartilhar para além dos muros da escola.

No quarto e último encontro, todos puderam apreciar o resultado da construção, bem como foi definido quais os professores que seriam os responsáveis por operar o Blog, de maneira que as discussões e partilhas não findassem com o término da pesquisa, mas que fossem fomentadas pelo grupo fazendo circular, como “Rodas”.

Esse experimento de construção conjunta e possíveis deslocamentos de “Situações-limites” para “Atos-limites”, foram imprescindíveis para que o grupo compreendesse que “O amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema” (FREIRE, 2005, p. 75), que precisa e deve ser superado, na perspectiva de “Ser Mais” e melhores sempre.

A seguir estão algumas demonstrações das criações educacionais realizadas pelos professores participantes da pesquisa:

Figura 18 – Apresentação A do E-book “Prática docente fora da caixa”



Fonte: A autora.

Figura 19 – Apresentação B do E-book “Prática docente fora da caixa”



Fonte: A autora.

Figura 20 – Apresentação A do Blog “Prática docente fora da caixa” – Espaço de Interação Virtual.



Fonte: A autora.

Figura 21 – Apresentação B do Blog “Prática docente fora da caixa” – Espaço de Interação Virtual.



Fonte: A autora.

Figura 22 – Apresentação C do Blog “Prática docente fora da caixa” – Espaço de Interação Virtual.



Fonte: A autora.

Tanto no E-book quanto no Blog registramos o *link* da página do *youtube* criada pelo Protagonista 02, após desenvolver com os estudantes trabalho com poesia, no caso o “Poetas de Escola”. O sucesso foi tamanho que os alunos do último ano escolar da escola lamentaram não poderem mais interagir com o trabalho de poesia e assim surgiu a página no *youtube* para que todos estudantes e egressos da escola pudessem participar.

Figura 23 - Página no *youtube* criada por docente da escola.



Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCFUUixt0joOwUG6D-LIqOg>

Além do espaço no *youtube* o “Poetas de Escola” também pode ser encontrado no *Instagram*, como @poetasdeescola. Observa-se que este projeto já transcendeu os muros da escola e aos poucos ganha visibilidade externa, mas que ainda precisa alcançar a Rede Municipal com suas escolas.

Figura 24 - Página no *Instagram* criada por docente da escola



Fonte: @poetasdeescola

Estas iniciativas do Protagonista 02, já demonstra “jeitos” encontrados e evidencia a criatividade da ação docente. Além disso, nos demonstra que o grupo já faz uso de alguma maneira de um espaço virtual, mas que ainda não se configura como rede, a qual pretendemos tecer em coletivo.

O “Prática docente fora da caixa” formato Blog, num primeiro momento será utilizado pelos professores da escola em que a pesquisa foi realizada, mas pretende-se que este espaço, ou outro similar, posteriormente, seja utilizado pela Rede Municipal do Rio de Janeiro, de maneira que as experiências possam transcender os espaçostempos das escolas e seja uma ferramenta para um trabalho mais global de valorização do professor e de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 1992, p. 79).

A partir dos caminhos feitos na pesquisa e as análises das informações levantadas das escutas dos professores e do diálogo feito com os referenciais teóricos apropriados no estudo, tecemos agora as considerações finais, que embora sejam finais, por representarem o desfecho do que se propôs o objetivo desta pesquisa, certamente será um ponto de partida para que mais investigações se deem atrelando representações sociais e prática docente.

Muito embora estejamos sobre uma onda da educação que traz o foco para o aluno, é importante não perdermos de vista o olhar atento sobre os nossos professores, visto que a ação docente é imprescindível para inclusive valorizar e trabalhar as especificidades de aprendizagem de cada aluno, sendo os sentidos atribuídos à prática determinante nas atuações dentro e fora da sala de aula.

Autores como Freire (1987,1992, 2005), Libâneo (1990) e Zabala (2014), juntamente com as ideias trazidas por Rouquette (2000) sobre práticas, e Moscovici (2007) sobre Representações Sociais, dentre outros, nos ajudam a compreender o “Ser” e o “fazer” docente, sendo a combinação feita desses dois elementos atravessada pela reflexão do processo, por meio da didática, que para nós se configura a “Prática Docente”.

Foi interessante observar que diante da fala “Não tem jeito”, referindo-se a uma instituição pública municipal, há uma série de “jeitos” encontrados por um grupo de professores, quando paramos para vivenciar o cotidiano junto à escola.

Contudo, esses “jeitos” não ganham a visibilidade que merecem e tampouco circulam entre todos os professores da instituição, sendo por vezes ação de um, dois, três professores, não atingindo o coletivo.

Sobre esta questão, ficou latente os seguintes questionamentos: Por que uns professores encontram “jeitos” e outros não? Por que alguns professores não enxergam o “jeito”, embora esteja ali diante deles? E o interessante que a pesquisa revela que essa relação de encontrar ou não enxergar “jeito” está

diretamente interligada à representação construída sobre a prática. O que se pode perceber com as respostas é que os professores com olhar vocacionado e esperançado sobre suas atuações, conseguem enxergar as brechas para fazer o deslocamento das “Situações-limites” para “Atos-limites”, ao passo que professores com “crise de identidade”, ou que perderam ou não construíram o sentimento de sacerdócio da profissão docente, parecem “cristalizar” diante das “situações-limites”, sendo muitas vezes vencidos pelo cansaço e assim não percebem caminhos de possibilidade.

Isso fica claro, quando olhamos para a prática do Protagonista 07, e comparamos com sua fala. Este Protagonista afirma categoricamente que escola “não tem jeito”, entendendo que sua ação não traz uma “real” transformação, por isso o mesmo prefere adaptar-se à realidade, numa perspectiva de conformismo. Contudo, o que este profissional não percebe é que sobre a mesma realidade, alguns professores das mesmas turmas desbravam caminhos, assim como ele mesmo faz micro tentativas, porém sem a consciência da sua intervenção e por este motivo os resultados não parecem ser tão efetivos. Algo semelhante acontece, com o Protagonista 09, que provocou a investigação desse estudo, antes também expressava que a escola “não tinha jeito”, mas ao aproximar de experiências que tem dado certo e trocar com alguns dos colegas, tem feito algumas tentativas em sua prática, e fica nítido o deslocamento de sua representação, ganhando a força motriz do esperar.

Mais interessante ainda foi verificar que após os encontros no “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa” essa força ganhou mais potencial para transformar diariamente a realidade encontrada e descobrir “jeitos”. O que reforça o entendimento de Rouquette (2000), pois as práticas quando repetidas com frequências transformam, interferem e constroem novas representações. Assim sendo, representações e práticas fazem e sofrem influência mútua.

Dessa maneira, se faz necessário construir dentro do cotidiano escolar, *espaçotempo* para reflexão das práticas docentes, dos papéis assumidos pelos professores e seus engajamentos. E também ter a oportunidade de partilhar práticas que estão dando “certo” e irradiar a necessidade de mudança.

Na pesquisa a tentativa foi a utilização dos Centro de Estudos para construir com o grupo o autoconhecimento, e renovar os potenciais que existem em cada um dos profissionais. Tal ação, iniciada pela pesquisa, mas que se tem

a pretensão de que as discussões evoluam e sejam permanentes, como espaços de formação entre pares, são vitais não apenas para a educação no tempo presente, mas na visão de uma educação prospectiva, pois conforme foi constatado, as práticas de professores geralmente marcam os alunos e podem se constituir um referencial para as condutas futuras.

Quando perguntados sobre práticas que faziam gostar da escola, foi observado que os participantes da pesquisa que tiveram professores que davam atenção, tinham uma forma cuidadosa de explicar o conteúdo, que trazia vívido o amor por educar, são os que hoje investem em tentativas que inventam e (re)inventam a sala de aula e o cotidiano escolar.

Por este motivo, é imprescindível que a Secretaria Municipal de Educação invista na formação de seus profissionais, e que haja trabalho de orientação educacional em todas as instituições, pois a pesquisa revela a ausência de equipe pedagógica e multidisciplinar para fazer um trabalho efetivo de acompanhamento, conversa e reflexão com os professores. Esta falta de um corpo pedagógico e multidisciplinar traz impactos nada benéficos ao processo de formação, como no caso dos alunos de séries finais ainda em processos de alfabetização, pois estes profissionais estariam pensando junto à equipe de professores processos de alfabetização paralela e de melhoria da aprendizagem como um todo.

É preciso considerar que grande parte dos professores do Ensino Fundamental do Segundo Seguimento, não tem em suas formações o desenvolvimento dos aspectos didáticos e pedagógicos, e estes chegam na sala de aula e aprendem lá, com a própria prática, que embora acreditamos haver um processo de autoformação nos fazeres docentes, pensamos também que para enfrentar as questões complexas que impõe a sala de aula e o cotidiano escolar, esta formação deve ser ampliada com discussões em coletivo e com profissionais especialistas, como pedagogos, psicólogos, e assim, construir conjuntamente maiores possibilidades de fazeres e conseqüentemente de resultados.

A presença desses profissionais também é imprescindível para trabalhar outra questão levantada na pesquisa que é a agressividade e falta de respeito por parte de alguns alunos. A escola como um todo requer um trabalho intensivo para um melhor comportamento dos alunos, e incentivo às boas maneiras e

respeito, ou seja, é necessário investir em processos de humanização de modo que a formação transcenda os aspectos cognitivos, mas abranja o viés humano.

Outro agravante, que ficou claro com a pesquisa, além da falta de profissionais especialistas para atuarem junto aos professores no atendimento e superação das dificuldades encontradas, é a falta de tempo. Nesse sentido a SME, junto às CRE e Direções das escolas precisam pensar uma forma de desburocratizar o trabalho do professor e tornar o dia a dia menos estressante e fazer com que o tempo que já é escasso seja dedicado ao processo de ensinoaprendizagem.

Os Centros de Estudos embora tenham esse nome, muitas vezes é utilizado para tratar de questões burocráticas, a exemplo de lançamento de notas no sistema 3.0, confecção de relatório para a Rede. O que se observa é uma série de exigências que como dito pelos Protagonistas 01 e 07, são preocupações que muitas vezes atendem um sistema numérico, com o que chamam de índices de vitrine. É preciso pensar estratégias de como minimizar o *stress* diário docente, de modo que estes *espaçotempos* sejam dedicados ao processo de ensinoaprendizagem, portanto de reflexão da prática docente, assim como pensar formas para que avaliação do sistema municipal seja mais próximo da realidade.

Dessa maneira, o modelo e concepção de trabalho feito com os professores nos “Rodas de Conversa - Prática Docente fora da caixa” pode ser adaptado e ampliado para a Rede Municipal de modo a fazer dos *espaçotempos* dos Centro de Estudos momento de formação permanente. Formação esta que é substancial para lidar com a complexidade do cotidiano escolar e fazer trabalhos que revelem mais efetividade na realidade.

Com a pesquisa também foi verificado que os professores muitas vezes não fazem o registro prévio de suas práticas, pensam ideias interessantes, executam, mas nem sempre registram, então o primeiro passo seria fomentar o planejamento das ações, incluindo os projetos, e depois selecionar algumas das práticas e registrá-las em forma de E-book para que a Rede Municipal possa fazer circular, entre as escolas, tais práticas feitas, podendo lançar mão dos Centros de Estudo para fazer o compartilhamento.

Por fim são inúmeras as questões levantadas na pesquisa e nossa conclusão é de que não há um “jeito” específico, mas sim “jeitos” que fazem com

que o processo educacional caminhe, contudo, para fazer o deslocamento real dos problemas, há de se estabelecer a conexão das ações entre Rede Municipal, Direção, Professores e demais profissionais que atuam nas escolas, de modo que todos se engajem na promoção da qualidade do ensino.

Mas, este engajamento, por parte de todos, se dará apenas quando os sentindo atribuídos às suas práticas tiverem relação com o esperar, na certeza de que é possível e preciso mudar. Pois, os sentidos de Práticas Docentes captados a partir das escutas, observações, convívios e construções individuais e cognitivas são sínteses possíveis de atores que preconizam ser Professor e Professora humanizados, mas que amam sua profissão, valorizam o outro no processo de ensinoaprendizagem, calcado na formação contínua, no esperar, na afetividade, motivação, empatia, apesar da desvalorização, da adequação, incorporando recursos e estratégias criativas (criações educacionais) que superam cotidianamente “Situações-limites”.

É com esta força motriz, chamada esperança que a Escola tem e sempre terá jeito. Portanto, o desafio que se coloca para escrever o futuro educacional da Rede Municipal do Rio de Janeiro, com o qual queremos esperar é a possibilidade de colocar em prática, a proposta iniciada pela pesquisa e fazer com que o “Rodas de Conversa Prática Docente fora da Caixa” possa rodar.

Dessa maneira, sugere-se que a experiência seja continuada com um grupo de escolas, fazendo acompanhamento e monitoramento dos resultados alcançados. Após a aplicação desta prática dialógica com os professores desse grupo de escolas, ir aos poucos, em movimento espiralado, ampliando o trabalho com toda Rede.

Pois, são muitas as contribuições teóricas e metodológicas no campo da educação, que aliadas possibilitam a compreensão da realidade, e, portanto, maiores possibilidades de encontrar “jeitos”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagens de Escolas: Espaço e tempos de diferenças no cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a03.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 2., n. 4, p. 13-30, jan/abr. 2010.
- AMABILE, T.M. (1983). **The social psychology of creativity**. New York: Springer.
- AMABILE, T.A. (1989). **Growing up creative**. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- AMABILE, T.M. (1995). **Attributions of creativity**: What are the consequences? *Creativity Research Journal*, 8, 423-426.
- BARBIÉRI, Elaine da Silva Ferretti; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Profissão Docente: uma revisão de literatura. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018. Resumo. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8914/5403>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRANDÃO, C. R. **Comunidades aprendentes**. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org). Brasília, MMA/Diretoria de Educação Ambiental, p. 83-92, 2005. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso em: 22 ago 2017.
- CASTRO, Paula. **Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovi**. *Análise Social*. V. XXXVII (164), 2002, p. 949-979.
- CENSO 2017. **Quadro 1 – Estrutura da escola em seus diferentes aspectos**. Disponível em: <<https://www.escol.as/180786-escola-municipal-ministro-edgard-romero>> Acesso em 26 mai. 2018.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

- CRUZ, Arlindo; DINIZ, Mauro. **Meu lugar**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/arlindo-cruz/1131702/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- CRUZ, Giseli Barreto. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Rev. Educar**, Ed. UFPR, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988a). **The domain of creativity**. Trabalho apresentado no Congresso de Criatividade. Pitzer College, Claremont, Estados Unidos.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988b). **Society, culture, and person: a systems view of creativity**. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988c). **Where is the evolving milieu?** A response to Gruber. *Creativity Research Journal*, 1, 60-62.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). **Creativity**. New York: HarperCollins.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). **Implications of a systems perspective for the study of creativity**. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1577&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- FELDMAN, D.H., CSIKSZENTMIHALYI, M. & GARDNER, H. (1994). A framework for the study of creativity. Em D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs.), *Changing the world. A framework for the study of creativity* (pp. 1-45). Westport, CT: Praeger.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- FIGUEIREDO, M. Z. A; CHIARI, B. M; GOULART, B. N. G. **Discurso do Sujeito Coletivo**: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. *Distúrb Comum*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 129-136, abr. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**. Universidade Federal do Paraná. n.19, p.231-252, 2002.
- GUEDES, Shirlei Terezinha Roman ; SCHELBAUER, Analete Regina . **Os sentidos da prática de ensino na formação de professores no âmbito da Escola Normal**. Disponível em:<
http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/23.pdf>
Acesso em: 18 nov 2017.
- HENESSEY, B.A. & AMABILE, T. M. (1988). **The conditions of creativity**. Em R.J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 11-38). New York: Cambridge University Press.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009.
- JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Trad. Lilian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Psicologia Social, Saber, Comunidade e Cultura**. *Psicologia & Sociedade*; 16 (2) 20 – 31, maio/ago. 2004. Disponível em: <
http://www.academia.edu/7354625/Psicologia_Social_-_saber-_comunidade-_cultura_-_Sandra_Jovchelovitc >. Acesso em: 17 abr. 2018.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, AMC. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs; 2003^a
- LEFÈVRE, Fernando. **Discurso do sujeito coletivo**. Nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. São Paulo: Andreoli, 2017.
- LENIN, W. **Cahiers philosophiques**. Paris: Sciences Sociales, 1965.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**: Velho e novos Temas. Goiânia: Cortez, 1990.
- PESSOA, Fernando. **O livro do Desassossego**. Vol. II. Ed. Brasiliense, 1982. Disponível em: <
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000008.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- PONTES, Cassandra Marina; MACEDO, Elizabeth. Demandas raciais no Brasil e política curricular. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 20, p. 175-200, jan./abr. 2011. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1547>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. **Movimentos indenitários de professores e representações do trabalho**

docente. In: Representações Sociais: diálogos com a educação. Coleção Formação do Professor 6. Ed. PUCPR. 2012, p. 17- 42.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. **Educação & Sociedade**, v. 106, p. 23-43, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf> >. Acesso em: 22 jun. 2017.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C. (Org.). **Representação social: teoria e prática**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. p. 123-144.

MAGIEZI, Zack. “Gosto das pessoas que foram quebradas pela vida [...]”. São Paulo. Instagram: @zackmagiezi. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bc3U7urjh9F/?igshid=zqcasw1m0poq>. Acesso em: 18 Dez 2017.

MINAYO, M. C. S (Org.) et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 14 ed. Coleção Temas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009

MORIN, Edgar. **O Método I: A Natureza da Natureza**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa América, 1977, 363 p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de themata. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 404 p.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf> >. Acesso em: 21 jul. 2017.

OLIVEIRA, I. A. Espaço Escolar- Território de Construção de Representações e identidades. **Trilhas**. Belém, v.1. n.2. p.56-65, nov., 2000.

PAREDES, Eugenia Coelho. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, Maria Suzana; SHIMIZU, Alessandra (Orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.131-156.

POETAS DA ESCOLA. **Página no youtube criada por docente**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCFUiUixt0joOwUG6D-LIqOg>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

ROMÉRO. E. M. Ministro Edgard. Perfil da Escola no facebook. **Figura 3 - Mural da Escola**. Disponível em: < <https://www.facebook.com/SomosTodosMinistro/> > Acesso em 15 mai. 2018.

ROUQUETTE, Michel -Lois. (2000). **Representações e práticas sociais**: alguns elementos teóricos. In: A.S.P. Moreira & D. C. de Oliveira (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2. ed. Goiânia: AB. p. 39-46.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SÁ, C. P. **Núcleo central da representação**. Petrópolis: Vozes, 1996. Capa.

SILVA, Kátia Feijó da; LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza. Michel de Certeau e a Educação. **Pro-Discente: Caderno de Prod. Acad.- Cient. Prog. Pos-Grad. Educ.**, Vitória-ES, v. 17, n. 2, p. 63-74, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5807>> Acesso em 10/06/2017. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, L. T. THOMÉ, A. R. M; ATAIDE, G. L. **Representações e práticas socioambientais em espaçostempos educativos formais e não-formais**. VII Enc. de Pesq. Em Educ. Ambiental. Anais do EPEA 2013. Rio Claro, SP. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0154-1.pdf >. Acesso em: 19 jul. 2017.

STERNBERG, R.J. (1988). **A three-facet model of creativity**. Em R. J. Sternberg (Org.), The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press

STERNBERG, R.J. (1991). **A theory of creativity**. Trabalho apresentado no XIV School Psychology Association Colloquium. Braga, Portugal

STERNBERG, R.J. & Lubart, T.I. (1991). **An investment theory of creativity and its development**. Human Development, 34, 1-31.

STERNBERG, R.J. & Lubart, T.I. (1993). **Creative giftedness**: a multivariate investment approach. Gifted Child Quarterly, 37 (3), 7-15.

STERNBERG, R.J. & Lubart, T.I. (1995). **Defying the crowd**. Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: The Free Press.

STERNBERG, R.J. & Lubart, T. I. (1996). **Investing in creativity**. American Psychologist, 51, 677-688.

SUSANA SEIDMANIN et al. **Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais**. In: Representações Sociais: diálogos com a educação. Coleção Formação do Professor 6. Ed. PUCPR. 2012, p. 43 - 56.

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério.** Universidade de Laval/ PUC-Rio, 2000. (mimeo.)

WIKIPÉDIA. **Definição de híbrido.** Disponível em:
<<https://pt.wikipedia.org/wiki/H%C3%ADbrido>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

WIKIPÉDIA. **Definição de polifonia.** Disponível em:
<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Polifonia>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2.

APÊNDICE A – Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Diretor(a),

O Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB, Mestrado Profissional, sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, solicita a V.Sa. consentimento para a aluna **Vanessa Barros da Silveira**, RG. 13213810-8 IFP, Matriculada em nível de Mestrado no Programa da Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica desta Universidade desde junho de 2017, matrícula MP1 1720028, realizar pesquisa de campo em uma unidade escolar desta Secretaria Municipal de Educação, que atenda ao perfil da investigação, tendo como temática **“ESCOLA TEM OU NÃO TEM JEITO? Uma análise das representações de (das) prática(s) docente(s) no Ensino Fundamental”**.

Essa pesquisa terá como objeto de estudo a análise de como se constrói(em) o(s) sentido(s) de prática docente dos professores nos espaçostempos da sala de aula e no cotidiano escolar, considerando as especificidades de seus processos de inserção e atuação.

Para alcançarmos o objetivo desta investigação propomos realizar essa pesquisa em uma escola municipal de ensino fundamental, da zona Norte do Rio de Janeiro.

O resultado da presente pesquisa tem como propósito, elaborar um mapa com possibilidades de ações, que possa servir como mais um elemento de aprimoramento de práticas ora presentes e futuras. E também desenvolver um espaço de interação virtual, construído junto aos docentes, para que coletivamente possam (re)significar práticas que não funcionam e caminhos que funcionam, por meio da partilha de conhecimentos e de

experiências.

Sendo assim, o mapa construído e o diálogo proposto no espaço de interação virtual serão disponibilizados à escola participante da pesquisa, para que possa provocar a formação continuada entre pares, na perspectiva da co-formação.

Salientamos que a pesquisa em campo será realizada em três momentos, a saber:

- 1º semestre de 2019: A partir de março de 2019, com vistas à ambientação/sensibilização da ação com os professores da escola. Nesse momento haverá a apresentação da pesquisadora, o conhecimento dos espaços da escola no que concerne ao objeto do estudo; início do diálogo com os professores. Após estes procedimentos será feita a aplicação inicial do instrumento metodológico da pesquisa – questionário aos professores da escola.
- 1º semestre de 2019: Em março e abril de 2019, serão realizadas as entrevistas, a observação de campo e a realização, pelos professores, de “diário reflexivo”.
- 1º semestre de 2019: Em abril, maio e junho de 2019, com vistas à continuidade da pesquisa, serão promovidas “rodas de conversas” para a construção dos produtos educacionais que ao término ficarão disponíveis para a escola e para a rede pública da SME-RJ.

Certos de contar com a sua colaboração, agradecemos a contribuição para a realização de uma ação importante em educação, a pesquisa de campo.

Atenciosamente

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva – Orientador – PPGEB/CAP-UERJ

APÊNDICE B - CRONOGRAMA DA PESQUISA

ANO	2018	2019					
MESES	SET	MAR	ABR	MAIO	JUN	AGO	DEZ
Submissão da pesquisa à Plataforma Brasil.	X						
Encaminhamento do pedido de autorização à SMERJ.	X						
Aplicação inicial do instrumento metodológico da pesquisa – questionário aos professores.		X					
Continuidade da pesquisa com a aplicação do seguinte procedimento metodológico: entrevista com os professores.		X	X				
Observação de campo.		X	X				
Continuidade da pesquisa com a aplicação do seguinte procedimento metodológico: rodas de conversa.			X	X	X		
Construção dos produtos educacionais.				X	X		
Defesa da Dissertação.						X	
Encaminhamento do Relatório Final da Pesquisa à Secretaria Municipal do Rio de Janeiro.							X

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **“ESCOLA TEM OU NÃO TEM JEITO? Uma análise das representações de práticas docentes no Ensino Fundamental** conduzido por **Vanessa Barros da Silveira**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Educação Básica PPGEB-CAp UERJ - Mestrado Profissional.

Este estudo tem por objetivo:

- Analisar como se constrói(em) o(s) sentido(s) de prática docente dos professores nos *espaçostempos* da sala de aula e cotidiano escolar, considerando as especificidades de seus processos de inserção e atuação.

Você foi selecionado(a) por atender aos seguintes critérios de escolha dos sujeitos desse estudo: ser professor do Ensino Fundamental e da escola que abrigará a realização dessa pesquisa. Sua participação não é obrigatória, portanto, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará qualquer prejuízo.

O tipo de pesquisa que você participará, realizada por meio de questionário, entrevista, diário reflexivo e rodas de conversas, não acarretará riscos a sua integridade física ou psicológica, muito embora algumas perguntas possam vir a provocar algum desconforto pelo teor dos questionamentos e reflexões críticas sobre fazeres profissionais individuais e relacionais. Nesse caso, você sempre terá no curso do procedimento, plena liberdade em escolher responder ou não aquilo que lhe for perguntado, ou mesmo interromper o processo.

Rubrica do
participante

Rubrica da
pesquisadora

Vale ressaltar que os benefícios da sua participação na pesquisa é a possibilidade de identificação dos elementos que, de alguma forma, interferem na prática docente, seja de maneira positiva ou negativa, o que pode permitir o processo de melhoria de práticas presentes e futuras. Além disso, a sua participação trará contribuições no campo intelectual e novas (re)discussões do tema para reinvenção das práticas em sala de aula e no cotidiano escolar.

Informamos também que sua participação não será remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação consistirá em responder ao questionário, ser entrevistado(a) pela pesquisadora e dialogar nas rodas de conversas. Esses três momentos de participação serão relacionados às questões formuladas sobre o tema que trata o estudo. A duração das entrevistas e rodas de conversas serão de no mínimo 30 minutos e no máximo 1 hora. O conteúdo terá o seu áudio gravado, para que posteriormente possa ser analisado conforme os objetivos já informados. Cabe ressaltar que os áudios ficarão sob a guarda da pesquisadora e serão destruídos após o decorrer de 05 (cinco) anos da pesquisa. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgadas em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação dos indivíduos e instituição participante.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem também os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do
participante

Rubrica da
pesquisadora

Contatos da pesquisadora responsável:

VANESSA BARROS DA SILVEIRA / MESTRANDA DO PPGEB CAp-UERJ

E-mail: vanbarros.ped.vb@gmail.com Tel. (21) 98525-4446

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3o andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D – Questionário para levantamento de informações dos professores
(Análise situacional)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

Pesquisa sobre as Representações de práticas docentes

Olá Professores,

A presente pesquisa de mestrado que ora realizo no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, do Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp- UERJ), da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ), busca analisar como se constrói(em) o(s) sentido(s) de práticas docentes dos professores nos *espaçostempos* da sala de aula e cotidiano escolar, considerando as especificidades de seus processos de inserção e atuação. Para tanto, sua contribuição para este trabalho faz-se imprescindível! Portanto, desde já agradeço muito a sua participação! Cabe ressaltar que sua identificação (nome e e-mail) será preservada e após concluída a pesquisa, pretendo compartilhar os resultados e dialogar sobre o tema por meio das “rodas de conversas” para que em coletivo possamos construir os produtos educacionais “mapa de possibilidade de ações” e o “prática docente fora da caixa”.

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: _____
2. Gênero: _____
3. Data de nascimento: _____ /Tenho _____ anos
4. Bairro onde mora: _____
5. Formação em: _____
6. Nome da Instituição de formação: _____
7. Tempo de formação: _____
8. Tempo de magistério: _____
9. Possui outras formações e pós-formações? () NÃO () SIM

10. Quais?

11. Data da sua última participação em curso, congresso, seminário ou outros eventos sobre educação: _____

12. Há quanto tempo você atua na rede municipal? _____

13. Pra você qual é a característica mais importante do “Ser Professor(a)”?

14. Por quê?

15. Há quanto tempo você atua nesta escola? _____

16. Eu sou () PI () PII nesta escola.

17. Disciplina(s) que leciona nesta escola: _____

18. Você trabalha em outras Instituições? () NÃO () SIM

19. Quais?

20. Escreva três palavras que vem a sua mente quando você ouve falar em prática docente.

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Agora use os parênteses para numerar de 1 (mais importante) até 3 (menos importante) as três escolhas que fez.

21. Justifique a escolha da palavra que considera mais importante na questão número 20?

22. Quais os recursos que você mais utiliza em suas aulas?

23. E qual não seria uma característica do “Ser Professor(a)”?

24. Por quê?

25. Pra você, Escola tem ou não tem jeito?

26. Por quê?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista semiestruturada com os professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

1. Nos conte como foi a escolha em ser professor(a) (motivos da escolha).
2. Lembrando do seu tempo de estudante, havia alguma prática utilizada pelos seus professores que te fazia gostar da escola? Poderia falar um pouco sobre isso?
3. Pensando sobre sua prática, o que lhe deixa orgulhoso(a) em ser professor(a)? Por quê?
4. E o que você menos gosta ao ser professor(a)? Por quê?
5. Conte-nos uma situação que marcou sua vida enquanto professo(a)?
6. Você costuma relacionar temas do contexto atual (econômicos, culturais, políticos e outros do dia a dia) aos conteúdos de sua aula?
7. Quais são as suas maiores dificuldades em sua prática na sala de aula? E no cotidiano escolar? Por quê?
8. Qual ou quais seriam as suas sugestões para reduzir estas dificuldades?
9. Conte-nos as suas experiências que tem dado “certo” na sala de aula? E no cotidiano escolar?
10. Se você não fosse professor(a) o você seria? Por quê?

APÊNDICE F – Levantamento com os descritores “Representações Sociais” e “Prática docente”

Título	Ano	Autor(es)	Gênero	Fonte	Palavras Chave
Método científico e prática docente: as representações sociais de professores de ciências do ensino fundamental	2012	Silva, Fernanda; De Oliveira Cunha, Ana Maria	Artigo	<i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> [online]. 2012, vol.18, n.1, pp.41-54. ISSN 1516-7313. SCIELO	Método científico; Ensino de ciências; Representações sociais.
<p>Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e se propôs a investigar as representações sociais dos professores de ciências de 5ª a 8ª séries sobre o "método científico" e os efeitos dessas representações em suas práticas docentes. O referencial teórico metodológico utilizado foi o das representações sociais, na perspectiva moscoviciano. Os instrumentos empregados para a coleta de dados foram questionários e entrevistas. A análise de um e outro instrumento aponta uma prevalência de representações construtivistas, embora com algumas incoerências. Em relação aos efeitos que essas representações surtem nas práticas dos sujeitos, a nossa conclusão é de que isso não aconteceu de forma significativa. De maneira geral, os professores pesquisados avaliam como vantajosa a utilização dessa metodologia no ensino de ciências, justificando não a utilizarem em função de algumas dificuldades operacionais e, mesmo, de formação inadequada para fazê-lo.</p> <p>DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000100003</p>					
Título	Ano	Autor(es)	Gênero	Fonte	Palavras Chave
Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente	2017	CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos.	Artigo	<i>Educ. Real.</i> [online]. 2017, vol.42, n.4, pp.1567-1589. Epub Aug 07, 2017. ISSN 0100-3143. SCIELO	Representações Sociais; Afetividade; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Processo de Ensino-Aprendizagem.
<p>Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar as representações sociais dos professores da EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Participaram do estudo professores que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA e Centro Estadual da Educação de Jovens e Adultos - CEEJA. Os instrumentos de coleta de dados foram: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevista. Podemos inferir que as representações sociais dos professores objetivam-se na prática cotidiana por meio do compromisso assumido com os alunos e se ancoram na perspectiva afetiva, posto que o amor e a responsabilidade são mais significativos do que a competência técnica e a formação didático-pedagógica.</p> <p>DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663306</p>					
Título	Ano	Autor(es)	Gênero	Fonte	Palavras Chave
A influência das representações sociais na construção da identidade profissional docente	2015	Andrea Velloso; Denise Lannes	Artigo	Teoria e Prática, 01 April 2015, Vol.25(48), pp.19-36	Identidade Profissional; Representações Sociais; Professor.
<p>Resumo: Trata-se de um estudo sobre a constituição da identidade docente, considerando as dimensões individuais e grupais, como possível revelador das singularidades dos professores sobre suas identidades pessoais e coletivas. Apresentamos um estudo de caso do Instituto de Bioquímica Médica da UFRJ, onde se pretende identificar as Representações Sociais (RS) de professores (Educação Básica e Superior) e sua influência na construção da identidade profissional dos mesmos, a partir da relação entre a organização da RS, a análise de coocorrência das palavras evocadas e a análise hierárquica de agrupamentos das palavras em grupos homogêneos (Clusters). Participaram 115 docentes no total. No contexto observado, parece haver uma polarização das representações de professor, entre os docentes dos diferentes níveis de ensino, resultante do desequilíbrio entre identidade docente. Posicionam os professores do Ensino Superior e da Educação Básica, em polos opostos e irreconhecíveis acarretando as muitas barreiras de comunicação</p>					

verificadas entre eles. Discute-se, aqui, a implicação da identidade 20 Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.48/ p. 19-36/ Jan-Abr. 2015. profissional assumida com circunstância institucional que impõe os tipos de relações e ações capazes de vencer os obstáculos enfrentados na prática docente.

Título	Ano	Autor(es)	Gênero	Fonte	Palavras Chave
Significando a prática docente – uma análise de discursos, ações e representações	2011	Maria Angela Paulino Teixeira Lopes ; Ana Maria Nápoles Villela	Artigo	Scripta, 01 July 2011, Vol.15(28), pp.285-302 ISSN: 1516-4039; ISSN: 2358-3428	Semântica da ação. Discurso. Representações sociais. Ensino.

Resumo: Buscando entender as relações de ordem praxiológica e epistêmica que constituem o fazer educativo, propusemos, sob uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva de análise, uma interface entre as contribuições dos estudos da semântica da ação (HABERMAS, 2002; BRONCKART, 2006, 2008) e das teorias que tratam das representações sociais (ABRIC, 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2003; PY, 2004; WAGNER, 2000) para investigar ações e discursos envolvidos na prática de profissionais que atuam na área educacional. As análises desenvolvidas partem de um conjunto de dados coletados a partir de textos (memoriais, comentários críticos, diários de leitura, relatos de experiência) produzidos por alunos de um programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens, no decurso da disciplina 'Análise do Discurso e Ensino'. De natureza interpretativa e qualitativa, a investigação ratifica o papel determinante que têm os discursos na significação das ações coletivas e individuais, constitutivas do processo intrincado e conflituoso de construção de identidade(s) do profissional do ensino, no contexto brasileiro.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/P.2358-3428>

Título	Ano	Autor(es)	Gênero	Fonte	Palavras Chave
REPRESENTAÇÕES, VALORES E CRENÇAS EM DISCURSOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E IMPLICAÇÕES NA (FORM)AÇÃO DOCENTE	2015	Batista Rodrigues De Barros, Ev Angela	Artigo	Scripta, 2015, Vol.19(36), pp.201-228 ISSN: 1516-4039	Representações sociais; Discursos sobre a prática docente; Ethos.

Resumo: Como importante política pública, o investimento na iniciação à docência, por meio de um programa específico – o PIBID – tem conquistado alguns resultados promissores na reaproximação entre futuros docentes e a escola pública. Na Universidade em que atuo, esse programa tem por princípio norteador ampliar a interlocução entre a academia e a educação básica, propiciando a todos os seus participantes momentos de estudo, discussão e enriquecimento pessoal, cultural e profissional, por meio das diversas atividades. Passando por momentos que vão desde a idealização, planejamento e execução dos projetos de intervenção, além da reflexão sobre os problemas enfrentados no cotidiano e ao retorno mais concertado à ação pedagógica, tem possibilitado emergir aspectos importantes relativos à docência, promovendo uma desautomatização de práticas e concepções pedagógicas, além de uma desnaturalização de procedimentos, permitindo enxergar sobre o modo de enxergar a si e à realidade, tanto no âmbito profissional como mais amplamente. Como culminância, tem fomentado e possibilitado a participação dos envolvidos em seminários (internos e externos) com apresentação dos trabalhos realizados. Neste artigo, serão discutidas algumas representações sociais (Moscovici, 2003), constitutivas do *ethos* da profissão docente, a partir dos discursos de cinco docentes da área de Letras, professoras do ensino médio da rede pública estadual. Para Larrosa (2002), somos "seres viventes com palavras", vivemos media(tiza)dos pela palavra. Dessa forma, as respostas trazidas à discussão, a partir dos questionários aplicados, esboçam discurso(s) dos docentes sobre como se percebem e ao seu fazer pedagógico e delinham-se sentidos e sentimentos atribuídos ao seu espaço de atuação, a escola básica.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/P.2358-3428>

Título	Ano	Autores	Gênero	Fonte	Palavras Chave
Saberes, valores e crenças sobre a prática docente no discurso do professor em formação	2010	Juliana Alves Assis	Artigo	Perspectiva, 01 July 2010, Vol.28(2),	Professores – Formação; Representações

				pp.467-487 ISSN: 0102-5473; ISSN: 2175-795X; ISSN: 1050-0721 ; E ISSN: 2175-795X	sociais; Identidade
<p>Resumo: Tomando o discurso de uma professora de língua portuguesa em formação sobre sua primeira experiência docente, este artigo busca analisar as representações sociais que orientam a ação docente e sua construção identitária. A análise dos valores e conhecimentos projetados nos dados permite tanto entrever um processo intrincado e conflituoso de construção da identidade docente, quanto revelar pistas das redes de atividades e discursos implicadas no percurso de letramento desse "ser professor".</p> <p>DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p467</p>					
Título	Ano	Autores	Gênero	Fonte	Palavras Chave
Profissão Docente: uma revisão de literatura	2018	Elaine Da Silva Ferretti Barbiéri ; Maria Laura Puglisi Barbosa Franco	Artigo	Revista Educação e Emancipação, 01 April 2018, Vol.11(1), pp.214-231 ISSN: 1677-6097 ; ISSN: 2358-4319 ; ISSN: 1018-7642	Professores; IRAMUTEQ; Representações Sociais.
<p>Resumo: O estudo busca contribuir e incrementar debates sobre o que vem sendo produzido e disseminado, na Teoria das Representações Sociais sobre a profissão docente. Trata-se de uma revisão da literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES. Foram selecionados 53 artigos a partir dos descritores bem como seus correlatos em inglês e italiano: "representações sociais" and "profissão docente"; "representações sociais" and "profissão professor"; "representações sociais" and "professor"; "representações sociais" and "atividade docente". O período considerado foi de 2006 a 2015. Os dados foram processados no <i>software</i> IRAMUTEQ. Os resultados foram apresentados em 03 classes semânticas distribuídas em dois eixos principais: Profissão Docente e Teoria e Prática. Concluiu-se a necessidade da ampliação de pesquisas com os demais profissionais da área da educação, que não apenas os estudantes do curso de pedagogia, a fim de que sejam delineadas propostas de intervenção na formação e na atuação docente.</p> <p>DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n1p214-231</p>					

APÊNDICE G – “Mapa de Possibilidades de Ações”

Mapa de possibilidades de ações	
Problema identificado	Exemplos de táticas
<p>Falta de tempo (para estudar, planejar...)</p> <p>Falta de autonomia para gerir os horários.</p>	<p>(Re)significar os Centros de Estudos, para que possibilitem maiores trocas e construções entre o grupo. As “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa” podem ser continuadas como atividade desses espaçotempos. Nos Centros de Estudos integrais, poderia ser convidado(a) um(a) profissional de educação para dialogar com o grupo sobre alguma temática de interesse e necessidade da escola. Nos Centros de Estudos parciais, além das comunicações de práxis, criar uma forma de construir o planejamento entre pares, ou até mesmo de forma interdisciplinar.</p> <p>Além do <i>espaçotempo</i> dos Centros de Estudos, ver a possibilidade de concentrar as aulas de Educação Física, Inglês, Sala de Leitura e Artes em um único dia, para que o professores das demais disciplinas possam, semanalmente, elaborar o planejamento das aulas entre pares, bem como trocar as experiências da semana. Esta “tática” já foi experimentada pelo grupo em 2016, e demonstrou ser uma importante alternativa para o planejamento conjunto.</p>
Analfabetismo	<p>Fazer um mapeamento dos alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita.</p> <p>Construir um trabalho de alfabetização paralela. Para este trabalho, foi inicialmente pensado a utilização do espaço da Sala de Leitura para que, três vezes por semana, por no máximo uma hora, o(a) aluno(a) realize com acompanhamento da responsável pela Sala de Leitura, atividades de iniciação da compreensão da leitura e escrita. Foi também, sugerido, convênio/parcerias com Escolas de Formação de Professores, a exemplo do Carmela Dutra que fica também localizado em Madureira, bem como com Instituições que tenham o Curso em Pedagogia, para que colaborem no processo de alfabetização paralela.</p> <p>Para além do trabalho de alfabetização paralela, foi</p>

	<p>entendi que seria importante reportar à 5ª CRE, quando alunos do 6º, 7º, 8º e 9º Anos são recebidos sem o mínimo de compreensão da leitura e escrita da Língua Portuguesa.</p>
<p>Falta de material adequado – Usos e espaço</p>	<p>Setorizar os materiais e tudo que é necessário para a utilização.</p> <p>Ter um responsável para controlar a retirada e devolução dos materiais (livro de registro), bem como para solicitar reparo dos que danificarem e reposição quando necessário.</p> <p>Obs. Verificar como esse controle se dará entre Município e Estado, uma vez que no turno da noite o espaço da escola fica sob a responsabilidade do Estado.</p> <p>Ver a possibilidade, dos equipamentos, como data show ficarem em cada sala de aula, de maneira a não comprometer o tempo das aulas, pois os professores saem de uma sala e entram em outra, e o tempo de instalar e desinstalar acaba por demorar. Esta “tática” já foi utilizada, mas, por algum motivo, os equipamentos não tiveram boa durabilidade nas salas, o que demonstra a necessidade de criar a “ideia de pertencimento e valorização” em seus usos, bem como, conferência diária destes equipamentos.</p>
<p>Indisciplina/ falta de respeito/ agressividade ao falar</p>	<p>(Re)significar as regras de convivência, construídas pelos alunos. Evidenciar os combinados mais descumpridos e fazer um projeto ou campanha que estimule melhores atitudes. Sugere-se, por exemplo, o tema “Gentileza gera Gentileza”, a partir do método 21, para construir hábitos. Por 21 dias consecutivos, os professores irão enfatizar as boas condutas em sala de aula e no contexto escolar. Sugere-se que durante este período os professores e alunos possam usar blusa ou bóton escrito “Gentileza gera gentileza”.</p> <p>Fazer o “Ajudante do dia”... (Trabalhar a liderança pela perspectiva do coletivo e bom convívio)</p> <p>Continuar a “tática” de registro de ocorrência.</p> <p>Continuar a “tática” de chamar o responsável, quando esgotadas as ações com o(a) aluno(a).</p> <p>Reestruturação do Corpo Pedagógico da Escola. Além disso, o grupo apontou a necessidade de uma Equipe</p>

	<p>Multidisciplinar, com psicólogos, assistentes sociais para auxiliarem os professores no acompanhamento dos alunos.</p>
<p>Celular (redes sociais) e fone de ouvido</p>	<p>Uso de caixa transparente para deixarem os celulares e fones de ouvido.</p> <p>Disponibilizar tempo de, no máximo, 10 minutos para que façam uso do celular e fone de ouvido (Hora do Cel & fone) e entendam que para tudo tem seu tempo.</p> <p>Incorporar o celular, quando tem conexão com internet para pesquisa de temas referentes à aula.</p> <p>Obs.: Essas regras entram também na (re)significação dos combinados construídos pelos alunos.</p>
<p>Falta de foco/ concentração dos alunos</p>	<p>A criação de novos espaçostempos para formação e planejamento conjunto e entre pares, é uma possibilidade de (re)significar os conteúdos e fazer ter sentido as aulas para os alunos.</p>
<p>Falta de noção de conceitos básicos da matemática (falta de base)</p>	<p>Fazer um mapeamento dos alunos que apresentam dificuldades em conceitos básicos da matemática.</p> <p>Construir um trabalho de “matematização” paralela. Para este trabalho, foi inicialmente pensado a utilização do espaço da Sala de Leitura para que, três vezes por semana, por no máximo uma hora, o(a) aluno(a) realize com acompanhamento da responsável pela Sala de Leitura, atividades de iniciação da compreensão de conceitos básicos da matemática. Foi também, sugerido, convênio/parcerias com Escolas de Formação de Professores, a exemplo do Carmela Dutra que fica também localizado em Madureira, bem como com Instituições que tenham o Curso em Pedagogia, para que colaborem no processo de “matematização” paralela.</p> <p>Para além do trabalho de “matematização” paralela, foi entendi que seria importante reportar à 5ª CRE, quando alunos do 6º, 7º, 8º e 9º Anos são recebidos sem o mínimo de compreensão conceitos básicos da matemática.</p>
<p>Descaso dos Responsáveis (Falta de referencial familiar/civilidade)</p>	<p>Criar o “Família na escola”. Uma forma de aproximar os responsáveis e fazer com que vivenciem o cotidiano escolar.</p> <p>Neste dia os responsáveis não irão para escola para falar do desenvolvimento do aluno, mas participar de</p>

	<p>atividades promovida pelos professores que os integrem e façam serem mais parceiros da escola.</p> <p>A exemplo da tentativa realizada em 2017 e início de 2018 com o “Escola de Pais”. A sugestão da troca do nome se deve ao fato de muitos alunos serem criados por outros responsáveis (que são sua família) que não necessariamente os pais biológicos.</p>
Falta de mais inspetores/ setor de orientação educacional/ psicóloga ou alguém para indicar	<p>Reestruturação do Corpo Pedagógico da Escola, com serviço de Orientação Educacional. Além disso, o grupo apontou a necessidade de uma Equipe Multidisciplinar, com psicólogos, assistentes sociais para auxiliarem os professores no acompanhamento dos alunos.</p> <p>Ampliação de número de inspetores, caso seja possível, ou traçar um planejamento mais tático de atuação dos inspetores pertencentes à escola.</p>
Falta de maior formalidade (muita pessoalidade das relações)	<p>Para deixar mais formalizado os processos, o grupo entendeu que os Conselhos de Classe são excelentes oportunidades para fazer o registro.</p> <p>Sendo assim, o primeiro registro seria o caderno de ocorrências, não havendo encaminhamento seria levado o caso para os Centro de Estudos e por fim Conselho de Classe para registrar em Ata as deliberações.</p>
Falta de maior investimento em formação contínua dos professores (formar pesquisador e aprimorar práticas)	<p>Utilizar o <i>espaçotempo</i> dos “Centro de Estudos”, como o exemplo realizado pelo “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa” para discutir e refletir o contexto escolar. Aproveitar esse <i>espaçotempo</i> para levar, no mínimo uma vez por semestre, outros professores (convidar professores de universidades – levar essa proposta para a SME institucionalizar a prática de formação contínua) para tratar de temáticas relacionada à prática.</p> <p>Discutir o plano de carreira e estruturar um plano de formação dos professores da escola em nível Stricto-Sensu, de maneira a fomentar o interesse dos professores em pesquisar a própria realidade e trazer criações educacionais para melhoraria do contexto.</p> <p>*Provocar a Aprovação do Plano de Carreira dos professores do Município do Rio de Janeiro.</p>
Despreocupação	Engajar os conteúdos na perspectiva de formação

<p>com o desenvolvimento social</p>	<p>plena do sujeito aluno, conforme preconizado na LDB.</p> <p>O tema proposto das 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) parece ser ao grupo, uma excelente oportunidade de tratar globalmente os assuntos, e dar uma atenção maior ao desenvolvimento social.</p>
<p>Sistema numérico/ índice de vitrine</p> <p>Pressionados a falsear dados</p>	<p>Reformulação do processo de avaliação das Escolas. Em que os aspectos “Quali” e “Quanti” funcionem em complementariedade. Sendo assim, além do lançamento das notas em sistema próprio do Município, há a necessidade de visita, trimestralmente, para acompanhar a escola e conhecer mais a fundo as suas reais dificuldades e necessidades.</p> <p>O ideal era que a visita fosse realizada por no mínimo 2 profissionais, Pedagogo e Psicólogo. Ou caso não fosse possível de imediato, por um Orientador Educacional.</p>
<p>Cenários socioeconômicos muito adversos</p>	<p>Para esta questão, a discussão ficou no sentido da compreensão dessa diversidade de cenários socioeconômicos e fazer com que as aulas seja um espaço de reflexão dessas realidades e também mecanismo de estímulo para que os alunos queiram melhorar suas condições de vida.</p>