

SÔNIA APARECIDA BELLETTI CRUZ

**APRENDER PELA ESCOLA À LUZ DE MEIRIEU:
experiência de formação de professores em
meio à sala de aula**



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

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

ARARAQUARA

2011

SÔNIA APARECIDA BELLETTI CRUZ

APRENDER PELA ESCOLA À LUZ DE MEIRIEU:

experiência de formação de professores em meio à sala de aula

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

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

Data da qualificação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: professor doutor Edson do Carmo Inforsato
Universidade Estadual Paulista - Araraquara.

Membro Titular: professora doutora Denise Meirelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória

Membro Titular: professor doutor Leandro Osni Zaniolo
Universidade Estadual Paulista – Araraquara

Membro Titular: professora doutora Andréa Theodoro Toci Dias
Universidade Paulista – Araraquara

Membro Titular: professora doutora Aline M. Rodrigues Reali
Universidade Federal de São Carlos – São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADEÇO

Ao professor Edson do Carmo Inforsato, pela acolhida na reta final da tese.

Aos professores Leandro Osni Zaniolo e Andréa Theodoro Toci Dias, participantes da banca de Qualificação, pela apreciação e análise valiosas do trabalho e também pela participação na banca de Defesa.

À professora Denise Meyrelles de Jesus, pela disponibilização de referencial teórico e pela participação da banca de Defesa.

Às professoras da escola, participantes diretas da pesquisa, pelo respeito, cordialidade e seriedade que dispensaram à pesquisa, as quais sou imensamente grata.

À coordenadora pedagógica Selma, pelo carinho, disponibilidade e atenção ao longo de todo o processo de pesquisa.

Ao diretor da escola, Pedro e à vice-diretora, Nanci, pelo apoio dispensado.

A todos os funcionários da escola, pela simpática contribuição nos diferentes momentos de pesquisa.

Ao técnico de filmagem, Gilberto, pelo competente e dedicado trabalho.

À Giuliana, que carinhosamente escreveu o Abstract.

Ao adorável Adriano, pela elaboração da planta baixa da sala de aula e pela revisão do Résumé.

A minha mãe Maria Aparecida e as minhas irmãs, Maria Regina, Sandra e Rosilene pelos sentimentos compartilhados, ora em silêncio, ora verbalizados.

Ao meu amado Carlos e aos queridos Lígia e Lucas, pela presença constante e ajuda incondicional.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À profa. Dra. Maria Cristina Bergonzoni Stefanini, pela sua “solicitude” ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Mais do que orientadora, mostrou-se amiga e conselheira, especialmente nos momentos mais difíceis e decisivos da escrita da tese.

Meu respeito e minha admiração pelo seu imenso conhecimento sobre o enigma da alma da escola e pela sua generosidade em compartilhá-lo, apesar das contrariedades.

Agradeço-lhe, ainda, pela escrita do Résumé.

Ao meu pai, João Belletti (*in
memorian*), que por ocasião da
defesa do mestrado pôde externar
sua alegria. Com certeza, agora,
estaria ainda mais orgulhoso!

RESUMO

Resultados dos estudos de mestrado, mostrando ações bem sucedidas de professores juntos aos seus alunos, instigaram a realização da presente pesquisa ação. Embasando-se nas ideias de Meirieu sobre saber e fazer docentes, por meio da avaliação da aplicabilidade de suas ferramentas, objetivou-se oferecer às professoras possibilidade de melhor percepção em relação aos seus conhecimentos e suscitar o desejo de modificação em alguns aspectos de suas intervenções pedagógica e afetiva. São participantes três professoras do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da região periférica da cidade de Araraquara-SP. A sequência do procedimento de coleta de dados constituiu-se de entrevista inicial, filmagem de cenas das aulas, encontros de visionamento e interação reflexiva, filmagem de uma aula e entrevista final. Os dados foram analisados em níveis: o primeiro nível partiu dos encontros de visionamento e interação reflexiva, por ferramenta; o segundo cuidou da aula final; o terceiro comparou os dados das entrevistas inicial e final e o quarto referiu-se ao uso das ferramentas. No primeiro nível, os dados revelam que, no decorrer dos visionamentos, as professoras foram analisando e reelaborando suas concepções e convicções e promoveram mudança metodológica em suas aulas. Na análise da aula final, na qual foi solicitado que planejassem a aplicação das ferramentas exploradas ao longo da pesquisa, foi observado que todas estavam presentes, embora algumas se apresentassem de forma mais explícita e acentuada e outras estivessem menos elaboradas e clarificadas. A análise da comparação das entrevistas inicial e final indica situações de permanência, de ruptura e de construção de novas concepções a respeito do bom professor, sendo a professora Beta a que mais expressou situações de permanência e a professora Creta a que mais se encontrou em situação de ruptura e de construção de novos conceitos. E, finalmente, a última análise mostra que, embora tenham demonstrado facilidade na percepção da aplicação de algumas ferramentas, as professoras apresentaram dificuldade em outras e que a leitura e a compreensão das ferramentas podem não ter sido suficientes para total exploração das mesmas. Portanto, os resultados revelam que, com a autoestima fortalecida, as professoras se mostraram capazes de se perceber melhor e de valorizar sua ação pedagógica, bem como, de olhar e apontar, sem preconceito, as dificuldades de seus alunos, afirmando conseguir conduzi-los a refletir sobre suas aquisições e a necessidade de aprender mais. Pode-se afirmar que elas atingiram o que Meirieu chama de “solicitude pedagógica”, considerada a verdadeira expressão da preocupação do professor consigo mesmo e com o aluno. Tal feito implicou mais segurança e satisfação ao ensinar e motivação e prazer em aprender.

Palavras-chave: Saber Docente; Interação Reflexiva; Formação Continuada; Ferramentas Pedagógicas de Meirieu; Dispositivos Metodológicos.

ABSTRACT

The present action research took place due to master's program studies which showed well succeeded actions from teachers with their students. Based on Meirieu's ideas on teaching knowledge and doing, through the evaluation of how applicable his tools were, it was objected to offer to teachers the possibility of a better perception in relation to their own knowledge and also to bring about the desire of modifying some of their pedagogical and affective interventions. Three teachers from Ensino Fundamental – Ciclo I from a public state school in the suburbs of Araraquara –SP are participating. The procedure for data collecting happened in initial interview, pieces of classes recording, watching and reflexive interaction, whole class recording and final interview. The data collected was analyzed in different levels: the first one was about the meetings on watching and reflexive interaction, as a tool; the second one was about the final class; the third one compared the data from the initial and final interviews, and the fourth one referred to the use of tools. In the first level, the data shows that throughout the watching sessions the teachers could analyze and rethink their convictions and beliefs, and promote methodological changes in their classes. During the analyses of the final class, in which it was asked for the teachers to plan the application of the tools which were explored during this research, it was noticed that all tools were present, though some of them were more explicit and others were less elaborated or clear. The comparative analyses between the initial and final interviews indicates situations of steadiness, of rupture and of construction of new conceptions regarding a good teacher, being BETA teacher the one who showed more steadiness situations, and CRETA teacher the one who found herself in more situations of rupture and construction of new conceptions. The last analyses shows that although some teachers have demonstrate easiness realizing the application of some of the tools, they also had difficulties with some others, so reading and understanding the tools may not have been enough for using them totally. Therefore, the results show that when teachers have a strong self-esteem they were capable of noticing themselves better and value their pedagogical act, as well as looking and pointing , free of prejudices, their students' difficulties, stating that they could make them think about their acquisitions and the need to learn more. It may be affirmed that they achieved what Meirieu calls "pedagogical solicitude", which is considered the true expression of how a teacher worries about himself and also about his student. That meant more self confidence and satisfaction while teaching and motivation and pleasure on learning.

KEY WORDS: teaching knowledge; reflexive interaction; follow-up studies; Meirieu's pedagogical tools; methodology device.

RÉSUMÉ

Tandis que les résultats des études antérieures ont montrés des actions bien succédées des enseignements avec ses élèves, nous avons été persuadés à entammer cette recherche- action. Phillippe Meirieu nous a fourni un véritable manuel de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui. On a appris beaucoup par l'évaluation de l'aplicabilité des outils de formation en essayant d'offrir à trois enseignantes une vraie oportunité de s'apercevoir vis-à-vis de leurs savoir-faire et forcer le désir de modification des leurs démarches pédagogiques et affectives. Les participants sont trois enseignantes du Cicle I de L'enseignement fondamentale dans une école public periferique de la ville de Araraquara. La methodology employée compte des entrevues inicial e final avec les participants, la filmage des leurs cours e salles de classe , des reencontres pour vour ces enregistrements avec interaction e reflexion e enregistrement d'un cours finale. Les données ont été classifiés en niveaux d'analyse. Le premier niveau présent les rencontres de reflexion a partir des films e a partir des outils de formations elaborés par Meirieu e adaptés a cette finalité. Le second nivel traite de l'analyse du cours final . Les entrevues inicial e finale ont été compares au troixième niveau et l'aplication des outils de formation a été anaysé au quatrième niveau. L'analyse des films par les participantes montre qu'elles sont capables de reelaborer leurs conceptions et leurs certitudes et promouvoir des modifications méthodologiques dans leurs cours. Le cours final a montré l'aplications des outils des formations sugerés. La comparaison des entrevues inicial e finale indique des situations de permanence, de rupture et de construction des bouvelles conceptions á l'égar du "Bon Maître". L'ensegneinte Beta a montré pemanence dans sés conceptions et l'ensegneinte Creta a montré rupture das sés conceptions et a entammé nouvelles ideés. Finalemente, l'analyse de l'aplications des outils a montré que quelques outils ont étes bien aperçus et employés, mais d'autres ont étes mal compris et que la lecture et la compréhension ont étes insuffisants pour la pleine exploration des outils. Et bien, les résultats ont montrés qu'avec la valeur personelle accru, les participantes ont étes em mesure de s'apercevoir mieux et de valorizer leurs pratique didatique ainsi que de voir et ponctuer, sans préjugés les difficultés de leurs eleves . Ils affirment qu'ammenent les eleves aux reflexions sur leurs aquisitions et sur le besoin d'apprendre. On peut dire q'elles ont arrivées á "solicitude pedagógica", expression de Meirieu pour signaler la vraie prise en charge de soi même et de son élève. Cette atittude a donné aux enseignantes plus de securité et plaisir pour donner de classe et aux élèves motivation et plasir pour apprendre

Mots clés: Dispositifs methodologiques; Reflexion Interactive; Formation continue; Outils pédagogiques de P. Meirieu ; Dispositifs methodologiques

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO	15
1 SABER DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES À LUZ DE MEIRIEU.....	26
1.1 Meirieu: trajetória intelectual e profissional.....	26
1.2 Formação continuada e reflexão sobre a prática docente, em Meirieu.....	34
1.3 Sala de aula: espaço privilegiado de formação docente.....	46
1.4 Dos objetivos	52
2 MÉTODO	54
2.1 Modelo de estudo	54
2.2 Local	58
2.3 Participantes	61
2.4 Procedimento de coleta de dados	63
2.5 Procedimentos de Análise de dados.....	76
3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
Nível 1 Análise por encontro de visionamento e interação reflexiva	80
Nível 2 Análise da aula final	153
Nível 3 Correlação entre a entrevista inicial e a entrevista final	170
Nível 4 Uso das ferramentas de Meirieu	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	208
ANEXOS.....	212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ferramentas de Meirieu (1998).....	19
Quadro 2 – Utilização do termo “ferramenta” na obra de Meirieu (1998).....	21
Quadro 3 - Agrupamento dos alunos no ano de 2009 na escola-alvo.....	59
Quadro 4 - Síntese do perfil dos professores.....	63
Quadro 5 – Síntese dos procedimentos de coleta de dados.....	71
Quadro 6 - Níveis de análise de dados.....	77
Quadro 7 - Análise por encontro de visionamento (exploração das ferramentas metodológicas de Meirieu)	78
Quadro 8 – Análise da aula final com a utilização das ferramentas metodológicas de Meirieu.....	79
Quadro 9 – Análise das entrevistas inicial e final.....	79

ANEXOS

ANEXO 1 – Diagrama das salas de aulas.

ANEXO 2 - Ofício de solicitação de autorização para realização da pesquisa, dirigido ao responsável, na Diretoria Regional de Ensino.

ANEXO 3 - Ofício de solicitação de autorização para realização da pesquisa, dirigido ao diretor da escola-alvo.

ANEXO 4 - Roteiro com detalhamento dos procedimentos da pesquisa, entregue ao diretor e à coordenadora pedagógica da escola.

ANEXO 5 – Carta-convite às professoras.

ANEXO 6 – Termo de livre-consentimento das professoras.

ANEXO 7 – Carta-convite aos pais.

ANEXO 8 – Autorização dos pais.

ANEXO 9 – Questionário-perfil profissional para as professoras.

ANEXO 10 – Roteiro de entrevistas inicial e final.

ANEXO 11 – Roteiros norteadores do visionamento (ferramentas).

**Quando colocarmos as mesas uma atrás da outra
Quando tivermos muitas punições
Quando tivermos muitas tarefas de casa
Quando tivermos copiado muito
Quando fizermos muitos ditados
Quando tivermos muitas coisas para decorar
Quando trabalharmos sozinhos
Quando tivermos notas, ajustes, classificações
Quando tivermos redações com temas impostos
Quando o silêncio reinar...**

**Então seremos alunos e um professor
como todos os outros
E nosso trabalho será reconhecido...**

(Marcelle Bona, professora da 3ª série, numa escola francesa)

APRESENTAÇÃO

A concepção de conhecimento docente, tema desta tese, é uma questão que me envolveu¹ em constantes inquietações e reflexões.

Tendo iniciado a carreira docente em 1985, nunca me convenci da culpabilização da criança pelo fracasso escolar. Sempre pensei que a escola e o professor deversem assumir sua parcial responsabilidade frente a tal resultado e buscar formas de intervenção que pudessem ajudar o aluno a reverter seu quadro de insucesso.

Porém, minha preocupação voltava-se aos saberes necessários à ação pedagógica, como o domínio dos conteúdos a serem trabalhados e a metodologia adequada para efetivação da aprendizagem.

Reconhecendo a importância do embasamento teórico e prático para o fazer docente, busquei inicialmente no curso de Pedagogia e depois na especialização em Psicopedagogia, aportes para as minhas intervenções pedagógicas e afetivas. No Mestrado, procurei conhecer o que os professores pensam sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem e como intervêm para ajudar os alunos a sanar tais dificuldades.

A partir de 2004 passei a trabalhar, também, na instituição universitária e, acompanhando a formação dos futuros professores, nas disciplinas de Metodologias e de Prática de Ensino, dentre outras nas quais atuo no curso de Pedagogia, voltei a inquietar-me, agora, sobre a formação e a profissionalização docente, especialmente, no que se refere aos conhecimentos adquiridos na formação inicial/continuada e à reflexão docente.

Em 2005, como aluna especial no Programa de Pós-Graduação, cursei a disciplina “Projetos de Escola – Leitura em Pedagogia Institucional”, ministrada pela professora doutora Maria Cristina Bergonzoni Stefanini, cujos objetivos eram conhecer conceitos e fundamentos da Pedagogia Institucional e discutir as inter-relações da Pedagogia Institucional com a Pedagogia Inclusiva.

No decorrer da disciplina tive a oportunidade de entrar em contato com os pressupostos teóricos da Pedagogia Institucional (PI) que, segundo Vasquez e

¹ Por se tratar de elementos relacionados às trajetórias pessoal e profissional da pesquisadora, a Apresentação da presente tese mostra-se na primeira pessoa do singular.

Oury (2001), constituem-se em um conjunto de técnicas e métodos de trabalho, imersos em sala de aula, que estimulam situações novas e variadas e que requerem ações pessoais dos sujeitos nela envolvidos. É uma proposta de trabalho de grupo, em que se procura resolver dentro dele mesmo os problemas que vão surgindo, sejam eles de ordem cognitiva, social ou emocional.

E em 2008, já no Doutorado, outro foco abarcado por esta disciplina foi o estudo das obras de Philippe Meirieu, autor que, ao contrário de se pautar em culpabilizar o professor pelas mazelas da educação, enfatiza a “desoneração parcial dos professores...” (2005, p. 217). Mostra-se pesquisador familiarizado com o cotidiano docente, conhecedor de seus anseios e de suas aflições, bem como de suas angústias e sentimento de impotência frente ao aluno que insiste em resistir ao seu projeto pedagógico.

Com este estudo e, agora, prestes a completar 25 anos de Magistério, acredito ter encontrado em Meirieu a ressonância de minhas inquietudes e a pessoa que, assim como eu, reconhece não ter certeza de nada, apenas dúvidas e questões a serem levantadas. Dúvida da eficácia das intervenções que dispõe, dúvida em relação ao apoio dos colegas na partilha de ideias e ações a investir, dúvida em relação às respostas dos alunos, dúvida quanto ao alcance do resultado propostos. E perguntas, muitas perguntas a fazer e algumas ideias a apresentar. Porém, empenho para realizar o trabalho com tranquilidade e confiança por acreditar exercer a função docente sem querer enganar os alunos nem a si próprio. Só uma certeza: o dever de ensiná-los o que eles precisam aprender. E a convicção de que somente ao conhecê-los é possível alcançá-los e envolvê-los, se quiser que realmente aprendam e confiem e se conheçam e saibam que sabem. Neste sentido, Meirieu (1998, 2002) ressalta que a incerteza é o cerne da Pedagogia e diz estimular o “trabalho do sonho”, pois quem não sonha não se arrisca a arquitetar planos.

Portanto, o estudo realizado no Doutorado traz-me a reafirmação de que é na Escola que as crianças, se bem conduzidas, podem encontrar os instrumentos e as orientações mais acertados para a aprendizagem e é o professor que, se bem formado e comprometido com suas responsabilidades, torna-se a pessoa capaz de orientar seus alunos e oferecer a eles os instrumentos adequados às suas necessidades.

Pautada nestas questões, busquei na pesquisa de Doutorado saber se as professoras participantes observam a necessidade de mudanças em seus recursos metodológicos e, no caso de resposta afirmativa, quais mudanças consideram importantes.

Mas, para desenvolvimento desta pesquisa surgiu-me a preocupação em relação à possibilidade de negação das professoras que, se assim ocorresse, representaria sérios obstáculos para sua concretização. Haveria professoras dispostas a disponibilizar seu precioso tempo e a contribuir com seus conhecimentos por um período de um ano de pesquisa?

Correndo o risco de não encontrar quem desejasse participar, visto que a pesquisa poderia trazer desconfiças quanto a sua real intenção e que a professora poderia sentir-se insegura em relação ao julgamento que eu faria de suas ações, busquei amparo na coordenadora pedagógica da EE “Deputado Leonardo Barbieri”, professora Selma. Consultada, imediatamente prontificou-se a sondar o interesse das professoras.

E foi com grata surpresa, que recebi a resposta positiva que ela obteve das professoras: receber-me-iam em horário de HTPC, para que expusesse o projeto de estudo e a sua metodologia. Após tomarem ciência dos propósitos da pesquisa e o estabelecimento de acordos para os procedimentos, as professoras de 4ª série aceitaram o convite de participação. E hoje, posso apresentar os resultados da pesquisa.

INTRODUÇÃO

Preocupações e questionamentos em torno da formação docente são constantemente abordados por estudiosos da área da Educação. Alguns estudos articulam formação inicial e continuada e outros se voltam às questões teórico-metodológicas, dentre variados enfoques.

A formação continuada é considerada a busca de novos caminhos de desenvolvimento dos saberes, formação esta que se debruça nos problemas educacionais por meio de análise reflexiva e crítica sobre as práticas pedagógicas e de permanente reconstrução da identidade e profissionalização docentes. É, ainda, uma fonte de aprendizado ético e autônomo e que trabalha com a questão da “inconclusão” do ser humano posta por Freire (1996), imbuída, segundo ele, de inserção no movimento de procura, de curiosidade.

Freire (1996) defende que “formar” é atentar para a necessidade de formação ética e conscientização dos educadores sobre sua real importância na educação de seus alunos. Para o autor, a rigorosidade ética conota a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora.

Segundo Jesus, Milanesi e Vieira (2010), “somente quando nos conscientizamos de que podíamos e devíamos aprender é que passamos a nos humanizar. O aprendizado está presente em nossas vidas desde o momento em que nascemos até o momento em que morremos.” (p. 62).

Na visão de Nóvoa (1994), o processo contínuo de formação do professor ao longo de sua carreira é uma alternativa que pode trazer-lhe momentos de reflexão crítica sobre sua prática educativa, construindo o processo de relação ao saber e ao conhecimento, (re)construindo permanentemente sua identidade. São momentos para pensar em seu trabalho, em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, em seu aluno que precisa aprender e elaborar competências efetivas para o enfrentamento das dificuldades e os desafios colocados em seu cotidiano escolar.

Mizukami, 2002 (p. 29) considera necessária a “articulação dialética entre as diferentes dimensões da docência: aspectos técnicos, científicos, político-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e ético-culturais” presentes no contexto

escolar (MIZUKAMI, 2002, p 29), para que os professores sintam-se seguros e tomem decisões adequadas à aprendizagem dos alunos.

Para Marcelo (1998), quando o professor intervém na aprendizagem do aluno, além de processar o conhecimento-na-ação (conhecimento dinâmico e espontâneo sobre como fazer as coisas junto ao seu aluno e o seu processo de aquisição do conhecimento), ele processa a reflexão-na-ação, que é o seu pensar sobre o que está fazendo enquanto faz. É a sua atuação consciente que inclui improvisação, combinação e recombinação de elementos de certa situação.

Segundo Giovani (1998, p.6), a ação pedagógica é uma fonte de evolução profissional, já que a percepção apreendida de si mesmo na prática de sala de aula facilita ao professor o “desenvolvimento pessoal e profissional, até mudanças na própria definição, concepção e ação de pesquisa e de ensino”.

A formação docente requer não só formação técnica, baseada nas competências práticas, mas formação ampliada, que explica a articulação entre dimensão experimental e dimensão conceitual dos saberes necessários à ação, de forma que o saber-fazer proveniente da experiência valide suas aquisições profissionais e o transforme em formador por excelência. (PEREIRA, 2008).

Mas para isso se concretizar, “é preciso que o próprio professor tenha condições para que ele próprio construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho” (DIAS-DA-SILVA 1994, p. 46).

Compactuando com essas ideias, Meirieu (2006) defende que para se formar é necessário que o professor elabore uma sequência de aprendizagem que o ajude a redescobrir seus próprios conhecimentos, voltando-se para o material que dispõe, vasculhando sua biblioteca, procurando na internet, interrogando seus colegas: torne-se “verdadeiro pesquisador”:

[...] todo professor do ensino fundamental pode ser – deve ser – um pesquisador sobre seu próprio ensino. Alguém que questiona permanentemente os saberes que ensina. Alguém que escapa, ao mesmo tempo, à preguiça expositiva e ao enquistamento repetitivo. Formar-se em formação inicial e continuada, não significa outra coisa: pesquisar, construir, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas, situações de aprendizagem. (MEIRIEU, 2006, p. 44)

A presente pesquisa de Doutorado refere-se à formação reflexiva e é decorrente dos estudos desenvolvidos no curso de Mestrado, os quais buscaram conhecer o que pensam os professores do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada na região central da cidade de Araraquara-SP, a respeito das dificuldades de aprendizagem de seus alunos e como interferem para ajudá-los a reverter o quadro de insucesso.

De forma sucinta, os resultados da Dissertação (CRUZ, 2003) mostraram que os professores apresentam três concepções distintas de dificuldade de aprendizagem de seus alunos: dificuldade em assimilar o conteúdo da série na qual frequentam, dificuldade na leitura e na escrita e dificuldade no raciocínio lógico-matemático. Atribuem as causas das dificuldades à família, à criança e à escola. A intervenção dos professores para ajudar seus alunos no enfrentamento das dificuldades foi classificada em estratégias pedagógicas e estratégias afetivas. Pedagogicamente, disseram utilizar atividades diferenciadas e encaminhar o aluno ao reforço escolar. Afetivamente, disseram incentivar as crianças, por meio de conversas, elogios e advertências. Os professores disseram, ainda, que os alunos percebem essas ações e reagem a elas de forma positiva, mostrando-se motivados para a aprendizagem e demonstrando entusiasmo na realização das atividades propostas e carinho, presenteando as professoras com seus “feitos” e aproximando-se fisicamente delas.

A partir destes resultados, que se apresentaram frutíferos por mostrarem intervenções bem sucedidas dos professores junto aos seus alunos, surgiram questões sobre a relação do conhecimento docente e do processo ensino-aprendizagem: o professor tem consciência de seus saberes? Utiliza instrumentos facilitadores de seu desenvolvimento intelectual e profissional? Sua ação pedagógica está calcada na reflexão sobre sua própria experiência? Analisa sua prática sob o olhar de alguma fundamentação teórica? Atenta à necessidade de melhoria em sua prática, incluindo a observação e a análise de seu perfil profissional e das características de seu trabalho?

Pensando nisto, a pesquisa apoia-se na premissa de que a reflexão sobre a prática docente torna-se fator imprescindível de transformação pessoal e

profissional e parte da tese de que a interação reflexiva² é recurso facilitador do desenvolvimento de novos dispositivos metodológicos para efetivação da aprendizagem dos alunos. Baseia-se na análise de possibilidades para aplicação das ferramentas (e seu dispositivo³-chave) apresentadas por Meirieu, em sua obra “Aprender... sim, mas como?”, de 1998, conforme demonstra o quadro 1:

FERRAMENTA	DISPOSITIVO-CHAVE
1 – ESBOÇO	Explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências para encontrar entradas para seus saberes.
2 – FORMALIZAÇÃO	Refletir sobre as representações das aprendizagens, para analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos.
3 - IDENTIFICAÇÃO	Distinguir os alunos “bloqueados” que requerem uma alternativa pedagógica dos alunos “com dificuldade”, que precisam apenas de um treinamento complementar.
4 - RELACIONAR	Esclarecer e melhorar sua posição face aos alunos, para compreender e dominar a situação pedagógica.
5 - OPERACIONALIZAÇÃO	Conceber dispositivo didático para alcançar o objetivo, de acordo com o método de aprendizagem identificado.
6 - PLANIFICAÇÃO	Construir uma sequência didática.
7 - EXPLORAÇÃO	“Caixa de ideias” que o professor utilizará e enriquecerá ao preparar suas aulas.
8 - REGULAGEM	“Ficha metodológica” para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira melhor de cada um trabalhar.

Quadro 1 – Ferramentas de Meirieu (1998)

Fonte: elaboração própria

Assim, torna-se relevante recuperar o sentido da palavra “ferramenta”. Nos dicionários Michaelis e Aurélio, “ferramenta” refere-se a qualquer instrumento empregado para a realização de um trabalho. Já em Komosinski e

² Utiliza a entrevista reflexiva como meio para estruturar ideias que podem ser modificadas no decorrer de seu processo e que mostra o grau de dinamismo das informações obtidas e a sua intencionalidade e interação social. “é um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais e culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder.” (YUNES & SZYMANSKI, 2005).

³ “Construção didática elaborada a partir de uma operação mental que se quer fazer com que o sujeito efetue para levá-lo a uma determinada aquisição. O dispositivo aplica materiais e instruções-estrutura que, juntos, encarnam a operação mental. Deve ser isomorfo a esta e negociável segundo várias estratégias. Pode ser individualizado ou interativo; neste caso, trata-se de um grupo de aprendizagem.” (MEIRIEU, 1998, p. 185).

Lacerda (1998), encontra-se a expressão “ferramentas pedagógicas”. Os autores salientam que para entender o seu conceito é necessário reportar-se à ideia de Vygotsky que aborda a relação do homem com os ambientes natural e social. Assim, dizem eles, “ferramenta pedagógica” em seu sentido amplo “deve ser entendida como qualquer objeto, natural ou construído pelo homem, cuja finalidade possa ser definida como facilitador de apreensão da realidade relativa a um determinado fenômeno.” (p. 01).

Porém, no desenvolvimento da obra “Aprender... sim, mas como?”, Meirieu introduz cada ferramenta após apresentação e discussão de questões teóricas e, em seguida, mostra-a em quadro e discorre sobre ela sem lançar enunciado ou conceito a seu respeito.

Neste sentido, incomoda o fato de que na língua portuguesa, a palavra “ferramenta” está associada a metodologias mais tradicionais e conservadoras e, por isso, estigmatizada. O mesmo ocorrendo com outros termos encontrados na obra, como “fabricar dispositivos didáticos” (ferramenta nº 1), “treinamento complementar” (ferramenta nº 3), “modulado” (ferramenta nº 6) e “regulada” (ferramenta nº 7). A interpretação, apenas, do significado da palavra, sem sua devida contextualização nas ideias e obras do autor sobre a formação docente, as quais se pautam na prática reflexiva do professor, pode trazer entendimento equivocado a respeito de suas concepções educacionais, situando-o ou mesmo confundindo-o em outras correntes teóricas.

Mesmo sem encontrar conceituação, o que se pôde reter no estudo da referida obra é que o autor utiliza o termo “ferramenta”, para designar instrumentos estratégicos auxiliares à prática docente. Refere-se a elas na página 20, como “suportes para a reflexão e a ação pedagógicas”. Na ferramenta nº 2 ele a define como “ferramenta de formação” e aparecem, ainda, as afirmativas “é recurso” e “constitui um plano guia” (Quadro 2):

FERRAMENTA	
1 – ESBOÇO	Esta ferramenta não é, por si só, diretamente operacional para a prática da classe; ela não possibilita fabricar dispositivos didáticos, tampouco avaliar os que estão utilizados. [...]
2 – FORMALIZAÇÃO	Esta ferramenta é, antes de mais nada, uma “ ferramenta de formação ”; pode permitir ao professor, só ou em equipe, iniciar um trabalho de reflexão sobre suas representações da aprendizagem, analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos. Em relação a esta última função, se a ferramenta é capaz de fornecer quadros gerais, deve ser completada por um trabalho específico sobre os conteúdos disciplinares e seu estatuto epistemológico.[...]
3 - IDENTIFICAÇÃO	Esta ferramenta pode permitir distinguir os alunos “bloqueados”, que requerem imperativamente uma alternativa pedagógica, dos alunos “com dificuldade”, para os quais um treinamento complementar pode ser suficiente. [...]
4 - RELACIONAR	Esta ferramenta é, antes de tudo, um suporte à reflexão individual ou coletiva. [...] Permitirá que examine então sua atitude e, sobretudo, que preveja os reajustes necessários. [...] A eficiência de uma tal ferramenta será consideravelmente melhorada se ela for utilizada por colegas que [...]
5 - OPERACIONALIZAÇÃO	Esta ferramenta pode permitir conceber um disposto didático para alcançar um objetivo determinado segundo um método de aprendizagem identificado. [...] Podem igualmente utilizar diversos tipos de materiais e de ferramentas ... Inseridos, dessa forma, em uma situação e com ferramentas , o dispositivo torna-se um método.
6 - PLANIFICAÇÃO	Esta ferramenta constitui um plano guia para construir uma sequência didática; pode ser utilizado na formação inicial ou contínua. Seu uso deverá, em todos os casos, ser modulado em função dos alunos aos quais se destina (ver as ferramentas nº 7 e 8).
7 - EXPLORAÇÃO	Esta ferramenta não é exaustiva e não pretende cobrir todo o leque metodológico do qual o professor dispõe na sala de aula. [...] Esta ferramenta é indissociável da ferramenta seguinte (nº 8: “regulagem”), na medida em que a variação didática que permite introduzir deve ser regulada permanentemente em função da observação de seus efeitos. É a associação destas duas ferramentas que coloca efetivamente o professor em situação de pesquisa ação pedagógica.
8 - REGULAGEM	Propomos abaixo uma versão simplificada da ferramenta nº 8, adaptada a um dever pessoal do aluno do 1º grau. [...]

Quadro 2 – Utilização do termo “ferramenta” na obra de Meirieu (1998)

Fonte: elaboração própria

Muitas vezes, no cotidiano da sala de aula, observam-se intervenções docentes que não se encontram em conformidade com as reais necessidades dos alunos e, portanto, não atingem seus anseios e nem instigam seu interesse em aprender. Assim, a hipótese para a sustentação da tese é a de que a utilização desta estratégia de pesquisa, em diálogo aprofundado, com troca de dados objetivos e subjetivos decorrentes da avaliação da aplicabilidade das ferramentas de Meirieu (1998), traga melhor percepção das professoras em relação aos seus saberes e ações e suscite o desejo de modificação em alguns aspectos de suas intervenções pedagógica e afetiva. Além de se olhar de forma diferente, lançarão novos olhares sobre os alunos e estreitarão sua relação com eles, o que os levará a responder com mais entusiasmo.

Neste estágio de prática docente, poder-se-á considerar que o professor atingiu o que o autor chama de “solicitude pedagógica”, considerada a verdadeira expressão da preocupação do professor consigo mesmo e a preocupação com o aluno. Tal feito implicará mais segurança e satisfação ao ensinar e motivação e prazer em aprender.

A respeito de estudos referentes à reflexão do professor sobre sua ação pedagógica, encontram-se vários pesquisadores debruçados sobre esse tema. Dentre eles, Maitino (2007), em sua dissertação, buscou saber como os momentos de reflexão da professora sobre suas crenças e as de seus alunos contribuíram para sua formação continuada e para sua prática pedagógica. Seus dados mostraram que os efeitos do trabalho de formação continuada reflexiva sinalizaram mudanças em nível de discurso e nas ações pedagógicas da professora.

Também Leite (2003), em sua tese, mostra mudança na prática pedagógica de uma professora durante o período em que se fez a reflexão teórico-metodológica sobre essa prática. Foram observados indícios de mudança no que se refere ao foco de atenção, quando ela analisa seus problemas pedagógicos, na consideração da multideterminação dos problemas de ensino e aprendizagem, na concepção de aluno, no método de ensino, no estabelecimento e valorização da relação professor-aluno e da interação de alunos. Ainda, os resultados sinalizaram que a interação reflexiva mostrou-se instrumento útil para a formação continuada de professores.

Gazana (2007), em sua dissertação, verificou que no decorrer das sessões de estudo e de reflexão as trocas de experiências influenciaram em algumas mudanças ocorridas nos relatos dos trabalhos práticos e nos discursos sobre como cada professor trabalha a alfabetização. Observou, também, que, na maioria das vezes, os discursos não condizem com o relato das práticas e que, ainda é um desafio alcançar as mudanças esperadas tanto no discurso quanto nas práticas pedagógicas dos professores.

Em se tratando de pesquisa cujo procedimento metodológico privilegia participação direta de professores para a realização da coleta de dados corre-se o risco de haver recusa de convite para tal empreitada.

A negativa de professores em participar de trabalhos de pesquisa, bem como, sua preocupação e desconfiança em relação aos pesquisadores é relatada por Telles (2002). O autor mostra que, neste caso, os professores sentem-se invadidos pelos pesquisadores que, a despeito de qualquer dimensão ética, “pensam” coletar dados para estudar o professor, seus alunos e seus procedimentos didáticos. Depois, desaparecem, sem dar retorno sobre seus resultados ou qualquer expectativa de aprendizagem sobre os “equívocos didáticos ou profissionais” dos professores. Estes, sentindo-se frustrados e usados, continuam a viver suas “histórias secretas” que, na concepção de Telles (2002, p. 94), são “aquelas vividas em cumplicidade pelo professor e seus alunos ao fecharem as portas de suas salas de aulas”.

Assim, o autor alerta o professor para que ao receber um pesquisador em sua sala, pergunte-lhe o que poderá aprender com tal pesquisa e lhe proponha um acordo: “Eu vou lhe dar meu tempo, minha sala de aula e os dados para o seu trabalho de pesquisa. Em troca, o que vou aprender com você para o benefício de meus alunos e o meu próprio desenvolvimento profissional?” (TELLES, 2002, p. 96).

Nesta perspectiva, a pesquisa promove uma relação de parceria entre professor e pesquisador, na qual o professor, mais do que “sujeito” da pesquisa, é considerado “agente” da investigação, conhecedor de sua prática pedagógica e dotado de capacidade de reflexão sobre essa prática. E o pesquisador tem papel de “mentor” que reflete e discute junto com o professor pesquisador.

Portanto, os resultados da pesquisa tornam-se relevantes para os professores e contribuem para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Contrariando o receio inicial, o convite recebido pelas professoras foi aceito e a pesquisa desenvolveu-se como o planejado, sem que ocorressem problemas que pudessem comprometer a sequência de suas etapas ou os seus resultados.

Tal pesquisa mostra-se relevante à medida que se considera fundamental que educadores sensibilizem-se e procurem buscar em sua formação aprendizado crítico, visto que a reflexão é fonte primordial da prática responsável. Procura-se trazer dados importantes para discussão e melhor compreensão das concepções de formação docente e dos níveis e tipos de conhecimento apresentados pelo professor que reflete sobre a própria prática.

Justifica-se a preocupação sobre os estudos que investigam a formação continuada de professores e a prática reflexiva, já que se intenciona proporcionar possibilidades de se apossar de instrumentos alternativos, neste caso, as ferramentas pedagógicas e de formação (MEIRIEU, 1998), que facilitem seu desenvolvimento intelectual e profissional e de tomar consciência de seus conhecimentos. Tal estudo, que não pode se encerrar aqui, vislumbra nova proposta de se oferecer formação continuada aos professores.

Nesta pesquisa, procurou-se aprofundar os estudos sobre as ideias de Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006), os quais trazem discussão a respeito do discurso pedagógico e da aplicação de ferramentas que permitem o agir e o refletir no e sobre o cotidiano escolar. Tais ideias aqui apresentadas e discutidas veem-se representadas nos vários posicionamentos de Meirieu, no que se refere às suas concepções e fundamentação teórica.

Como colaboração teórica, o autor traz em suas obras, análise e entendimento sobre muitas concepções que estudou, sendo que algumas foram adotadas por um período e abandonadas posteriormente; outras, apenas explicitadas e criticadas e outras, ainda, adaptadas para aplicação e assumidas em sua linha de pesquisa. Dentre elas, sobressaem-se a pedagogia institucional, a pedagogia diferenciada, os métodos ativos de aprendizagem, a motivação discente e docente, a prática reflexiva e o conhecimento docente.

O presente trabalho de doutoramento compartilha, por exemplo, a convicção de Meirieu, apresentada por ele na Conferência ministrada na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Lisboa, em 17 de Fevereiro de 2009, de que a “Pedagogia deve ser encarada como uma espécie de arte ou modelagem em que o educador deve trabalhar os materiais de que dispõe, usando ferramentas a que pode recorrer, possibilitando que quem aprende aprenda bem e entenda o que aprende.”.

Apoia-se em quatro obras literárias de Meirieu: Aprender... sim, mas como? (1998), A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar (2002), O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender (2005) e Carta a um jovem professor (2006).

Para facilitar a leitura da pesquisa, optou-se por dividir este trabalho em quatro seções. A primeira seção é a Introdução, na qual se apresenta o referencial teórico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, fundamentado nas ideias de Meirieu sobre os conhecimentos docentes e os objetivos da pesquisa. A segunda seção aborda a questão metodológica, incluindo os procedimentos de coleta de dados e a caracterização da escola e das professoras participantes da pesquisa. A terceira seção abrange os resultados e a análise e a discussão de tais resultados, articuladas com as concepções de Meirieu. E por último, as considerações finais, provenientes das reflexões acerca de temas complexos, que deram margem à multiplicidade de pensamentos e análises.

1 SABER DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES À LUZ DE MEIRIEU

Nesta seção encontra-se o referencial teórico adotado para o desenvolvimento da pesquisa que se baseia nas ideias de Meirieu sobre os conhecimentos docentes e sua formação auto reflexiva para elaboração de recursos metodológicos que contribuam para a efetivação da aprendizagem dos alunos. Busca-se contextualizar seu autor em sua trajetória intelectual e profissional, incluindo a descrição sucinta das quatro obras literárias que embasam o presente estudo, além de apresentar suas concepções acerca dos saberes elaborados pelo professor no espaço da sala de aula.

1.1 Meirieu: trajetória intelectual e profissional

Para melhor entendimento do referencial adotado faz-se necessário contextualizar seu autor, destacando sua formação intelectual e pedagógica, bem como sua trajetória profissional.

Pouco referenciado na literatura brasileira, Meirieu é autor desconhecido por grande parte dos acadêmicos do Brasil. Porém, sua riquíssima biografia mostra-o envolvido no movimento educacional francês desde a juventude e responsável por estudos e ideias voltados às relações entre ética e pedagogia.

Philippe Meirieu, nascido na França em 29 de novembro de 1949, foi sucessivamente professor: de francês no ensino particular, de filosofia do último ano do liceu e formador de professor no ensino superior. Dentre outras atividades ligadas à educação, foi responsável pedagógico de um colégio experimental; redator-chefe dos Cadernos Pedagógicos; diretor do Instituto das Ciências e Práticas de Educação e de Formação da Universidade Lumière-Lyon 2; participou na criação dos Institutos Universitários de Formação de Professores e na do Conselho Nacional dos Programas; presidiu o Comitê da Organização da Consulta e do Colóquio “Que saberes ensinar nos liceus”, na sequência dos quais houve a reforma dos Liceus, hoje, desmantelada; dirigiu o Instituto

Nacional de Investigação Pedagógica. Terminou, em 2006, seu mandato de diretor do Instituto Universitário de Formação de Professores da Academia de Lyon e retornou à atividade docente na Universidade. É ainda responsável pedagógico da cadeia de televisão para a educação CAP CANAL e dirige a coleção “Pedagogias” na editora ESF.

Em suas obras, pauta-se na discussão da prática pedagógica, propondo estratégias e ferramentas que ajudam os professores a perceberem os desafios e os entraves do processo de ensino e aprendizagem, bem como mostra as dificuldades e contradições em que se encontra a instituição escolar. No entanto, instiga os profissionais da área à reflexão sobre as condições do processo educativo ao mesmo tempo em que estimula o encorajamento para os múltiplos desafios.

Segundo Zambrano Leal (2005a), Meurieu intelectualizou-se empenhado em intensos questionamentos que envolviam a ética e a instrumentalização. Na infância e adolescência, foi aluno de instituição católica francesa, onde vivenciou ricos momentos reflexivos com os “capellanes”, os quais foram precursores de suas reflexões filosóficas e pedagógicas. Posteriormente, muitos anos depois, após o encontro com os filósofos Levinas e Jankélévitch, Meirieu pôde transformar em filosofia de base sua grande questão de adolescente sobre a solicitude: “pode existir preocupação pelos outros que não seja, de alguma maneira, preocupação de si” (p.433). Tais reflexões tiveram influência em sua trajetória de vida e em suas obras pedagógicas.

Terminado o curso secundário e mesmo sem dispor de formação pedagógica ainda, Meirieu passou a ministrar aula de Francês em um colégio particular. Movido pelas suas inquietudes e pela vontade de aprender, desempenhou sua função de professor, por meio de processo de formação pessoal e experiencial, o qual lhe trouxe confirmação de suas convicções pedagógicas.

Embora inexperiente no trabalho docente, porém, ancorado em estudos sociológicos de Bourdieu e Passeron, Meirieu logo observou na escola a reprodução das condições de exclusão em alunos destituídos de instrumentos linguísticos e de estímulos intelectuais familiares e a ausência de ferramentas

necessárias para que eles encontrassem algum sentido na apropriação dos conhecimentos.

Em suas investigações sobre a prática, há uma importante pergunta reiterada diversas vezes por Meirieu: o discurso pedagógico funciona na prática? Neste aspecto, a prática reflexiva o encaminhou aos estudos dos métodos ativos e não-diretivos de Freinet e, conseqüentemente, às diversas atividades, como os trabalhos em grupos, as saídas escolares, o teatro, dentre outras.

No doutorado, voltou-se às questões psicológicas de Piaget e Vygotsky para compreender a complexidade do ato mental para aquisição dos conhecimentos e no último, em especial, encontrou a ideia de aprendizagem relacionada às práticas sociais e internas do sujeito para a conceituação do grupo de aprendizagem. O ponto central da pesquisa consistiu em responder à questão “como fazer para que os alunos aceitem suspender, por um momento, o desejo de saber – que os conduz, na maior parte do tempo, a buscar as soluções mais fáceis e menos formativas – para se comprometer com o desejo de aprender.” (ZAMBRANO LEAL, 2005a, p. 437).

Após a defesa de sua tese de doutorado, Meirieu debruçou-se em analisar a questão da solicitude, cuja preocupação pelo outro é desprovida de qualquer intenção de retribuição. Esta reflexão ética o levou a escrever um livro que expressa sua opção de educar e, segundo ele, tal opção não pode ser entendida como resultado de um processo institucional, mas sim como produto da vontade de saber, como a “necessidade de efetuar a síntese do processo de descoberta que nos permita explicar como chegamos a ser professores...” (2002, p. 438).

Em termos teóricos, Meirieu não se inscreve em uma só escola de pensamento. Mostrando-se em posição de equilíbrio e de independência na formulação de suas concepções, é capaz de discutir sobre todas as escolas, sem, necessariamente, apoiar-se em nenhuma delas.

Situado e confundido, algumas vezes, como seguidor da vertente da Pedagogia Institucional, não é o que se verifica acontecer na síntese de seus

estudos. Tendo-a estudado profundamente, afasta-se dela e de Oury, seu idealizador, e segue seu caminho, manifestando-se eclético em suas ideias.

Reafirmando sua convicção na importância da educação para a formação da cidadania, Meirieu embasa suas concepções de educação nos princípios da educabilidade e da responsabilidade.

Ainda de acordo com Zambrano Leal (2005a), em vinte anos de reflexão pedagógica, período de 1984 a 2004, Meirieu elaborou extensa produção, apresentando-a em várias formas de registro. Dentre elas, estão 44 livros, e destes, quatro, com tradução em Português, embasam os estudos da presente pesquisa. Da atual para as mais antigas produções, são os seguintes livros: “Carta a um jovem professor” (2006), “O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender” (2005), “A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar” (2002) e “Aprender... sim, mas como?” (1998), sendo que deste último, são as oito ferramentas utilizadas para a pesquisa de campo junto às professoras.

Sucintamente, estão apresentadas abaixo as ideias principais das obras acima citadas, tomadas como referencial de pesquisa.

Na obra “Carta a um jovem professor” (2006), Meirieu apresenta uma conversa direta com aqueles que são iniciantes no trabalho docente, demonstrando conhecer e compartilhar as angústias, as alegrias e os desejos de professor. Mostra a visão do estudioso pesquisador familiarizado com o cotidiano escolar, pela convivência direta com alunos da educação básica, no exercício da docência. Afirma saber o que ocorre no ato de ensinar e o que sente o professor quando está sozinho diante dos alunos e, mesmo, quando está diante de si, apenas.

Diz saber, também, que muitos professores, às vezes, são afetados e envolvidos no mal estar da profissão, sentindo-se impotentes, frustrados e desencorajados. Porém, conclama-os a não abandonar a “esperança de que ‘alguma coisa’ importante possa acontecer, um dia, em sua classe.” “‘Alguma coisa’ que emerja desse ‘não-sei-o-quê’ ou desse ‘quase-nada’ que – no amor ou onde quer que seja – como explica Vladimir Jankélévitch (1981), sempre faz ‘toda a diferença’” (MEIRIEU, 2006, p.12).

No entanto, Meirieu (2006, p. 21) ressalta ter observado nos professores, seus colegas, e em si mesmo, manifestação de entusiasmo diante do “acontecimento pedagógico”: quando a situação parece escapar ao controle, a aprendizagem se concretiza; professor e aluno demonstram alegria em ensinar e em aprender, pois o esforço de ambos resulta em êxito comum. Exorta os professores a ensinar os alunos a se confrontar com o saber e ajudá-los a se apropriar deles, associando o saber e o acompanhamento. “Um saber exigente, sem concessão quanto ao conteúdo. E um acompanhamento que permita a cada um introduzir-se nesse saber utilizando os recursos que são colocados à sua disposição”.

Meirieu termina essa obra, ressaltando aos jovens professores:

Esse ofício me proporciona momentos mágicos com alunos, que ficam felizes ao descobrir alguma coisa nova. Acho que, não estamos ali só pra transmitir saberes, mas principalmente, para ensinar às crianças uma maneira de raciocinar, de se questionar desde a creche. É isso que é magnífico, apesar da desilusão de alguns colegas (MEIRIEU, 2006, p.91).

Em “O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender” (2005), Meirieu realça o momento da síntese do pensamento educativo que, segundo ele, não deve ser definitiva, porém, deve permitir a identificação do que faz sentido e tem lógica, a compreensão da especificidade da instituição escolar e do “projeto de ensinar”, a distinção das diferentes aquisições de sua formação e o que é mais conjuntural e irrelevante.

Certo de que é possível formar o professor que vê sentido em seu trabalho, Meirieu diz considerar este livro uma “ferramenta de formação”, ou um “romance de formação”: é constituído de exercícios e de ferramentas para utilizar em formação e na sala de aula. Refere-se a ele como “conjunto de documentos” homogêneos e heterogêneos; unificados e díspares; feito de continuidades e rupturas; fechado em si mesmo e aberto a todos os usos e a todos os desvios.

Nele, Meirieu destaca a importância do “momento pedagógico”, no qual o professor encontra a resistência do aluno ao seu projeto pedagógico e exposto

às tensões que aí são provocadas, não se rende; ao contrário, resiste à resistência do aluno e utiliza tais tensões para sua inventividade pedagógica.

Envolto ao que chama de princípios, tensões e referências, Meirieu diz dar, aqui, continuidade em sua obra anterior, “A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer”, procurando operacionalizar as conclusões nela contidas.

Dentre os princípios da escola apresentados, vale realçar o princípio 4, no qual considera ser missão fundamental da escola a preparação do futuro para os jovens, “com a transmissão desse mundo coletivo pelo qual é principal responsável atualmente.” (MEIRIEU, 2005, p.35).

Muito relevante, também, mostra-se o princípio 14, ao se referir à relação entre emancipação e solidariedade, afirmando que “é preciso que um sujeito possa utilizar sua liberdade para *religar-se a outros e, com isso, fazer com que a humanidade avance um pouco, nele e no mundo.*” (MEIRIEU, 2005, p. 69 – grifo do autor).

No que diz respeito às tensões presentes no cotidiano escolar, fruto das contradições enfrentadas pelo professor, Meirieu expõe possibilidades, como a de abandonar, arbitrariamente, tais contradições e, até mesmo, oscilar entre ambas. Porém, ressalta que a criação de dispositivos capazes de integrar e até de ultrapassar os dois pólos é a opção mais acertada. Neste aspecto, defende a articulação entre a reflexão pedagógica e a reflexão sobre os conteúdos do ensino para o desenvolvimento dos saberes, de forma a explorá-los e ensiná-los mais comprometidamente.

Em relação às referências da sala de aula expostas por Meirieu, chamam a atenção questões que envolvem desde o cuidado com o uso do tempo e do espaço para o desenvolvimento dos trabalhos dos alunos, a seleção dos recursos mais apropriados para aquisição de determinados conceitos, até a opção acertada da sistemática de avaliação. Para ele, é na sala de aula que o aluno pode e deve sentir-se acolhido e seguro para explorar novas posturas e aprender a pensar por si mesmo.

No outro livro, “A Pedagogia entre o dizer e o fazer” (2002), Meirieu expõe a equivocada relação estabelecida por muitos entre “saber” e “fazer”, na qual os saberes teóricos são colocados em posição contrária aos saberes

práticos, sobrepondo-se os primeiros aos últimos, condenando ao distanciamento da prática aqueles que pesquisam e produzem teoria, impedindo-os de “fazer” o que “dizem”.

Enfatiza a crítica e o desprezo de colegas universitários e a desconfiança e suspeita de professores da escola secundária em relação a sua decisão de, depois de dez anos de dedicação à pesquisa e à formação de professores, voltar a ministrar Francês em um curso técnico do subúrbio de Lyon para adolescentes de situações sociais difíceis que precisavam se formar para o mercado de trabalho.

Em uma série de discussões e em incessantes questionamentos a si mesmo, Meirieu volta-se a reafirmar suas convicções em relação ao projeto educativo: a disponibilização ao aluno de instruções e instrumentos adequados e necessários para que possa desenvolver recursos mentais que favoreçam a aquisição do conhecimento.

Para Meirieu, isso significa educar o aluno em e para a liberdade, no sentido de ele próprio ser capaz de se educar, embora se saiba que ele não se educa sozinho. Enfatiza que a experiência pedagógica se dá na resistência que o aluno demonstra ao projeto que o professor expõe a ele. Isso acontece porque, “ele não quer necessariamente aprender aquilo que eu programei para ele, nem curvar-se às estratégias de aprendizagem que lhe proponho.” (MEIRIEU, 2002, p. 288).

Outra questão importante retratada por Meirieu nesta obra é a necessidade que tem o professor de ensinar aos alunos suas crenças, suas verdades e materializá-las, tentando assim, assegurar a educação deles. Muitas vezes, desconsiderando as verdades, as crenças e a própria realidade das crianças.

Reporta-se, então, à solicitude pedagógica, considerando-a a verdadeira expressão da preocupação do professor consigo mesmo e a preocupação com o aluno. Neste aspecto, chama a atenção para a relação que o professor deve estabelecer com o aluno para conhecê-lo melhor, no sentido de não intencional com isso justificar certas manipulações para impor um jeito de ser que desrespeite a identidade e a história de vida deste aluno.

Nesta obra, Meirieu se detém a pensar as dimensões da formação docente, recorrendo à Filosofia. Debate a relação existente entre profissionalização e formação da capacidade crítica. Reporta-se, novamente, ao *momento pedagógico*, reconhecendo a resistência do aluno como oportunidade de rejeição da ideia de culpabilização do professor e exclusão do aluno. Volta-se à construção e compreensão da relação educativa na ação do professor. Sua importância se constitui na construção do conceito de Pedagogia Diferenciada. (ZAMBRANO LEAL, 2005b).

E, finalmente, em “Aprender... sim, mas como?” (1998), Meirieu aprofunda a reflexão sobre a prática educativa, de forma a possibilitar aos professores contato mais direto e crítico com suas próprias ações. Mostra-se preocupado com a adoção cega de modelos, pois “cada um deles representa apenas uma ‘visão’, dentre muitas, sobre a coisa educativa, e só a consciência dessa parcialidade pode nos salvar desta forma larvada do totalitarismo na educação que é o dogmatismo.” (p. 168). Destaca que a opção por este ou aquele método deve apoiar-se no conhecimento que se tem sobre a forma de aprender dos alunos e dos conceitos que se objetiva desenvolver.

Para finalizar, Meirieu destaca que a maneira de aprender de cada aluno está relacionada ao seu interesse pelo “enigma” que lhe é apresentado e a sua postura frente ao processo de construção dos conhecimentos. Ao se propor determinada tarefa, deve ser respeitado o raciocínio de cada um, dentro do desenvolvimento de suas estruturas mentais para a obtenção dos resultados almejados: “[...] aprende-se aí como compreender o mundo, constituir-se a si mesmo da mesma forma que se constrói seu próprio saber: constrói-se a si mesmo autônomo.” (MEIRIEU, 1998, p. 169).

Como descrito anteriormente, são desta obra as oito ferramentas analisadas no desenvolvimento da pesquisa. Foram analisadas em visionamento das cenas das aulas das professoras, filmadas no decorrer da pesquisa.

Fato relevante observado na leitura destes livros é que Meirieu demonstra conhecer várias concepções pedagógicas e aborda estudos de autores das mais variadas e contraditórias referências educacionais, abarcando

ideias de Perrenoud, Arendt, Freinet, Dewey, Rosseau, Pestalozzi, Neil, Rogers, Piaget, Vigotsky, mesmo que seja para tecer alguma crítica quanto às teorias, intenções e paradoxos.

1.2 Formação continuada e reflexão sobre a prática docente, em Meirieu

No processo de aprendizagem, a escola intervém na aquisição do saber científico e influencia o aluno em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e de individualização, como o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a prática de destrezas relacionadas à competência comunicativa e à identidade pessoal (MORENO; CUBERO, 1995).

Porém, muitas vezes, o ensino se dá de maneira fragmentada, não propiciando a relação entre o conhecimento e o aluno e o seu fazer torna-se algo desprovido de teoria, um saber distante da reflexão e da crítica, um fazer sem questionamento, sem problematização e sem recontextualização do conhecimento. Ocorre apenas o saber prático, o cumprir tarefas, de forma meramente mecânica, sem se efetivar a aprendizagem que tenha significado para o aluno e aplicabilidade em outras situações de sua vida. Esta vertente educacional traz preocupação constante àqueles que se preocupam com o processo educativo.

Com os problemas diários exigindo soluções urgentes e pontuais, é comum encontrar na sala de aula um professor ansioso em saná-los imediatamente, sem tempo ou mesmo percepção para tomar o recuo necessário para compreender o que está acontecendo. Muitas vezes, movido por tal ímpeto e de maneira impensada, aceita a se submeter a interferências e decisões externas, vindas de diretores, coordenadores, pais de alunos, pesquisadores etc, acarretando-lhe perda de autoridade e de autonomia.

Outra questão preocupante é a interação entre teoria e prática. Questiona-se como o professor deve trabalhar esta relação na dinâmica de

aprender a teoria para compreender a prática, bem como para corrigi-la nos pontos deficientes e até para descobrir novas aplicações para ela.

Neste sentido, a formação que prepara o professor para a compreensão destes e de outros desafios encontrados no contexto escolar e para a adoção de ações assertivas que demandam os objetivos educacionais traz em seu bojo a concepção de continuidade, no sentido de não envolver apenas momentos de processo formativo, mas de ser permanente, persistente, ativa, cuidadosa, garantindo, por meio da reflexão crítica, os nexos entre a formação teórica e as experiências vividas. Entretanto, em muitos casos, as práticas institucionais de formação continuada trazem resultados ínfimos e permeados por lacunas, o que leva a inferir que não proporcionam meios que atendam, de fato, às demandas na formação do professor.

Sobretudo, a formação continuada deve capacitá-lo a nortear sua prática em convergência ao conhecimento em constante construção e a elaborar novas formas de intervir nesta relação, já que as situações de ensino são incertas, variáveis e complexas, sem resposta única e conclusiva aos conflitos e problemas ali encontrados. Em tal formação, o professor pode refletir sobre suas certezas e decisões, levantar dúvidas de suas percepções e desconstruir práticas cristalizadas. Enfim, pode abrir-se para ouvir e analisar posições diferentes das suas e construir novas hipóteses para alcançar outros níveis de conhecimento. Essa reflexão implica o conhecimento dos métodos e o desejo de empregá-los; deve buscar o equilíbrio entre o ato e o pensamento, os conhecimentos científico e técnico e a prática de sala de aula e ampliar e ressignificar a concepção do conhecimento em constante transformação. Em suma, deve trazer decisões conscientes para construção da própria prática (MIZUKAMI, 2002).

Assim como Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006), vários pesquisadores debruçam-se sobre a formação continuada de professores. Para delineamento deste estudo de doutoramento, foram consultados, dentre outros, Villa Sanches (1988); Alarcão (2001), Zeichner (1993); Pérez Gomes (1992); Candau (1996); Marin (1996); Marcelo (1998); Nóvoa (1994); Dias-da-Silva (1994); Giovani (1998); Mizukami (2002). Segundo eles, a aprendizagem escolar depende da

relação que o professor estabelece com os alunos no cotidiano escolar e está estreitamente relacionada com a sua formação.

A respeito dos conhecimentos docentes, os autores mostram que, antes do professor iniciar sua formação, ele já “possui” a sua cultura de escola e que, no seu percurso profissional, ele vai mudando e ampliando suas ideias, à medida que vai amadurecendo pessoal e profissionalmente.

Na visão de Meirieu (1998), para se tornar profissional da educação, o professor depende de boa formação interior, de solidez de valores e atitudes, mas também de boa formação profissional; não é um dom e sim resulta da boa aprendizagem e da experimentação constante no sentido de encontrar boas estratégias e da vontade de executar um bom trabalho. O bom educador vive a sua prática almejando sempre atingir os melhores resultados.

Segundo o autor, a autoformação é autorreflexiva, é um processo que acontece no sujeito, é inalienável, é condição de base para a aquisição de aprendizagens e condutas que ninguém consegue fazer pelo outro. É a determinação em colocar a autocrítica e a criatividade como procedimentos de promoção de transformação. Para que isso ocorra, é necessário que o professor volte-se para si e procure na própria essência de seu projeto de ensinar as razões para não perder a esperança em seu trabalho; neste sentido ninguém o aconselhará e nem o ajudará (MEIRIEU, 2006).

Para ele, é essencial concentrar a formação do professor em suas especificidades profissionais, com estudos e pesquisas que envolvam as dimensões: relação pedagógica, o caminho didático e as estratégias de aprendizagem. (MEIRIEU, 1998)

Segundo o autor, a relação pedagógica supõe o enigma que cria o desejo e busca os pontos que permitem a mediação. Embora as duas realidades básicas da relação pedagógica sejam o educando e o educador, não se pode ignorar “a terceira realidade”, que é o saber mediador. Se as atividades e os agrupamentos dos alunos forem bem planejados pelo professor, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, em nível escolar e social, pois é essencial que as habilidades interpessoais e sociais sejam ensinadas,

desenvolvidas como parte de qualquer experiência de aprendizagem cooperativa.

No caminho didático, o professor utiliza diferentes metodologias para alcançar o objetivo comum de todos os alunos, qual seja, o de aprender e ter acesso ao desenvolvimento de capacidades de trabalhar com eficiência e pensar com autonomia. Para tal, afirma o autor, é preciso trabalhar com grupos que conjuguem homogeneidade e heterogeneidade, assumindo assim, a diversidade existente em sala de aula. Dessa forma, o autor compreende que o caminho didático em sala de aula, deve em primeiro lugar envolver a “capacidade de alternar diferentes métodos ao longo do tempo”, em segundo lugar, “é o atributo de organizar tempos de trabalhos individuais” e em terceiro, “é a implantação de grupos de necessidade” (MEIRIEU, 2005, p. 202/203). Nesse sentido, o caminho didático a ser adotado pelo professor está diretamente relacionado com sua facilidade de organizar-se metodologicamente, munindo-se de materiais, recursos e dispositivos tecnológicos que lhe permitam alcançar seus objetivos junto aos alunos.

No processo de aprendizagem há que se valer de estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão e a elaboração dos conceitos trabalhados em sala de aula. Nas palavras de Meirieu, (2005, p. 203), tais estratégias de trabalho devem estabelecer, pelo menos, três passos: primeiro, deve-se “delimitar o espaço, definindo claramente os objetivos comuns, estruturando o tempo, delimitando as etapas, explicitando, para cada atividade, os modos de funcionamento, sempre com as instruções mais claras possíveis”. Segundo, “ocupar o espaço organizando o trabalho com os alunos: cada atividade é apresentada com as limitações que impõe e com as possibilidades que abre. Pode-se, então, examinar a melhor maneira de operar em função de experiências anteriores”. E finalmente, “encontram-se os meios para levá-la a bom termo, com o risco de tatear por algum tempo: não é preciso abandonar de imediato um método com o qual não se adapta, sob pena de jamais descobrir o que ele pode proporcionar...” Assim, pode-se antever que esses três passos podem conduzir à inclusão pedagógica aquele aluno que se atrasou, aquele outro mais lento, aquele mais agitado, aquele com baixa visão etc, tornando-os mais seguros e interessados na tarefa do aprender.

Para Meirieu (2002), a definição da Pedagogia assenta-se nas premissas de que todas as pessoas podem e devem ser educadas e crescer e na de que ninguém pode ser obrigado a aprender e a crescer contra sua vontade. Portanto, a Pedagogia deve ser encarada como uma espécie de arte ou modelagem em que o educador deve trabalhar os materiais de que dispõe, usando ferramentas a que pode recorrer, possibilitando que quem aprende aprenda bem e entenda o que aprende. A Pedagogia exerce-se, não nos ambientes herméticos dos gabinetes de trabalho teórico, mas na realidade, no dia-a-dia, utilizando os princípios da educabilidade e da responsabilidade.

Ao referir-se à “profissão de pedagogia”, Meirieu (2002, p. 11) observa a coexistência de duas ordens de conhecimentos docentes: “os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico, e os saberes da teoria, amplamente modelizados – ‘o que se faz’ e nem sempre se sabe dizer e ‘o que se diz’ sem que seja verdadeiramente destinado a ser feito”. Para ele, o professor deve estar no meio dessas ordens e manter vínculo permanente e irredutível entre elas para que possa ocorrer o ato educativo, no qual “um indivíduo pretende-se educador, enquanto outros, diante dele, têm a atribuição de serem educados” (MEIRIEU, 2002, p. 32).

Porém, em alguns momentos, o professor não consegue aplicar as propostas formuladas teoricamente e se vê em situação nas quais suas concepções e seus preceitos são colocados em xeque, o que lhe traz sentimento de desconforto e de culpa.

Neste caso, Meirieu (2002) exorta o professor a não desistir de pôr em prática suas propostas teóricas, considerando-as úteis à ação pedagógica, porque mesmo que o esperado não ocorra, de alguma forma, algo de importante acontece no ato educativo. É o que o autor chama de “momento pedagógico”, no qual o professor após planejar sua aula, prever e programar as seqüências de aprendizagem, defronta-se com a resistência do aluno, que rejeita e ignora o que lhe é proposto no contexto educativo. É o momento em que o aluno sofre, sentindo-se excluído e é sinal de que o projeto de educar não foi efetivado tal qual se apresentava inicialmente. Porém, é também, o momento em que o professor não desiste, negocia com o aluno e o estimula a superar-se; o

professor não se sente culpado e nem deseja excluir nenhum aluno do processo de aprendizagem.

O momento pedagógico é, portanto, o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia (MEIRIEU, 2002, p.58).

O autor enfatiza que no “momento pedagógico”, ao decidir-se em compreender e aceitar a resistência do aluno ao seu projeto de ensino, o professor pode reconsiderar aquilo que deve ser transmitido ao aluno e/ou a forma de transmissão daquele conhecimento, para que possam fazer juntos e partilhar tais conhecimentos. Trabalhar a resistência do aluno é também resistir a essa resistência, não abrindo mão do que acredita ser necessário para a sua aprendizagem.

Reforça algumas ideias da Pedagogia Institucional, as quais enfatizam a participação ativa dos alunos e a força do grupo para o cumprimento dos trabalhos escolares, mas o autor defende os referenciais da pedagogia diferenciada, considerando-a capaz

de garantir aquisições a todos os alunos e de permitir a cada um descobrir progressivamente o que constitui a especificidade de sua abordagem e de suas estratégias de aprendizagem [...] ela estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se o sujeito de suas próprias aprendizagens [...] (MEIRIEU, 1998, p. 110).

As técnicas e os métodos de trabalho usados em sala de aula estimulam situações novas e variadas que requerem ações pessoais dos sujeitos lá envolvidos. Eles se propõem, também, a resolver problemas surgidos no grupo (cognitivos, sociais e emocionais). Pode parecer estar na contramão das correntes habituais, apresentando-se como uma nova postura política e de trabalho em sala de aula. Aos envolvidos, é uma construção que impõe vontade, que vai além da razão e necessita da conscientização das pessoas. Requer

iniciativa, ação e perseverança. Propõe o consenso, o processo de formação do indivíduo e o trabalho do sujeito a partir do que ele é e do que ele sabe.

Apoiou-se nas ideias de Freinet, que construiu uma pedagogia preocupada com a experiência cotidiana do aluno. Suas aulas numa pequena escola rural, na década de 1920, buscavam conectar a vida dos alunos e o meio social em que viviam aos conteúdos escolares, tornando-os mais significativos. Utilizava a imprensa em sala de aula como um meio pedagógico de expressão, trocas e difusão de ideias e conhecimento. Valeu-se também da livre expressão dos alunos através do texto livre e correspondência com outras escolas e crianças. Para tornar isto possível, propôs nova organização do trabalho escolar, introduzindo no cotidiano o uso de ferramentas “físicas” – imprensa, gravador, pintura, etc e, principalmente, ferramentas “sociais” – correspondência interescolar, ateliers, conselho cooperativo, etc. Uma palavra chave é definitiva e válida para todos, sejam eles mestres e alunos – “cooperação” (NASCIMENTO, 1996, p.59).

Tais técnicas são consideradas um dos pilares da Pedagogia Institucional, já que estão tão presentes nas ações das classes cooperativas e nos GETs⁴. Por meio delas, os professores, assim como as crianças, envolvem-se no trabalho coletivo de reflexão e troca, sistematizando em textos livres o saber que adquiriram na prática, ou seja, gerando novo conhecimento.

Com forte influência da Psicologia Social, a Pedagogia Institucional, vinculada a Freinet e a educação terapêutica, parte dos mesmos princípios: a valorização do grupo e de sua produção, visando à reflexão. O ponto fundamental é a escuta, o poder da palavra e o valor ao sujeito.

Oury e Vasquez (2001) assim colocam:

Conocer las particularidades constitucionales del niño; saber adivinar, gracias a pequeños indicios, lo que ocurre en su alma incompleta todavía; testimoniarle, sin exceso, el amor que le es debido sin perjuicio del mantenimiento de la autoridad necesaria: tal es la tarea nada fácil que se impone al educador y, al

⁴ Groupe d'Education Therapeutique (GET): lugar de 'cura' e de 'educação' para diminuir a alienação, favorecendo as trocas de todo tipo através de mediações entre os indivíduos e os grupos: reuniões, esquemas de trabalho que organizam o ambiente onde se vive, a circulação de informações e o gerenciamento coletivo.” (VASQUEZ e OURY, 2001)

considerarla, nos decimos que únicamente la acción profundizada del psicoanálisis es capaz de constituir una preparación suficiente para el ejercicio de semejante profesión. Lo mejor es que el educador mismo haya pasado por un análisis. Y más todavía que el análisis de los niños de los maestros, de los educadores, parece constituir una medida profiláctica eficaz, y su realización presenta también menos dificultades. (OURY, VASQUEZ, 2001, p. 240)

A Pedagogia Institucional, ao tomar a psicanálise como lente para seu olhar da situação de sala de aula e da prática pedagógica vem nos mostrar que para ser educador é preciso ser capaz de sentir interiormente a vida psíquica do aluno. Ao professor cabe saber escutar seus alunos, abrir espaço para a palavra, permitindo que se mobilizem, que desejem e principalmente que possam cada um a sua maneira pôr em ato e palavras seus desejos e assim tomar seu lugar nas aprendizagens.

A sala de aula é um espaço de relações transferenciais de ódio, amor, rejeição e entusiasmo. O professor pode conduzir o grupo a desenredar-se, reencontrar seus marcos, permanecer no trabalho, escapar da loucura de relações duais. Cabe ainda acrescentar que o “deixar falar”, ter “acesso à fala verdadeira” implica tempos, locais regulados - instituições - adaptados à sua emergência. Articular essas instituições, este é o desafio crucial de uma práxis pedagógica.

Dentro desta perspectiva, o Conselho Cooperativo é outro eixo importante da Pedagogia Institucional, como propõem Oury e Vasquez (2001):

Para comprender lo que ocurre es necesario conocer la historia de la clase, sus problemas actuales. El observador ha de ser conocido, aceptado e integrado en el grupo...es esencial conocer las instituciones, las funciones y las responsabilidades de cada uno y poder decifrar el lenguaje del grupo. Porque constituye un momento privilegiado del lenguaje; en efecto, los participantes abandonan sus respectivos papeles, su estatuto habitual y, cierto número de defensas, para hablar juntos acerca de algo actual, de algo vivido, incluso y traumático (OURY E VASQUEZ, 2001, p. 94).

Podemos pensar então que o conselho é o momento em que cada integrante do grupo se expõe, essencialmente, através da palavra e sabemos que o efeito da palavra é extremamente terapêutico. É caracterizado como instrumento de ótica, de observação do grupo em um determinado momento de sua vida, como instrumento de análise e de decisões coletivas e como instrumento de cura do grupo que se concretiza por meio da palavra.

Segundo essas ideias, o professor deve agir sobre os dispositivos de ensino, proporcionando condições para que o aluno tenha coragem de, ele também, agir e tomar decisões para efetivar sua aprendizagem. Os alunos necessitam de liberdade para construir atitudes exigidas e introduzir-se em situações escolares. Para tanto, o professor não pode trabalhar com uma estrutura rígida e sim, utilizar-se de procedimentos abertos, métodos ativos de ensino, os quais o capacitam a acompanhar e observar o crescimento e as dificuldades dos educandos a cada passo da aprendizagem. É importante permitir que a criança raciocine, perceba o que lhe é ensinado, construa e reflita.

A defesa de Meirieu é a Pedagogia Diferenciada (Meirieu, 1998). Ele recorre à ideia de que nem todos aprendem ao mesmo ritmo, de acordo com os mesmos padrões, assimilando da mesma forma, com a mesma facilidade. Por isso, é necessário estabelecer caminhos e alternativas para cada conjunto de alunos. Não se pode fechar cada um na sua própria estratégia de aprendizagem; devem ser abertas perspectivas e a aprendizagem deve abrir caminhos para a metacognição. O saber não é a soma de técnicas, mas sim o aprender a refletir, a esmiuçar os conteúdos, a pensar para além de.

Meirieu (1998) tenta encontrar caminhos que modifiquem a concepção de uma pedagogia somente tradicional, e enfatiza que a pedagogia deve abandonar as idéias simples recolhidas “aqui ou ali” nos textos pedagógicos, isto é, uma pedagogia fragmentada e misturada, sendo que muitos educadores não sabem diferenciar as linhas das diversas pedagogias, assim como, a metodologia de técnicas. E defende que é preciso mensurar a dificuldade que isto representa para aqueles que no cotidiano não conhecem os textos originais, deixando de reduzir a educação a um mero treinamento controlado e a aprendizagem a uma mecânica transmissiva. Apresenta vários recursos que podem ser utilizados

pelos professores para refletir sobre sua prática e aplicá-los como estratégias de ensino, desencadeando, assim, sua inventividade didática (MEIRIEU, 1998).

Na sua visão, para que haja reflexão pedagógica, não se pode basear na ideia de que a “causa sempre terá os mesmos efeitos”, e nem buscar somente estatísticas, ou fabricá-las, pois o pedagogo trabalha com a inteligência, com organismos vivos e diferenciados (escola).

Segundo o autor, a ação docente requer conhecimentos que levem a atingir dois tipos inseparáveis de objetivos: objetivos de competência, “saber identificado colocando em jogo uma ou mais capacidades em um campo nocional ou disciplinar determinado” e objetivos de capacidades, “atividade intelectual estabilizada e reproduzível em diversos campos de conhecimento; termo utilizado, diversas vezes, como sinônimo de *savoir-fair*” que garantem certo número de saberes e de *savoir-faire* e que devem ser adquiridos pelos alunos de forma sistemática e organizada. Isso se efetivará buscando-se a competência profissional dos professores, a qualidade do serviço prestado, a eficiência da gestão das aprendizagens (MEIRIEU, 1998, p.183-184 – anexo 2, glossário).

Para Meirieu (2002), a pedagogia das situações-problema pode responder aos desafios da prática de ensinar, desempenhando o que chama de “função erótica”, por transcrever o enigma gerador do desejo de saber; de “função didática”, que permite a apropriação do conhecimento resultado e de “função emancipadora”, na qual o aluno torna-se capaz de resolver seus problemas.

Considerando a relevância da gerência da aprendizagem, Meirieu (1998, p. 80) coloca o “triângulo pedagógico”, que é “composto pelo educando, o saber e o educador”. Para melhor compreender esta estrutura, defende na atividade pedagógica os três pólos do triângulo: 1º Pólo: Educando; 2º Pólo: Saber; 3º Pólo: Educador. Quando a atividade pedagógica reduz sua ação a um único pólo, o vínculo entre eles se quebra e se instala o desequilíbrio.

Para escapar a esse reducionismo, o autor sugere não ignorar e submeter à constante reflexão os três vínculos da atividade pedagógica: a relação pedagógica, o caminho didático e as estratégias de aprendizagem.

De acordo com o autor, a relação pedagógica supõe o desejo, ou melhor, o enigma que cria o desejo e busca os pontos fixos que permitem a mediação. Ela é “o não sei o quê” ou o “quase nada”, expressões que o autor toma de empréstimo de Jankélévitch, exemplificando da seguinte forma:

Não há um professor ou um educador que não tenha passado por essa experiência: a seqüência já está pronta, perfeitamente estruturada, experimentada por ele mesmo ou por outros, utilizada muitas vezes com sucesso; a imaginação apresentada na sua elaboração atesta a motivação dos alunos: o rigor de sua construção garante sua eficácia... e no entanto, isso não funciona...O que devia ser dinâmico torna-se enfadonho, o que devia suscitar o desejo secreta o tédio.... O que ocorre então? Certamente, falta aquilo que Jankélévitch chama de “o não sei o quê” ou o “quase nada”, mas que faz toda a diferença. (MEIRIEU, 1998, p.86).

O professor é um informante privilegiado na sala de aula, mas não é o único: se as atividades e os agrupamentos forem bem planejados, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, em nível escolar e social, pois é essencial que as habilidades interpessoais e sociais sejam ensinadas, desenvolvidas como parte de qualquer experiência de aprendizagem cooperativa.

As crianças não têm habilidades interpessoais inerentes, nem essas habilidades emergem automaticamente colocando-se as crianças em grupo. Por isso devem aprender e compreender sua importância. Uma vez que as habilidades sociais tornam-se internalizadas, elas permitem as crianças trabalharem efetivamente com os outros, ao mesmo tempo em que melhoram seu aproveitamento escolar e desenvolvem importantes habilidades para a vida toda.

Nesse aspecto, Meirieu (1998) defende que a instituição escolar é o espaço em que se utilizam diferentes caminhos (metodologias) para se alcançar o objetivo comum de todos os alunos, quais sejam, o de aprender e ter acesso ao desenvolvimento de capacidades de trabalhar com eficiência e pensar com autonomia.

Para tal, afirma o autor, é preciso trabalhar com grupos que conjuguem homogeneidade e heterogeneidade, assumindo assim, a diversidade existente

em sala de aula. Deve-se “levar em conta as aquisições de uns e de outros, reconhecer que existem métodos que funcionam melhor para alguns e que cada um deve encontrar a maneira de trabalhar mais adequada para si próprio.” (MEIRIEU, 1998, p. 202).

Nesse sentido, o caminho didático a ser adotado pelo professor está diretamente relacionado com sua facilidade de organizar-se metodologicamente, munindo-se de materiais, recursos e dispositivos tecnológicos que lhe permitam alcançar seus objetivos junto aos alunos. Para tanto, o professor não pode trabalhar com uma estrutura rígida e sim, utilizar-se de procedimentos abertos, capazes de acompanhar e observar o crescimento e as dificuldades dos educandos, a cada passo da aprendizagem.

No processo de aprendizagem há que se valer de estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão e a elaboração dos conceitos trabalhados em sala de aula.

Nas palavras do autor, as atividades planejadas de forma que o desafio esteja ajustado às necessidades de aprendizagem das crianças, onde os agrupamentos sejam planejados e as intervenções feitas durante a realização da tarefa proposta configurem uma boa situação didática, faz com que aconteça o que afirma o autor “o que importa é fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, e isso só é possível através da busca das condições que garantem seu êxito” (MEIRIEU, 1998, p. 117).

Institucionalizar a escola é permitir sistematicamente às crianças de origens, níveis e perfis diferentes, trabalhar em comum para construir as regras necessárias ao “viver junto” e indissociavelmente, para adquirir os saberes susceptíveis de os reunir na sua comum humanidade. Neste aspecto, o autor salienta que a aprendizagem somente pode ser confirmada quando o aluno mostra-se capaz de descentralizá-la e recontextualizá-la, transferindo-a na resolução de outra situação de sua vida.

1.3 Sala de aula: espaço privilegiado de formação docente

Para que a vivência de sala de aula se resolva em formação é necessário que se estabeleça uma estreita relação entre experiência e transformação.

Em entrevista com Veiga-Neto, Larrosa (2002) discute o caráter formativo da leitura e a ideia de formação que tem a ver com a subjetividade do leitor. Tal ideia, se transplantada para a formação docente, pode adotar a experiência de sala de aula como tipo particular de conhecimento.

A experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa". [...] Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. [...] Sabemos muitas coisas mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência, posto que não se resolve na formação ou na trans-formação daquilo que somos. (LARROSA, 2002, p. 136).

Portanto, pensar a sala de aula como formação é considerar tudo o que nos passa dentro dela e ampliar a capacidade de atenção e de escuta para o que as coisas têm a dizer. Quem se propõe a ouvir, mostra disposição para se deixar levar para direções desconhecidas, para novas experiências, para novas apropriações, para a transformação.

Contrariando a ideia clássica de formação, a qual se observa embasar os cursos oferecidos atualmente pelos órgãos governamentais e que significa atender a disposições preexistentes ou a um modelo ideal fixado anteriormente, Larrosa (2002, 139) diz acreditar em "algo plural e criativo, sem padrão e sem projeto [...]".

Assim posto, a experiência da sala de aula traz aprendizagens diversas ao professor, já que é necessário responder àquilo que se passa em diferentes momentos.

Segundo o autor, o saber produzido pela experiência é subjetivo e relativo, visto que as pessoas podem vivenciar o mesmo acontecimento e nem por isso produzirão a mesma experiência. E também, é um saber que configura a personalidade, o caráter, a sensibilidade. Além disso, "o saber da experiência

ensina a *viver humanamente* e a conseguir a *excelência* em todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético etc.” (LARROSA, 2002, 141 – grifo do autor).

Neste aspecto, o saber decorrente da experiência difere-se do conhecimento tido como verdade objetiva, reduzido a um conceito, acumulado progressivamente, externo ao homem, muitas vezes, aliado a uma pedagogia orientada a mover o docente num universo de instrumentos, planejados de modo técnico, segundo as palavras do autor, que converte a formação em simples transmissão das verdades, desconectadas da vida real, que não remetem ao desejo de transformação.

Tal saber se preocupa em propiciar condições de possibilidades, que ocorrem em momentos adequados, sensíveis, plurais, que se apresentam em dimensão de incerteza, aberto ao desconhecido e ao que não é possível antecipar e prever.

Na sala de aula, ao apresentar uma experiência, ao contrário de ensinar como se apropriar dela, o professor mostra a maneira como alguém a escutou, como se abriu àquilo que se tinha a dizer, sua inquietude, ou seja, tenta manter aberto o espaço para que cada um possa encontrar sua forma de se inquietar e de se transformar. Assim, ensinar torna-se mais difícil que aprender, porque se reporta ao deixar aprender (LARROSA, 2002).

Com convicções análogas em relação à formação docente, Meirieu (2002) defende que para cumprir seu projeto de educar, o professor não pode dispensar as emoções em suas ações; suas principais virtudes devem ser a indignação e a inquietude. Indignar-se pelas exigências desnecessárias, pela condenação do seu aluno à exclusão social, pela sua culpabilização pelo fracasso educacional, pelas justificativas e contradições apresentadas. Indignar-se e inquietar-se e revoltar-se e buscar mudanças. E mudar seu projeto para melhor requer conhecimento de si e do aluno e de seus desejos e necessidades para, então, ser capaz de ajudá-lo.

Para o autor, a solicitude⁵, capacidade de se preocupar consigo e com o outro, deve permear as ações da sala de aula: “ela se insere em um fundo de inquietude, beira o tormento, manifesta-se pela preocupação assumida pelo futuro do outro tanto quanto pela vontade de estimulá-lo a agir ele mesmo, a se pôr em movimento e a decidir sua própria trajetória.” (MEIRIEU, 2002, p. 70).

Assim, no processo de aprendizagem, quando acontece o momento pedagógico e o professor percebe a resistência do aluno, indício de que houve ruptura do seu projeto ou mesmo seu fracasso, ele sente-se tocado pelo olhar e pela atitude deste aluno. Desvencilhado da culpabilidade e do sentimento de impotência e, mesmo, do impulso irresponsável de submetê-lo ao seu poder de dominação e munido da responsabilidade da ética e de seu saber, ele é capaz de perceber que não pode fazer nada no lugar do aluno, apenas incitá-lo para que ele próprio possa se conduzir. Sobretudo, o professor compreende esse momento do aluno sem fazer muitas indagações, sem expô-lo; porém oferece-lhe meios para que tenha condições de vencer essa etapa do aprender. Cria ambiente favorável, inspira confiança, para que o aluno o tenha como aliado nesse processo: “a compaixão abre as portas para a busca daquilo que possa restaurar o vínculo e reconduzir um ser ao círculo do humano.” (MEIRIEU, 2002, p. 62).

Sabe-se que na sala de aula, o professor defronta-se com uma variedade de dimensões, tensões, referências, perspectivas. E uma variedade, também, de propostas, ferramentas e procedimentos que, se bem compreendidos e bem conduzidos, podem tornar-se eficientes suportes pedagógicos, facilitadores e organizadores de situações de aprendizagem. Porém, segundo Meirieu (2002), ensinar e aprender impõem riscos e incertezas quanto ao seu êxito e quem corre riscos se atreve e descobre a satisfação desta tarefa.

Neste sentido, o professor deve compreender o desejo do aluno e ajudá-lo a investir em seu interesse para aprender, sem, no entanto, permitir que o espaço da sala de aula se torne “um lugar de expressão desordenada de uma infinidade de desejos conflitantes, e cuja desordem, muitas vezes, provoca como

⁵ “qualidade essencial para a evolução psicossocial do homem” (ERIKSON, apud MEIRIEU, 2002).

reação a emergência de uma ordem arbitrária muito pouco educativa, quando não suscita conflitos sem fim.” (MEIRIEU, 2005, P. 119).

Assim, a sala de aula constitui-se em lugar estratégico para o desenvolvimento de valores éticos e da legitimação das regras quando o professor possibilita o diálogo, a participação e a responsabilidade, que pressupõem a liberdade e o juízo.

Nessa linha de raciocínio, o autor defende que o programa de estudos, necessário do ponto de vista educativo, deve ser flexível para que possa atender aos “desejos” de aprender. No entanto, as aprendizagens escolares exigem investimento pessoal que de certa forma, é dirigido. É preciso entender que todo aluno tem sua história pessoal, suas necessidades e seu ritmo de aprendizagem e que se deve estar atento à programação dos conteúdos escolares para que não fique em descompasso às condições de aprendizagem dele.

No entanto, é necessário que a conduta do professor esteja de acordo com o que ele diz e faz; caso contrário não há o quê nem como ensinar, nem ao menos impor respeito. Nas palavras de Meirieu (2005, p. 28), o professor deve ensinar e aplicar o “respeito aos seres e às coisas, respeito aos locais e ao material, respeito aos bens pessoais e coletivos sem os quais não é possível nenhum trabalho coletivo”. E todo trabalho coletivo permite não somente impor o respeito, mas também, conviver com as diferenças e se colocar no lugar do outro.

Assim, cresce a importância do conteúdo escolar que faz ponte entre o que é trabalhado na escola e o que é encontrado no ambiente real. Afirma Meirieu (2005) que as crianças, em sua maioria, infelizes, responsabilizam os adultos que as cercam por essa infelicidade. Cita Neill, o qual afirma, “uma criança difícil é uma criança infeliz”. A criança precisa ver no adulto o seu guardião, ou seja, aquele que lhe dará referências de autoridade e proteção. E não aquele que a faz submeter-se a respostas prontas, mas sim, que a ensina a questioná-las. Nesta circunstância, o professor já sabe, ou lhe foi dito na formação que recebeu, que deve se debruçar em conhecer os ambientes, as histórias, os interesses, tendências e dificuldades de seus alunos.

O objetivo no que se refere aos anos do ensino fundamental é trabalhar com saberes que levem o aluno a se apropriar dos “fundamentos da cidadania” e viabilizar a “experiência societária”. Por isso, o trabalho em grupo favorece a elaboração de tais conceitos e oportuniza o desenvolvimento psíquico de cada criança, pois ela deve aprender com “os mesmos” e “com os outros”, uma vez que, segundo o autor, com o idêntico não se aprende, só se sente confortável. O confronto com as diferenças leva o aluno a estabelecer o “conflito sóciocognitivo”. Contudo, o professor não pode deixar que tais conflitos se estabeleçam espontaneamente e prevaleçam. Ao contrário, deve garantir que todos se expressem e sejam ouvidos, porém que se assegure a interação entre os chamados “mais fracos” e os “mais fortes”.

Meirieu (2005) evidencia que a oposição entre os grupos homogêneos e heterogêneos são sempre muito reais, pois eles se revesam nas funções, ora uma ora outra função. De forma que instituir a escola, para o autor, é

permitir sistematicamente a crianças de origens, níveis e perfis diferentes que trabalhem coletivamente para construir as regras para “viver juntos” e, indissociavelmente, para adquirir os saberes suscetíveis de reuni-los em uma humanidade comum. É, ao mesmo tempo, dar a todos aquilo que os une aos outros e a cada um aquilo que permite diferenciar-se. É alternar sistematicamente os tipos de reagrupamentos a fim de que “o mesmo” e “o outro” se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento...(MEIRIEU, 2005, p.127).

De acordo com Meirieu (2005), ninguém pode aprender pelo outro. Assim como o professor não pode ensinar mecanicamente as aprendizagens para seus alunos, não pode também deixar de esgotar todas as formas e meios possíveis para que o aluno aprenda por si mesmo. A aventura de ensinar e aprender se torna interessante na medida em que os desafios e a criatividade na busca de melhores meios seja uma constante por parte de todos os integrantes da escola.

O professor que se determina ao desafio de buscar todos os meios possíveis para que seus alunos aprendam não pode, certamente, se desinteressar pelos êxitos deles. A Escola deve assumir indicadores de avaliação de acordo com suas finalidades; porém, o autor afirma que na atualidade ela está se deixando levar pela taxa de “resultados escolares” e não pelas finalidades a que se propõe.

Meirieu (2005) lembra que a qualidade de uma instituição não pode ser analisada simplesmente pela satisfação de seus usuários, mas sim, pelos valores que deseja formar em seus alunos. Para tal é preciso ter em mente alguns indicadores, a saber:

- Que indicadores utilizar para observar se nossa escola é capaz de transmitir eficazmente os saberes necessários para que, muito tempo depois de deixar o sistema escolar, as pessoas consigam “ler o mundo” e agir lucidamente tendo consciência dos desafios?
- Que indicadores utilizar para saber se nossa Escola contribui eficazmente para fazer com que todas as crianças entendam a diferença entre seu âmbito privado e o espaço público, entre o registro de suas convicções e o do saber?
- Que indicadores utilizar para verificar se, na Escola, os alunos aprendem bem a suspender a violência para que posteriormente possam participar, como cidadãos, de discussões regidas pela interargumentação racional?
- Que indicadores utilizar para controlar se a Escola cumpre bem sua missão de emancipação, desenvolve o espírito crítico e permite àqueles e àquelas que freqüentam livrar-se progressivamente de toda forma de domínio a fim de “pensar por si mesmos”?
- Que indicadores utilizar para ter certeza de que a Escola forma cidadãos solidários capazes de cooperar dentro de um Estado democrático? (MEIRIEU, 2005, p. 145).

A fim de permitir que todos aprendam, a sala de aula deve ser organizada como um espaço livre de ameaça. E, porque aprender é difícil e é sempre necessário correr certos riscos e aventurar-se por caminhos jamais percorridos, Meirieu (2005, p. 168) ressalta que, como “nenhuma aprendizagem é garantida a priori e o fracasso – mesmo para um ‘bom aluno’ – é sempre uma possibilidade”, o professor tem a responsabilidade de acompanhar o esforço de cada um para aprender, na medida em que as “tentativas não sejam estigmatizadas, que os erros sejam vistos como positivos e que os fracassos sejam apresentados como superáveis”. (p. 169).

Segundo o autor, no contexto de realização das atividades escolares, as posturas mentais exigidas são determinadas a partir do trabalho estabelecido, já que o aluno desenvolve diferentes atividades mentais, conforme a natureza do trabalho que lhe é solicitado, para investir-se nas possibilidades de compreensão

para se apropriar do conhecimento. Por isso, é importante para o professor “sempre conceber seu ensino em função do que o aluno deve aprender e compreender. A partir de então, ele pode trabalhar sobre um par essencial, que estrutura a postura mental, o par: ‘encontrar/procurar’”. (MEIRIEU, 2005, p. 176).

Portanto, é a sala de aula o espaço privilegiado de formação, onde os saberes se relacionam e se aprende a dar sentido a eles, a criar métodos capazes de sintonizar-se com as preocupações e desejos dos alunos e se permitir e permitir-lhes que haja transformação.

E na sala de aula, em sua prática, as professoras participantes da pesquisa verificaram a possibilidade de aplicação das ferramentas de Meirieu (1998).

1.4 Dos objetivos

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho foi investigar se, após um período de dois semestres letivos de reflexão sobre sua prática pedagógica e sua relação com os alunos, as ferramentas sugeridas por Meirieu (1998) e explicitadas anteriormente permitiram às professoras participantes avaliar suas ações e elaborar novos dispositivos didáticos, visando à intervenção pedagógica mais adequada para a aprendizagem dos alunos.

Partindo da tese de que a interação reflexiva inserida nos encontros de visionamento⁶ das cenas das aulas permite às professoras participantes avaliar suas intervenções e empreender nestas, reajuste necessário para elaboração de novos dispositivos, o **objetivo geral** deste trabalho foi acompanhar, descrever e analisar o processo ao qual foram submetidas as professoras durante os dois semestres letivos do ano de 2009.

E os **objetivos específicos** decorrentes da descrição da interação reflexiva foram os seguintes:

⁶ Dicionário Michaelis: visionação, maneira de ver; descortino. Dicionário online de português: examinar (um filme, diapositivos, vídeos) num aparelho óptico.

- Verificar se as sessões de visionamento e a reflexão, a partir das ferramentas de Meirieu (1998), permitem às professoras repensar seus conhecimentos, o modo como aprendem e como elaboram suas necessidades;
- Verificar se as professoras são capazes de tomar consciência de sua intervenção e elaborar novos dispositivos;
- Verificar se as professoras desenvolvem novas competências e capacidades;
- Verificar se as professoras reconhecem em seus alunos fatores facilitadores e dificultadores de aprendizagem e exploram seus pontos de apoio para melhor articulação entre os conhecimentos e os suportes pedagógicos.

2 MÉTODO

Nesta segunda seção apresenta-se a pesquisa ação como modelo de pesquisa investigativa do presente trabalho, além da caracterização do local onde foi realizada e das professoras que participaram como colaboradoras. Tal seção constitui-se, ainda, da descrição minuciosa da coleta dos dados, incluindo quadro de síntese dos procedimentos de coleta de dados, encontros entre pesquisadora e professoras para visionamento e interação reflexiva sobre as cenas das aulas de cada professora e procedimento de análise dos dados.

2.1 Modelo de estudo

Sob novo olhar de conceber a pesquisa investigativa, no qual a produção de conhecimento é tida como prática social e o papel fundamental do pesquisador é ajudar no processo de refletir, agir e avaliar de seus participantes para a busca de solução de problemas, o presente trabalho define-se como **pesquisa-ação**.

Durante seu desenvolvimento, por meio de interação reflexiva, analisa-se o que se tinha como proposta e o que foi alcançado, os acertos e desacertos, a percepção e expectativas dos participantes. As oportunidades e limitações da situação são reconhecidas e revisadas e se discute as contradições e as mudanças produzidas.

A esse respeito, Costa (2007, p. 19) pontua que “sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho.”.

Vale ressaltar que tal modelo metodológico traz em seu âmago o movimento que Meirieu (2002) afirma encontrar nas questões educacionais: não existem certezas, trabalha-se com as dúvidas e apoia-se em tentativas, buscando-se o melhor.

E foi o que se observou ocorrer no desenvolvimento da presente pesquisa: em função das situações, ações aleatórias e improvisadas surgiam, sem que se pudesse prever seus resultados. Ao menor sinal de

satisfação/insatisfação, alterava-se os planos, revia-se as convicções e repensava-se os métodos. É o que o autor defende ser o “prazer de inventar”, que permite trabalhar junto, envolver-se em aventura na qual não se é capaz de controlar nem de imaginar os efeitos que produzirá.

Outro ponto relevante a se considerar é que o modelo investigativo adotado vai de encontro às ideias das chamadas parcerias colaborativas entre pesquisador e professores.

Ressaltando a importância da pesquisa colaborativa para o campo da formação continuada do professor, Horikawa (2008, p. 27), defende que ela mostra-se como forma de desenvolver a formação em serviço e “se opõe à perspectiva de transmissão de teorias ou de implantação de novas metodologias de ensino, tão ao gosto dos projetos estatais de formação.”.

Na visão da autora, este tipo de pesquisa contribui para a aproximação escola/academia, estabelecendo compromisso desta última de se engajar na busca das soluções para as problemáticas existentes no cotidiano escolar.

Outro fato apontado por Horikawa (2008) é que tal pesquisa tende a romper com a desconfiança dos docentes em relação aos pesquisadores, pois se atêm a observação e não à intervenção.

Como descrito anteriormente, preocupação com a eventual recusa das professoras existiu também nesta pesquisa, porém, felizmente, tal fato não ocorreu. Importante parceria se firmou entre pesquisadora e professoras, que puderam reconhecer-se como agentes de transformação.

Na pesquisa-ação-crítico-colaborativa, assim chamada por Jesus (2005), a construção de conhecimento é fruto da relação reflexiva e colaborativa das pessoas envolvidas, que analisam os problemas, planejam as ações estratégicas e avaliam os efeitos das mudanças ocorridas. E são incentivadas a partilhar pontos de vista, valores e perspectivas. Seu objetivo é “Investigar a transformação da prática educativa dos profissionais do ensino, a partir da pesquisa e reflexão crítica da ação pedagógica, pela via da formação continuada em contexto, [...]” (JESUS, 2005, p.5).

Esta pesquisa ação, de caráter qualitativo, embasa-se em Barbier (2003); Trivinos (1987); Thiollent (1986); Lüdke e André (1986); Barnes (1995) e Minayo (2.000).

Optou-se pela pesquisa ação, porque pesquisa e ação caminham juntas, já que se propôs alcançar a modificação da prática docente, no que diz respeito aos dispositivos didáticos utilizados pelas professoras.

Thiollent (1986) explica que:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14).

Ainda, segundo o autor, alguns dos aspectos que configuram este tipo de pesquisa é que há ampla interação entre pesquisador e pessoas (professoras da escola, no caso desta pesquisa) implicadas na situação investigada e o objetivo de esclarecer os problemas não é colocado pelas pessoas, mas sim pela situação social e pelos próprios problemas nela encontrados. Além disso, as ações são acompanhadas e se busca aumentar o conhecimento do pesquisador e o nível de consciência das pessoas nelas envolvidas.

Segundo Barbier (2003), a natureza da pesquisa-ação é uma forma diferenciada de se fazer pesquisa em ciências sociais:

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. (BARBIER, 2003, p. 59).

No caso da presente pesquisa, a situação social que se quer ver transformada é a atuação docente, tomando como ponto de partida o processo de tomada de consciência da prática docente no presente. Neste tipo de pesquisa, o foco está voltado ao plano de ação prática e embasado em dados coletados. Obtém-se como resultado, “maior conhecimento e compreensão, bem como melhor prática” (BARNES, 1995, p. 157).

Estruturada dentro de seus princípios geradores, nas palavras de Franco (2005), a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica, configurada como ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. E o pesquisador apresenta-se como praticante social que intervém em uma determinada situação com o fim de verificar se um novo procedimento pedagógico é eficaz ou não.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986, p.11), “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Os dados coletados neste tipo de pesquisa são predominantemente descritivos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o ambiente estudado.

Segundo Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. O significado que os sujeitos dão às situações e à sua vida são pontos de convergência de atenção especial pelo pesquisador.

Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, Triviños (1992) mostra que, neste tipo de pesquisa, muitas informações colhidas não podem ser quantificadas e necessitam de uma interpretação mais ampla do que o simples dado objetivo. Nela, insere-se o campo do contexto, lugar comum entre os pesquisadores educacionais, que valorizam o espaço natural no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida.

Na pesquisa qualitativa existe uma sequência para realização da investigação, assim como na pesquisa quantitativa. A sequência parte da escolha do assunto ou problema a ser estudado, dirige-se para a coleta e finaliza com a análise dos dados. Porém, não há uma rigidez em suas etapas de desenvolvimento. Dentre algumas flexibilidades, as informações coletadas, muitas vezes, exigem busca de novos dados e novos caminhos devem ser trilhados, durante o percurso da investigação.

Outro fator diferencial da pesquisa qualitativa é que a determinação da população e da amostra se dá por representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão do estudo. A amostragem é intencional, pois considera, dentre outras especificidades, quais sujeitos serão essenciais, de acordo com a visão do investigador.

No aspecto da liberdade de realização dos estudos na pesquisa qualitativa, Triviños (1992) afirma que os limites devem fazer parte da exigência científica de todo trabalho, no qual concerne a estrutura, consistência, originalidade e nível de objetivação, que são capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.

A presente pesquisa configura-se em estudo longitudinal que acompanhou as professoras-participantes em sua ação pedagógica durante os dois semestres de 2009. Constou, ainda, da descrição e da interpretação dos resultados obtidos por coleta e comprovação dos dados.

Partindo de entrevista semiestruturada e conduzindo as interações reflexivas nos momentos de visionamento das filmagens das aulas, sua proposta implica a possibilidade de conhecer, por meio da fala das professoras, os saberes adquiridos ao longo da auto formação, bem como, os dispositivos didáticos que aplicam no processo de ensino e o que dizem a respeito de propostas de mudanças em suas intervenções.

2.2 Local

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual do Ensino Fundamental, situada em bairro periférico da cidade de Araraquara - SP.

De acordo com o Plano de Gestão para o quadriênio 2006/2009, quadro 1, a Escola atendeu no ano de 2009, cerca de 700 alunos dos ciclos I e II. Segundo o mesmo Plano de Gestão, a clientela atendida é composta de alunos de 6 anos a 16 anos.

MANHÃ			TARDE		
Nº DE CLASSES	SÉRIE	Nº DE ALUNOS	Nº DE CLASSES	ANO/SÉRIE	Nº DE ALUNOS
03	3ªA, 3ªB, 3ªC,	101	02	2ºA, 2ºB,	64
04	4ªA, 4ªB, 4ªC, 4ªD	131	04	2ªA, 2ªB,	64
03	7ªA, 7ªB, 7ªC	79	03	5ªA, 5ªB, 5ªC	89
03	8ªA, 8ªB, 8ªC	88	03	6ªA, 6ªB, 6ªC	98
TOTAL		399			315

Quadro 3 - Agrupamento dos alunos no ano de 2009 na escola-alvo

Fonte: elaboração própria

O Plano de Gestão apresenta como meta a ser atingida pela escola “formar cidadãos autônomos, críticos, participativos, capacitados para aquisição e desenvolvimento de novas competências, novos saberes e de novas tecnologias para atender as exigências do mercado de trabalho do mundo atual”. (p. 5). Em relação aos professores, os objetivos da escola estão voltados a promover o embasamento teórico e atualização por meio de orientação de especialistas da área educacional de Universidades da cidade e de especialistas da Diretoria de Ensino de Araraquara. A escola dispõe-se a oferecer a eles recursos técnico-pedagógicos suficientes e adequados para que exerçam com eficiência e eficácia suas funções. Esses momentos de formação continuada acontecem durante as reuniões de planejamento e nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs).

O Quadro VIII do anexo/2009 do Plano de Gestão caracteriza o corpo docente como composto de 31 professores. No Ciclo I, dez são efetivos e apenas um, OFA. No Ciclo II, 18 são efetivos e 09 da categoria OFA. Há, também, três professores eventuais.

Em relação aos recursos físicos, o Plano de Gestão mostra que o prédio conta com duas alas: na primeira funciona o Ciclo I e na segunda, o Ciclo II; a primeira ala possui seis salas de aula e a segunda, sete. A escola possui biblioteca, sala de informática, sala de vídeo e brinquedoteca.

Quanto aos objetivos relativos à aprendizagem dos alunos, a escola se propõe a utilizar metodologias que despertem o interesse dos alunos e promover a oportunidade de se tornarem cidadãos críticos e questionadores.

Afirma o Plano de Gestão que as ações da equipe escolar estão norteadas pelos trabalhos coletivo e interdisciplinar e no respeito às diferenças individuais.

Em relação ao acompanhamento, controle e avaliação de desempenho dos alunos, o Plano de Gestão mostra que, internamente, é realizado por meio de observação e registro bimestral. A avaliação externa da instituição escolar se dá por meio dos órgãos governamentais.

Em 2009, a escola realizou vários Projetos Especiais, tais como: Avaliação e Apoio Pedagógico; Leitura e indicação literária; Grupos de estudo e pesquisa; Mulher e Mãe; Futuridade; Jornal: Escola em foco; Recreação durante os intervalos-Grêmio Estudantil; Receitas; Plantas Medicinais; Animais da Amazônia; Trânsito Legal; Personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo; Prevenção e Higiene Bucal; Apoio pedagógico na alfabetização, leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático de crianças com dificuldades de aprendizagem – parceria UNIP/ESCOLA.

No que diz respeito ao pessoal de suporte pedagógico, a escola conta com a presença do diretor, vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas (Ciclo I e Ciclo II).

Conforme mostrado em diagrama (ANEXO 1), as salas de aulas nas quais foi realizada a coleta de dados apresentam medida padrão de 6,8 x 8,0 m, com janelas acortinadas em toda parede lateral da sala e porta na parede contrária. Em toda extensão desta parede, há armário de alvenaria, com altura aproximada de um metro, que acondiciona vasto material pedagógico para os alunos, como revistinhas de história em quadrinho, grande variedade de livros paradidáticos e livros didáticos dos componentes curriculares estudados na 4ª série. As salas apresentam iluminação natural e artificial e boa ventilação e arejamento. Suas paredes mostram pintura em razoáveis condições, com materiais pedagógicos e trabalhos produzidos pelos alunos espalhados em toda sua extensão, à altura de seus olhos, incluindo relógio nela pendurado. Há carteiras escolares em bom estado de conservação, com suas respectivas cadeiras; dois armários dispostos nos cantos do fundo ou na frente das salas, onde as professoras mantêm o material pedagógico de uso diário em suas aulas, inclusive as atividades

diferenciadas que trabalham com os alunos que apresentam defasagem em relação aos conteúdos da 4ª série. Há, ainda, nas salas, mesa e cadeira da professora e uma lousa.

O horário de funcionamento da escola é das 7h às 18h20min, de segunda à sexta-feira e o horário de aula das professoras-participantes é das 7h às 11h30.

2.3 Participantes

Foram escolhidas, a princípio, quatro professoras das turmas de 4^{as} séries do Ensino Fundamental (4ª A, 4ª B, 4ª C e 4ª D), do período da manhã. Porém, a professora da 4ª série A, gestante, afastou-se no segundo semestre em licença-maternidade e não deu continuidade como participante desta pesquisa. Este fato implicou a exclusão de seus depoimentos, das filmagens e do visionamento das aulas de sua turma.

A opção pelas professoras de classe de 4ª série se deu pelo fato de trabalharem com a última série do Ciclo I do Ensino Fundamental, na qual se espera que as crianças encontrem-se na fase de concretização da alfabetização. Elas atuam no Ciclo I como professoras “polivalentes”, que privilegiam o trabalho de alfabetização das crianças, incluindo os demais componentes curriculares de forma mais geral. Foi considerado importante, também, por ser o momento em que o aluno que não apresenta bom desempenho em sua aprendizagem pode ser retido na 4ª série, de acordo com o Sistema de Progressão Continuada adotado pelo governo do Estado de São Paulo em toda sua rede de ensino. O desenvolvimento da pesquisa-ação pode trazer contribuição para o trabalho da professora junto a esses alunos que necessitam de intervenção mais assertiva, eficiente e eficaz.

Vale salientar que, a partir das séries seguintes, no Ciclo II, conteúdos mais específicos são incluídos no processo de aprendizagem e, supõe-se, que o aluno não mais necessite da permanente atenção dos professores para a escrita e a leitura. A partir daí, os alunos têm as aulas dos diversos conteúdos programáticos lecionados por professores especialistas com as mais variadas

formações e com o tempo de dedicação a cada classe muito menor que os dos professores do Ciclo I.

Outro aspecto determinante para a opção pela 4^a série, é que essas professoras participantes têm carga horária total na mesma turma, o que permite contato integral com os alunos e facilita o acompanhamento direto de seu desenvolvimento. Portanto, são as professoras consideradas mais indicadas para relatar e discutir as estratégias empreendidas pelos seus alunos, tanto na área cognitiva, quanto afetiva e para analisar o que pode ser mudado visando à aprendizagem.

Quanto à decisão dos critérios estabelecidos na composição da amostra desta pesquisa, foi priorizada uma única escola, já que a mesma abarca professoras com formação e experiência variadas e idades diversas, como se verá a seguir, com o intuito de atingir um campo diversificado de pensamento sobre as questões aqui investigadas.

As três professoras participantes foram assim caracterizadas: professora ALFA; professora BETA e professora CRETA (Quadro 4).

A idade delas é: professora Alfa, 59 anos; professora Beta, 39 e professora Creta, 33 anos. A experiência profissional das mesmas é: professora Alfa, 30 anos; professora Beta, 10 e professora Creta, 05 anos de magistério. Verificando suas respostas, nota-se que a professora Alfa aposentou-se como diretora de escola, no município, prestou concurso para o magistério público estadual e, em 2009, atuou pelo segundo ano consecutivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à formação acadêmica, constata-se que as três professoras têm Curso de Pedagogia e duas, habilitação para o Magistério (nível Médio, Segundo Grau ou antigo Normal). Ainda, uma delas tem o curso de Estudos Sociais e as outras, especialização em Psicopedagogia. Duas professoras tiveram participação em cursos de formação continuada, tendo uma, cursado “Educação Inclusiva” e “Adaptação Curricular”, oferecidos pela Secretaria Municipal de Araraquara, e “Letra e Vida”, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A outra professora cursou “Matemática nas séries iniciais” e “Letra e Vida”, ambos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

No que se refere à jornada de trabalho, uma professora trabalha 30 horas/semanais na rede estadual e as outras duas têm dupla jornada: acumulam um cargo na rede estadual, com 30 horas/semanais e outro, na rede municipal, com 20 horas/semanais. Destas, uma é professora do ensino infantil e a outra, de alunos com necessidades especiais.

Já em relação à situação funcional, as três são professoras efetivas da rede estadual de ensino.

Nesta unidade escolar, em 2009, uma professora tinha um ano de atuação profissional e as outras duas tinham dois anos.

Síntese do perfil das professoras:

Prof	Série	Idade	Formação acadêmica	Experiência Profissional	Formação Continuada	Jornada de trabalho	Situação Funcional	Tempo na Escola
Alfa	4ª B	59 anos	Magistério Pedagogia Est. Sociais	30 anos	Não	30h/PEB-I	Efetivo	02 anos
Beta	4ª C	39 anos	Pedagogia	10 anos	Sim	30h/PEB-I 20h/PEBII	Efetivo	01 ano
Creta	4ª D	33 anos	Magistério Pedagogia	05 anos	Sim	30h/PEB-I 20h/PEBII	Efetivo	02 anos

Quadro 4 - Síntese do perfil dos professores

Fonte: elaboração própria

2.4 Procedimentos de coleta de dados

2.4.1 Materiais e documentos necessários

Para a concretização da pesquisa, foram utilizados os seguintes equipamentos: filmadora marca SONY, modelo HCR9; gravador marca SAMSUNG, modelo Recording RQ-L309; computador para a utilização das sessões de visionamento na escola e computador para visionamento e seleção da pesquisadora; mídias de DVD para gravação e doação para as professoras; planilhas impressas das ferramentas para as professoras e pesquisadores; papel sulfite, caneta e lápis. Para as filmagens, um profissional de filmagem foi contratado pela pesquisadora.

Os seguintes documentos também foram necessários e utilizados conforme a ordem aqui apresentada:

- a) Ofício de solicitação de autorização para realização da pesquisa, dirigido ao responsável, na Diretoria Regional de Ensino (anexo 2), elaborado com o objetivo de garantir a exeqüibilidade e o reconhecimento do estudo.
- b) Ofício de solicitação de autorização para realização da pesquisa, dirigido ao diretor da escola-alvo (anexo 3), elaborado com o mesmo objetivo do ofício anterior.
- e) Roteiro com detalhamento dos procedimentos da pesquisa, entregue ao diretor e à coordenadora pedagógica da escola (anexo 4);
- c) carta-convite às professoras, especificando os momentos da pesquisa (anexo 5);
- d) termo de livre-consentimento das professoras (anexo 6);
- c) carta-convite aos pais para participar da discussão e detalhamento sobre os procedimentos da pesquisa (anexo 7);
- d) autorização dos pais para participação dos filhos na pesquisa (anexo 8);
- d) questionário-perfil profissional para as professoras (anexo 9);
- f) roteiro de entrevista inicial com as professora (anexo 10);
- g) roteiros norteadores do visionamento das professoras da filmagem de sua aula (ferramentas que serão detalhadas e discutidas a seguir) (anexo 11);
- h) roteiro de entrevista final com as professoras (anexo 12)

2.4.2 Coleta de dados

A realização desta pesquisa ao longo dos dois semestres de 2009 seguiu os princípios éticos da investigação com sujeitos humanos.

Em meados do mês de março, foi feito contato com a Diretoria Regional de Ensino de Araraquara, para aprovação do projeto e autorização para sua execução. Tendo isso resolvido, contatou-se o diretor da escola em que os

dados seriam coletados, solicitando autorização para o desenvolvimento do projeto naquele espaço escolar. Esse consentimento foi dado mediante compromisso de prestação de esclarecimentos sobre questões referentes à pesquisa e, também, mediante a garantia de devolutiva à escola sobre as informações coletadas e processadas, disponibilizando também as conclusões da pesquisa.

Após acertos iniciais, estabeleceu-se, junto com a coordenadora pedagógica da escola, duas etapas para prosseguimento da pesquisa: exposição, em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), a todos os docentes do Ciclo I do Ensino fundamental, do tema a ser estudado, suas questões e seus objetivos, para que os professores compreendessem a proposta de trabalho. Naquele momento, o interesse foi suscitar questionamentos e respostas sobre os objetivos e abrangência da pesquisa, criando clima de amizade e de aceitação da pesquisadora. Esta etapa serviu apenas de preparação para a fase seguinte e não foi objeto de coleta e análise de dados. Vencida esta etapa, realizou-se a entrega do convite às quatro professoras das 4^a séries e a apresentação da intenção e do detalhamento da pesquisa individualmente. Após esclarecimento das dúvidas por elas apresentadas e manifestação de concordância, as quatro professoras assinaram o termo de livre-consentimento da pesquisa e preencheram o questionário “perfil do professor”.

Ao final de março, a coordenadora enviou aos pais dos alunos das 4^{as} séries convite para reunião de esclarecimento da pesquisa e autorização para que os filhos participassem da mesma. Foram necessários dois encontros com os pais, devido aos problemas de horário enfrentados por eles. Na reunião, após alguns questionamentos, assinaram o consentimento para as filmagens.

Com o consentimento de pais e professoras, foi iniciado o planejamento das filmagens, junto com a coordenadora pedagógica do Ciclo I, que teve papel fundamental na pesquisa em todas as etapas do trabalho.

A sequência do procedimento de coleta de dados constituiu-se das seguintes etapas: entrevista inicial, filmagem das cenas das aulas, encontros de

visionamento e interação reflexiva, filmagem de uma aula e entrevista final, conforme especificação abaixo:

2.4.2.1 Entrevista Inicial

A entrevista inicial semiestruturada foi realizada com cada professora antes do início das filmagens das aulas, com o objetivo de verificar como elaboram os planos de aula e quais são suas estratégias de trabalho.

Esta entrevista teve duração média de 45 minutos e as questões foram aplicadas sequencialmente, de maneira clara e descontraída. Seu roteiro encontra-se no anexo 10.

Assim, a professora, que inicialmente mostrou-se um pouco contraída e não muito à vontade diante do gravador, passou a apresentar atitude mais desinibida e livre para discorrer sobre as questões. As entrevistas foram transcritas fielmente em protocolo apropriado.

2.4.2.2 Filmagem das cenas de aulas

Realizada durante o período de abril a setembro de 2009, a filmagem de cenas das aulas das professoras objetivaram registrar o movimento do cotidiano escolar para que, junto com a pesquisadora, cada uma delas pudesse analisá-las sob a concepção de Meirieu (1998), durante a etapa da pesquisa que se prosseguiu a esta, referente aos encontros de visionamento e interação reflexiva.

As quarenta e uma filmagens realizadas nesta etapa da pesquisa constituíram-se de tomadas contínuas, focalizando a professora com seus respectivos alunos. Juntamente com o profissional de filmagem, a pesquisadora adentrava a sala. As cenas da aula foram tomadas aleatoriamente ou com orientação para fixação em uma ou outra cena considerada relevante. Em algumas ocasiões, a filmagem prolongou-se por mais alguns minutos, pelo

motivo de não interromper uma explicação da professora ou por ser considerado importante o registro de algum outro fato ocorrido.

No primeiro semestre, a etapa de filmagem contou com oito filmagens de cada professora, teve início no mês de abril e foi realizada por um profissional da área de imagem e som, que filmou semanalmente, quinze minutos de aula de cada uma das quatro professoras.

No mês de maio e junho, decidiu-se pela realização de duas filmagens, apenas, de cada uma delas, já que a intenção era evitar que houvesse material excessivo para o visionamento, visto que cada professora tinha cenas do mês anterior para juntar à reflexão e compará-las às atuais.

As filmagens ocorreram em dias alternados para que abrangessem maior variedade de atividades, pois as professoras seguiam horário específico dos conteúdos programáticos a serem trabalhados.

A cada filmagem, a ordem das classes foi modificada. Os dias e horários de filmagem eram comunicados previamente às professoras, já que não era intenção constrangê-las com a ideia de que estavam sendo julgadas em seu trabalho. No primeiro semestre totalizaram trinta e duas filmagens.

No segundo semestre, o número de professoras participantes passou para três, em virtude da licença maternidade de uma delas e a quantidade de filmagens de cada professora foi reduzida para três, por ser considerado suficiente menor número de cenas para análise.

No mês de agosto, as turmas foram filmadas uma vez e em setembro, duas vezes, totalizando nove filmagens.

Vale salientar que durante todo o período de filmagem, ao confrontar-se com o pedido de licença para adentrar a sala com o equipamento, as professoras sempre receptivas recebiam a pesquisadora com sorriso e a convidavam a sentar em uma das carteiras vagas da sala. Nos primeiros dias, elas demonstraram e mesmo verbalizaram preocupação com sua postura e com o comportamento dos alunos; porém, com o passar do tempo, mostraram estar mais à vontade e parecia que prosseguiram as aulas, normalmente. Mesmo assim, percebeu-se que se sentiam ansiosas e preocupadas com a coleta de dados, procurando mostrar ou salientar o que tinham de melhor em suas

estratégias didáticas. Explicavam o trabalho que estavam realizando, conversavam sobre os problemas dos alunos, o avanço daqueles com os quais elas realizam atividades de alfabetização e faziam alguns comentários considerados relevantes.

2.4.2.3 Encontros de visionamento e interação reflexiva

Objetivando a exploração das oito ferramentas de Meirieu (1998), esta etapa constituiu-se o âmago da pesquisa, por oferecer às professoras recursos de percepção crítica de suas ações pedagógica e afetiva para, assertivamente, decidirem por modificações, se considerassem necessárias.

Ao término de cada mês, ainda sem a presença das professoras, foi realizado visionamento preliminar para a seleção de cenas que pudessem dar subsídios e chamar a atenção da professora a respeito de sua prática pedagógica e das atitudes dos alunos e contribuir pontualmente para a reflexão sobre o contexto em que trabalha.

Optou-se por cenas nas quais a professora respondia ao chamado de algum aluno, para tirar suas dúvidas; explicava as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; resolvia conflitos decorrentes de brigas ou desentendimentos entre eles. Também, optou-se pelas cenas que mostravam as atitudes dos alunos, no que diz respeito à forma de realização das atividades, ao relacionamento com os colegas e com a professora, à postura de sala de aula, à atenção e interesse pelas aulas ou, ainda, à distração ou desinteresse pelas mesmas.

Foram realizados cinco encontros para visionamento das cenas e interação reflexiva com cada professora, distribuídos nos meses de maio, junho, julho, setembro e outubro/2009, sendo que no primeiro semestre foram doze encontros e no segundo, seis, pelo fato de o número de professoras participantes ter diminuído para três. Portanto, foram realizados dezoito encontros de visionamento e interação reflexiva entre pesquisador e professora.

Para nortear os encontros individuais de visionamento com as professoras, foram organizados roteiros de análise, embasados nas oito ferramentas elaboradas por Philippe Meirieu, em sua obra “Aprender... sim, mas como?”. Constituíram-se de simplificação e adaptação de cada ferramenta para melhor compreensão e desenvolvimento. Tal roteiro encontra-se tal como foi adaptado, no anexo 11.

Em cada encontro mensal, com duração aproximada de 60 minutos, foi privilegiada uma ou duas ferramentas, de acordo com a proposta o autor.

Os dados coletados nestes encontros foram registrados em gravador digital.

Vale salienta que em circunstância alguma do visionamento foram apontados erros e falhas em ações das professoras ou em suas estratégias metodológicas, tampouco solicitadas “tarefas” de aplicação de recursos pedagógicos ou de qualquer outro item relacionado às ferramentas analisadas, visto que não era essa a proposta de pesquisa. Tais momentos, conforme característica da pesquisa ação, objetivaram verificar com as professoras participantes as práticas de sala de aula e investigar suas relações com as concepções de ensino-aprendizagem de Meirieu, bem como a aplicabilidade de suas ferramentas metodológicas.

2.4.2.4 Filmagem da aula final

A filmagem de uma hora/aula de cada professora, realizada em dezembro, foi planejada, a pedido da pesquisadora, com o propósito de atender às sugestões de Meirieu (1998) e suas ferramentas metodológicas. Tratou-se de uma aula escolhida conforme conteúdo previsto pela professora e aplicado em dia e hora combinados. Solicitado algumas vezes, o respectivo plano da aula não chegou às mãos da pesquisadora. Em sua metodologia de ensino, tal plano deveria constituir-se de estratégias metodológicas que propunham atividades compartilhadas.

Observou-se que nesta aula, os alunos mostraram-se motivados e desenvolveram o trabalho apresentado pela professora de forma autônoma e criativa.

2.4.2.5 Entrevista Final

O encerramento da coleta de dados se deu com a realização de uma entrevista final com cada professora, totalizando três entrevistas. Também semiestruturada, foi realizada com o objetivo de estabelecer comparações com a primeira entrevista e para saber como as professoras avaliaram sua participação e sua transformação no decorrer dos procedimentos.

Esta entrevista também teve duração aproximada de 30 minutos e, da mesma forma que a anterior, as questões foram aplicadas sequencialmente, de maneira clara e descontraída. Posteriormente, foi transcrita fielmente em protocolo apropriado.

E N T R E V I S T A I N I C I A L				
	ALFA	BETA	CRETA	GESTANTE
D A T A				
	30/03/2009	08/04/2009	08/04/2009	30/03/2009
TOTAL = 04				
F I L M A G E M CENAS DE SALA DE AULA				
	ALFA	BETA	CRETA	GESTANTE
D I A S				
ABRIL (16)	1º; 06; 17; 24	1º; 06; 17; 24	1º; 06; 17; 24	1º; 06; 17; 24
MAIO (08)	06; 18	06; 18	06; 18	06; 18
JUNHO (08)	08; 24	08; 24	08; 24	08; 24
AGOSTO (03)	25	25	25	- -
SETEMBRO (06)	22; 30	22; 30	22; 30	- -
TOTAL = 41				
V I S I O N A M E N T O S				
	ALFA	BETA	CRETA	GESTANTE
D I A S				
MAIO (04)	11	20	12	11
JUNHO (04)	08	17	09	09
JULHO (04)	02	02	08	08
SETEMBRO (03)	09	09	10	- -
OUTUBRO (03)	21	05	20	- -
TOTAL = 18				
F I L M A G E M A U L A F I N A L				
	ALFA	BETA	CRETA	GESTANTE
D A T A				
	04/12/2009	04/12/2009	04/12/2009	- -
TOTAL = 03				
E N T R E V I S T A F I N A L				
	ALFA	BETA	CRETA	GESTANTE
D A T A				
	14/12/2009	14/12/2009	14/12/2009	- -
TOTAL = 03				

Quadro 5 – Síntese dos procedimentos de coleta de dados
 Fonte: elaboração própria

2.4.3 Descrição dos encontros de visionamento à luz das ferramentas pedagógicas de Meirieu

Como foi dito anteriormente, foram realizados cinco encontros de visionamento com cada uma das professoras, os quais proporcionaram vínculo de confiança entre a pesquisadora e as professoras. Se consideradas as sessões com a professora que se encontrava gestante e participou apenas do primeiro semestre de pesquisa, o total foi de 18 encontros entre pesquisadora e professoras. Cada encontro foi constituído de filmagem das cenas das aulas e de roteiro adaptado das ferramentas de Meirieu (1998).

O visionamento das cenas de aulas registradas em vídeo, juntamente com o roteiro de análise, representou o momento de exploração das ferramentas e ofereceu à pesquisadora e às professoras oportunidade de interação reflexiva, ao mesmo tempo em que lhes proporcionou elementos de conhecimento teórico.

A adoção do vídeo como instrumento de pesquisa ocorreu pelo fato de registrar o evento em sua forma natural e favorecer o visionamento em sua íntegra ou recortes de cenas selecionadas. No caso da presente pesquisa, como descrito anteriormente, foram selecionadas cenas em conformidade com o estudo da ferramenta apresentada.

Para análise das ferramentas, a sequência dos visionamentos não seguiu a ordem numérica das mesmas, já que adotadas as orientações do autor foram associadas duas ferramentas para exploração em três situações: no visionamento 2, foram exploradas as ferramentas de números 2 e 3; no visionamento 4, as de números 5 e 6 e no visionamento 5, as de números 7 e 8. Nos visionamentos 1 e 3 deu-se a exploração das ferramentas de números 1 e 4, respectivamente.

Os encontros foram mensais, previamente agendados por intermédio da coordenadora pedagógica, e ocorreram na própria escola, no período em que os alunos participavam das aulas com o professor especialista de Educação Física ou de Artes. Durante esses momentos, por várias vezes, enquanto eram finalizadas as sessões de visionamento, a coordenadora assistiu aos alunos da professora agendada, após a saída do professor da sala de aula. Ela propunha atividades para os alunos ou mesmo conversava com eles a respeito da

aprendizagem deles. Com tal atitude, impediu-se que as sessões fossem interrompidas. A ela manifestamos nossa gratidão, pois se revelou excelente mediadora entre pesquisadoras/professoras/pais; facilitadora do desenvolvimento da pesquisa e sensível às necessidades da mesma, ressaltando seu perfil de educadora comprometida com as ações educacionais. Por inúmeras vezes, manifestou valorizar o trabalho proposto na pesquisa e acreditar na sua contribuição para a formação das professoras e para a aprendizagem dos alunos.

Para análise dos vídeos, foram utilizados os computadores dos vários ambientes da escola: da sala de vídeo, da sala de informática e mesmo o computador da secretária que, gentilmente, cedeu seu instrumento de trabalho por alguns momentos. Isto se deu porque ocorreram alguns incidentes e obstáculos no período de visionamento, como a queima do estabilizador do computador da sala de vídeo, que era o ambiente mais adequado para a realização da atividade e o inconveniente de o computador da sala de coordenação não funcionar quando era preciso. Também, houve o episódio de o arquivo do DVD da filmagem não se abrir naquele computador, dentre outros problemas encontrados.

Causou inquietação, em algumas sessões, a necessidade de mudança de ambiente durante as discussões, por haver o receio de dispersão ou mesmo de desvio de assunto, o que poderia prejudicar o desenvolvimento do trabalho. Porém, a preocupação se dissipou ao ser constatada a constante atitude de envolvimento, seriedade e comprometimento das professoras. Tais situações são decorrentes da estrutura funcional da escola pública e não das condições restritivas à realização da pesquisa.

Vale salientar que em relação à aceitação da pesquisa na escola, observou-se respeito e simpatia dos membros da equipe escolar em todas as suas etapas, demonstrando interesse pelo seu andamento e oferecendo contribuições, as mais variadas, para sua execução. Para ilustrar tal afirmação, foi anotado o que segue: a funcionária responsável pela entrada e saída dos alunos no portão da escola recebia o profissional da filmagem das aulas com atenção, conversando gentilmente com ele, solicitando que esperasse no hall de entrada enquanto chamava a pesquisadora para iniciar os trabalhos. Isso se

repetiu em todas as ocasiões. A coordenadora pedagógica, sempre solícita, atendeu a todas as necessidades da pesquisa, expressando sua satisfação de a mesma se desenvolver com as professoras da escola; sua contribuição foi imprescindível ao desenvolvimento da pesquisa, como mencionado anteriormente. As professoras-participantes demonstraram acolher verdadeiramente o convite, apresentando-se sempre gentis e envolvidas na pesquisa; em nenhum momento mostraram-se contrariadas com a presença da pesquisadora ou com a filmagem que era realizada em suas aulas. Diziam também, estar satisfeitas com o que chamaram de “oportunidade” de participar de estudos e reflexões sobre a própria ação pedagógica e de poder pensar sobre suas “dúvidas e angústias a respeito das dificuldades de aprendizagem de seus alunos e de como ajudá-los a alcançar sucesso escolar”. Sempre atenciosos e solícitos, diretor e vice-diretora da escola manifestaram interesse pelo desenvolvimento da pesquisa. Inclusive, quando solicitada, a vice-diretora prontamente encaminhou-se à sala de aula e permaneceu com os alunos até o retorno da professora. As funcionárias da secretaria sempre ajudaram em relação aos equipamentos necessários para o visionamento. Portanto, cada um, dentro da especificidade de sua função e da abrangência de seus conhecimentos, contribuiu expressivamente para a concretização da coleta de dados.

Durante os encontros previamente agendados, a pesquisadora e cada professora se reuniram em frente ao computador e assistiram juntas às situações filmadas e gravadas em DVD, previamente selecionadas pela pesquisadora, em função da ferramenta indicada.

Uma cópia da ferramenta era fornecida à professora e em seguida, feito o estudo da ferramenta com explicações e entendimento básico e perguntado o que ela identificava nas cenas que correspondiam à aplicação e compreensão que a ferramenta permitia. Com isso, as ferramentas propostas por Meirieu transformaram-se em roteiro norteador de interação reflexiva. Ao final do encontro, a professora levava o roteiro para que, caso considerasse relevante, pudesse continuar explorando a ferramenta durante o intervalo das sessões.

Almeida (1994), em sua tese, recorreu ao emprego de um roteiro norteador, composto de cinco questões, que investigavam as ações

pedagógicas de uma professora em processo interacional com seus alunos. A aplicação desse roteiro se dava a partir de solicitação da pesquisadora para que a professora realizasse registro diário das respostas dadas às questões apresentadas, sendo que os registros produzidos pela professora, durante uma semana, eram, posteriormente, lidos e discutidos em encontros com a pesquisadora.

Leite (1997) também utilizou uma adaptação das questões inicialmente propostas por Almeida (op. cit.), com a finalidade de construir um recurso metodológico que auxiliasse na investigação das situações comportamentais ocorridas em sala de aula, através do questionamento sobre a realidade pedagógica observada.

Em trabalho mais recente, Leite (2003) fez algumas alterações nesse roteiro, a partir da análise do primeiro encontro reflexivo, sendo apresentadas a outros pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência, que manifestaram concordância com as alterações propostas.

A adoção do Roteiro Norteador na presente pesquisa, como estratégia metodológica, facilitou a análise das situações educacionais filmadas; suas questões permitiram analisar a dinâmica do processo ensino-aprendizagem de forma reflexivo-crítica, desvelando as crenças e as concepções das professoras, caracterizando suas estratégias pedagógicas além de favorecer o repensar de questões educacionais.

Os encontros de visionamento e interação reflexiva propiciaram momentos de discussão sobre as situações analisadas, à luz do conteúdo teórico-metodológico apresentado por Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006), muitas das quais, segundo as professoras, só percebidas por meio da reprodução das filmagens. Isso favoreceu a apresentação de perguntas que extrapolaram as previstas no referido roteiro, mas que foram úteis para possibilitar a relação interacional entre pesquisadora e professora, em que ambas puderam explicitar ideias, dúvidas e considerações sobre as filmagens assistidas ou se referir a assuntos relacionados às situações pedagógicas.

Para Szymansky (1998, apud DECHICHI, 2001), os momentos reflexivos auxiliam o entrevistado a organizar o seu pensamento, através da análise crítica:

Será nessa situação de reflexão que o entrevistado concordará em dar seu depoimento sobre uma determinada área de conhecimento, e o entrevistador oportunizará essa ocasião por meio de perguntas e sínteses, que serão gradualmente, apresentadas ao longo da *Entrevista*. Como produto resultante desta interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado, surge um conjunto de conhecimentos, organizado de forma científica e construído com a participação de ambos (DECHICHI, 2001, p. 106, grifos da autora).

Em relação às ferramentas exploradas nos visionamentos, cada uma tem sua própria estrutura e proposição. Assim, não se introduziu modificações nessa estrutura, apenas se modificou a linguagem e apresentação gráfica para tornar mais fácil o entendimento das professoras e aproximar o instrumento metodológico de sua atuação prática (anexo 12).

2.5 Procedimentos de Análise de dados

A análise foi realizada a partir dos dados coletados, obedecendo a níveis diversos não hierárquicos, mas necessariamente cumulativos, a saber: o primeiro nível de análise foi realizado a partir dos encontros de visionamento e interação reflexiva, por ferramenta. A segunda análise cuidou da Aula Final. O terceiro nível tratou de conhecer e comparar os dados das entrevistas inicial e final. A quarta análise referiu-se ao uso das ferramentas.

NÍVEIS DE ANÁLISE					
1ª ANÁLISE	POR ENCONTRO DE VISIONAMENTO e INTERAÇÃO RELFEXIVA Exploração das ferramentas metodológicas de Meirieu (1998)				
	Encontro 1 prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	Encontro 2 prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	Encontro 3 prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	Encontro 4 prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	Encontro 5 prof. Alfa prof. Beta prof. Creta
2ª ANÁLISE	AULA FINAL Utilização das ferramentas metodológicas de Meirieu (1998)				
	prof. Alfa		prof. Beta		prof. Creta
3ª ANÁLISE	POR CORRELAÇÃO ENTRE ENTREVISTA INICIAL e ENTREVISTA FINAL				
4ª ANÁLISE	SÍNTESE				
5ª ANÁLISE	USO DAS FERRAMENTAS				

Quadro 6 - Níveis de análise de dados

Fonte: elaboração própria

ENCONTROS VISIONAMENTO INTERAÇÃO REFLEXIVA			
	FERRAMENTA	PARTICIPANTES	CRITÉRIO DE ANÁLISE: DISPOSITIVO-CHAVE
ENCONTRO 1 Maio	1	prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	1 - explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências para encontrar entradas para seus saberes
ENCONTRO 2 Junho	2 3	prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	2 - refletir sobre as representações das aprendizagens, para analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos; 3 - distinguir os alunos “bloqueados” que requerem uma alternativa pedagógica dos alunos “com dificuldade”, que precisam apenas de um treinamento complementar.
ENCONTRO 3 Julho	4	prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	4 – esclarecer e melhorar sua posição face aos alunos, para compreender e dominar a situação pedagógica.
ENCONTRO 4 setembro	5 6	prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	5 – conceber dispositivo didático para alcançar o objetivo, de acordo com o método de aprendizagem identificado; 6 – construir uma sequência didática.
ENCONTRO 5 outubro	7 8	prof. Alfa prof. Beta prof. Creta	7 – “caixa de ideias” que o professor utilizará e enriquecerá ao preparar suas aulas; 8 – “ficha metodológica” para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira melhor de cada um trabalhar.

Quadro 7 - Análise por encontro de visionamento (exploração das ferramentas metodológicas de Meirieu)

Fonte: elaboração própria

AULA FINAL 04/12/2009		
PROFESSORA ALFA	PROFESSORA BETA	PROFESSORA CETA

Quadro 8 – Análise da aula final com a utilização das ferramentas metodológicas de Meirieu
 Fonte: elaboração própria

ENTREVISTAS/2009		
PARTICIPANTES	INICIAL	FINAL
PROF ALFA	30/03	14/12
PROF BETA	08/04	14/12
PROF CETA	08/04	14/12

Quadro 9 – Análise das entrevistas inicial e final
 Fonte: elaboração própria

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como descrito anteriormente, os dados foram analisados e classificados em níveis cumulativos: o primeiro nível partiu dos encontros de visionamento e interação reflexiva, nos quais foram exploradas as ferramentas de Meirieu (1998); o segundo analisou a aplicação das mesmas ferramentas em uma aula de 50 minutos; o terceiro comparou os dados coletados em entrevistas inicial e final e o quarto nível analisou as ferramentas em si.

Nível 1 ANÁLISE POR ENCONTRO DE VISIONAMENTO E INTERAÇÃO REFLEXIVA

Em cada um dos cinco encontros individuais de visionamento e interação reflexiva realizados com a pesquisadora, cada uma das professoras participantes analisou cenas de suas aulas para exploração das ferramentas metodológicas apresentadas por Meirieu, em sua obra “Aprender... sim, mas como?”:

Como critério de análise, cada ferramenta foi acompanhada de um dispositivo chave: **ferramenta 1** - explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências para encontrar entradas para seus saberes; **ferramenta 2** - refletir sobre as representações da aprendizagens, para analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos; **ferramenta 3** - distinguir os alunos “bloqueados”, que requerem uma alternativa pedagógica, dos alunos “com dificuldade”, que precisam apenas de um treinamento complementar; **ferramenta 4** - esclarecer e melhorar sua posição face aos alunos para compreender e dominar a situação pedagógica; **ferramenta 5** - conceber dispositivo didático para alcançar o objetivo de acordo com o método de aprendizagem identificado; **ferramenta 6** - construir uma sequência didática; **ferramenta 7** - “caixa de idéias”, que o professor utilizará e enriquecerá ao preparar suas aulas; **ferramenta 8** - “ficha metodológica” para ajudar na

observação do aluno e recolher informações sobre a maneira melhor de cada um trabalhar.

A título de esclarecimento vale ressaltar que para cada ferramenta analisada são apresentados excertos do relato de cada professora com o propósito de complementar e justificar tal análise.

FERRAMENTA nº 1 - Esboço

Dispositivo-chave - explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências para encontrar entradas para seus saberes

Segundo Meirieu (1998), esta primeira ferramenta tem a função de verificar se o professor encontra pontos de apoio nos alunos: se identifica capacidades e competências específicas sobre as mais diversas questões e situações para articular aprendizagem que permita a elaboração de novos conhecimentos deles. Consiste em ter, ao mesmo tempo e em interação permanente, duas preocupações: a de melhor conhecer os recursos do aluno e a de descobrir incessantemente novos itinerários para novos saberes.

Na análise das cenas de suas aulas para exploração da ferramenta 1, no que se refere à **IDENTIFICAÇÃO DOS PONTOS DE APOIO** nos saberes dos alunos, o relato das professoras indica que elas conhecem certas competências e habilidades deles e citam problemas referentes ao comportamento, à concentração e à dispersão de alguns e dizem saber o nível de aprendizagem em que se encontram. Elas relatam circunstâncias nas quais os alunos aparecem interessando-se, envolvendo-se, impondo ou opondo-se, realizando algo para se valorizar e ser valorizado, lançando-se e enfrentando desafios.

Ainda, em tal análise, constata-se formas diferenciadas de **ENTRADAS AOS SABERES** dos alunos, que abarcam desde insistentes explicações a respeito do processo mental para desenvolvimento de determinada atividade até o incentivo para a sua realização, com chamamentos de entusiasmo, na tentativa de convencê-los de sua capacidade e elevar sua autoestima.

De modo geral, as professoras afirmam, conceituando ou exemplificando com fatos, ter conhecimento da etapa de desenvolvimento na qual se encontram seus alunos e dos recursos necessários para que eles possam elaborar novos conhecimentos.

Abaixo, apresentam-se fragmentos da fala da **professora Alfa**:

PONTO DE APOIO

[...] se arrastava no chão, [...] agora não faz mais, consegui que ele não se arraste mais! Eu falava: “L, é pano de chão que a gente arrasta pra limpar! você não é pano de chão! você é muito mais que isso! você é um adolescente! [...] Ele tem essa necessidade do afetivo, [...] ele olha pra mim e fala “professora, hoje eu estou feliz!” “Então, vem cá me dá um abraço”, e ele até fecha o olho, e ele se deixa e ele absorve aquilo. Mas isso passa rapidinho [...] Não senta, não abre o caderno! Em matemática ele consegue desempenho melhor, em alguns raros momentos!

Eu fico “p” da vida com o G, porque ele fala assim: “eu não vou fazer, eu não quero fazer”! É assim, ele é perverso comigo.[...]

D. chegou agora. Ele está com muita dificuldade [...] Não adianta esse texto aqui pra ele! [...] não pode ser uma coisa muito longa! Tem que ser uma coisa menor, pra ele ir crescendo!

ENTRADA PARA NOVOS CONHECIMENTOS

[...] aí eu passei uns exercícios pro L.: “agora você vai lá na carteira e você vai fazer! A hora que você terminar, mas, a hora que você terminar, você vai trazer e nós vamos estar fazendo juntos na mesa! E ele acertou todas!

Eu preciso encontrar um meio de cativar o G. Se eu dou um texto pra ele, que ele bate o olho, ele empurra, ele não quer nem ver! Do G, não veio ninguém! Não aguento mais o abandono! Mas não desisti, ainda, dele! Mas estou quase!

Eu comecei trabalhar com o D. na cartilha! Coisinha tudo pequenininha, curtinha e ele ficou apaixonado de conseguir gravar, por exemplo, babá, bebê, bibi [...] Estou tentando passar ele direto pra fazer a leitura com a letra de forma e já vir pro caderno com a letra manuscrita! Está errado? Porque ele não é um aluninho de primeira série, eu não posso deixar ele assim muito de folga porque ele já teve todo esse tempo pra amadurecer isso [...] Nas primeiras atividades que eu fiz com ele, deu um sono nele, quando eu mostrei aquilo tudo pra ele, as vogais, eu fiz esse “letra e vida” eu não sei trabalhar pela ordem, uma nova metodologia. Quando eu tentei, deu em sono nele, mas ele dormiu!

Em seus relatos, no caso de um aluno, a **professora Alfa** mostra-se capaz de reconhecer certas competências e habilidades e que ele apresenta estratégias de regulação, de controle de suas ações. Em outro caso, ela aponta dificuldades e bloqueios para progredir na alfabetização e algumas capacidades já adquiridas neste processo.

Contudo, ficam evidentes contradições, equívocos e dúvidas relacionados às intervenções que garantam aprendizagem significativa dos alunos. E, também, sofrimento, fruto da insegurança e da frustração, manifestado, por exemplo, ao se referir aos resultados obtidos na tentativa de mudança de comportamento de alguns deles.

Em situações ocorridas com um aluno específico, a professora relata resultados, se não totalmente ineficazes, apenas imediatos e pouco duradouros, visto que suas conversas imperativas não o sensibilizam para o investimento pessoal e a tomada de decisão que ela espera. Ela realça, por exemplo, tê-lo alertado que a atitude de se arrastar no chão da sala de aula assemelha-se à função do pano de chão e que ele *“não é pano de chão”*; ele é *“muito mais que isso”*. Pode-se questionar, neste caso, se tais discursos trazem significado para o aluno e se o atingem em seus interesses e necessidades.

Constata-se em seus relatos que a professora Alfa inscreve a aprendizagem que deseja aos alunos de acordo com as carências e necessidades que manifestam e que são inferidas por ela. Embora, afirme que suas atitudes colocam o aluno em situação de reflexão e que alcançam mudança de comportamento, pode-se questionar, também, se suas metas são as mesmas presentes nos projetos pessoais dos alunos. Ela própria afirma que as reações positivas são momentâneas e logo se dissipam.

Ao apontar o não comparecimento à escola dos familiares de um aluno, a professora infere que ele é abandonado e que, por isso, não se motiva para aprender. Essa seria sua justificativa quando diz estar quase desistindo do aluno. Tal fato ilustra outra situação de sofrimento e desespero desta professora: seu anúncio de eminente abandono do projeto pedagógico.

Em relação à **professora Beta**, as citações abaixo mostram seus relatos referentes aos pontos de apoio encontrados nos alunos e às entradas correspondentes para que eles possam elaborar novos conhecimentos:

PONTO DE APOIO

E a minha atitude antes de conhecer o R., todo esse histórico dele, era pura “o quê está acontecendo? Por que você não está fazendo?” Logo percebi que ele não fazia porque ele tem mais dificuldade. [...] Mas, depois que eu percebi a dificuldade, eu já comecei a trabalhar com ele de outra maneira e nós adquirimos essa confiança! [...] Olha o capricho pra ele cortar essa folha! Olha o interesse! [...] nem abrir o caderno ele abria no começo do ano e ele desistia, simplesmente [...] Ele percebeu que consegue, sim, fazer, que estava conseguindo ler, fazer o que estava ali! [...] ele está nessa fase de avanço da aprendizagem [...]

[...] Inclusive, eu coloquei os dois próximos a mim ali, porque eu falei “eu consigo dar atenção!” É mais fácil eles aqui embaixo da minha asa, eu vejo onde estão! Só que os dois juntos! Como o E. tem muito mais dificuldade, tem outras atitudes das que o R. tem e tem momentos em que se o R. percebe que o E. não quer nada com nada, entra na dele.

E ontem, o M. organizou as coleções da turma da Mônica adolescente, ele estava tentando, porque ele é muito organizado; [...]

ENTRADA PARA NOVOS CONHECIMENTOS

na aula de Língua Portuguesa que eu dei uma letra duma música do Milton Nascimento. [...] Eu tinha uma interpretação depois que eles iam fazer tudo com respostas pessoais, então pra ele eu não puxei por aí, que eu trabalho mais na oralidade, o primeiro verso lá da música pra ele achar palavras que faziam rima! E ele conseguiu achar as quatro! Aí eu falei, ‘então agora vamos copiar essas quatro palavras, separar sílabas’ [...] Eu faço a investigação, não pegando folhinha de ba-be-bi-bo-bu.

Como que eu posso explorar pra ele é, acho que o primeiro passo é trabalhar essa autoestima dele pra ele perceber que ele é capaz, sim; pra ele ter consciência que ele consegue fazer por ele mesmo! Que ele não precisa da muleta, da vó, da mãe!

[...] Numa atividade que teve de língua portuguesa, eu tirei ele do lado do E, eu falei “você vai lá fazer! “M., dá uma assistência aqui pra ele! Você vai orientar ele fazer, porque ele pode fazer isso com você”. Foi lá com o M, todo interessado em fazer. O M. é um excelente aluno e tem paciência pra estar ajudando. Tem que aproveitar bastante essas ferramentas na sala de aula também: o outro ajudar. A gente não dá conta!

Um dia antes eu trabalhei o Monteiro Lobato, o dia do livro; no outro dia foi o dia de retirar livro na biblioteca, a maioria pegou livro do Monteiro, depois teve a exposiçãozinha da S., foi uma surpresa pra eles! [...] Tem que explorar bastante o interesse pela leitura!

Na análise dos dados referentes à **professora Beta**, confirma-se que ela conhece seus alunos, mostrando-se capaz de observar e levantar questões relevantes em relação às características pessoais e escolares deles. No visionamento dos vídeos, verifica-se, por exemplo, o comportamento do aluno que ela descreve como muito quieto, cuidadoso em seus trabalhos, bem comportado, com sorriso tímido, retraído perante os colegas e que recebe dela orientações diretas e constantes para realizar as atividades. Pontua as competências e capacidades dos alunos ao mesmo tempo em que ressalta e valoriza os domínios desenvolvidos por eles.

Em relação a determinado aluno, a professora relata que no início do ano letivo ela não detectava precisamente seus conhecimentos, apenas estranhava o fato de ele não realizar as atividades propostas. Contudo, diz que logo conseguiu compreender suas limitações e potencialidades e ajudá-lo e que, em consequência das ações dela, ele próprio, passou a perceber suas aquisições na leitura e na escrita, arriscando-se mais e demonstrando interesse e dedicação em suas realizações. A professora diz, ainda, saber que os colegas comentam as dificuldades de aprendizagem dele e que, no trabalho em grupo, eles também percebem que ele adquiriu novos conhecimentos.

Contudo, baseada nas conversas que mantém com a avó, a professora infere que esta criança é rejeitada pela mãe, que a avó a superprotege e que isto interfere negativamente no seu esforço de desempenho nas atividades escolares. E por isso, as atitudes de retraimento e de medo de se envolver com os colegas, quando se defronta com situações de oposição: não se arrisca e não se lança desafios, espera que a professora diga o que ele deve fazer.

E por acreditar que em casa a avó é a única pessoa que se encontra disponível à criança e interessada no seu desenvolvimento, a professora diz buscar sensibilizá-la a incentivar o neto e a acompanhá-lo, porém, deixando-o resolver “por ele” suas questões de aprendizagem.

Em consequência de tais percepções, a professora demonstra saber sobre quais conhecimentos do aluno ela pode construir a aprendizagem dele. Ela articula situações e estratégias que permitem aplicar novas competências e habilidades, como a arte, para que ele possa criar instrumentos cognitivos e resolver situações anteriores que não conseguiu. Enfatiza o “puxei mais na

oralidade” quando diz tentar atingir as necessidades do aluno que apresenta dificuldade na leitura e escrita.

Também diz utilizar como estratégia pedagógica idas regulares à biblioteca e manutenção permanente de uma caixa de livros e gibis, para que possam ler, *“pelo simples prazer da leitura e não para que se sintam obrigados”*.

E, à medida que observa avanço na aprendizagem, ela explora outros aportes para centrá-los na tarefa cognitiva: faz grupos de alunos para se ajudarem em diferentes competências, faz troca de lugar para atendê-los mais de perto, aproveita a manifestação positiva de um aluno a respeito da aprendizagem do outro para incentivá-lo ao estudo.

Assim, a professora Beta mostra empenhar-se em tentativas para inscrever a aprendizagem que deseja aos alunos de acordo com o desempenho anterior deles, os quais se interessam e se projetam pessoalmente. Por meio do reconhecimento, da ênfase e da valorização de certas competências e habilidades que eles apresentam, procura vincular suas metas de trabalho, ajustando-as às expectativas dos alunos.

Seus relatos indicam que ela conhece, ainda, os interesses dos alunos, por exemplo, daquele que gosta de ajudar o outro e de arrumar a caixa de gibi e se impõe com os colegas para que a mantenham em ordem.

E para encerrar a análise desta ferramenta, apresentam-se a seguir, citações dos relatos da **professora Creta**:

PONTO DE APOIO

Não conheço a mãe, ainda! Não compareceu em nenhuma reunião nem convocação! [...] Não sei de nada disso dele! [...] A única coisa que eu sei é o que a S., professora aqui, que foi professora dele quando ele era da quinta etapa, piquitico. [...] (Impõe-se?) eu precisava observar mais esse aspecto. Nunca notei. Eu vejo que ele participa, se defende!

Ele vem sem material, ele vem sem lápis! E ele mobiliza a sala inteira, ele tem essa, coitado! Eu acho até que eu estou sufocando um pouco ele, porque ele vai fazer alguma coisa e eu fico em cima. Se eu deixar, ele! Porque senão eu não consigo com ele, ele é muito difícil, pra mim, uma criança difícil!

[...] ele não é (alfabetizado). Ele não lembra, ele não lembra! Na verdade, ele não adquire, não incorpora. Pode ser um problema de assimilação, mesmo! [...]

Porque eu tenho alunos que (estalou os dedos) e a grande maioria é um pouco mais lenta! Mas eu tenho alguns que são muito acelerados! Ele terminou isso, eu coloco pra fazer uma leitura, pra fazer aquilo, pra fazer aquilo! E isso dá um desespero nos outros!

ENTRADA PARA NOVOS CONHECIMENTOS

[...] esses dias, até, para preencher a palavra abacate, a gente fica (professora estala os dedos): aí ele colocou o a; depois ele achava que não podia mais usar o a, pra fazer o ba. Então ele está nessa fase. Mas ele conseguiu colocar o b no lugar [...] Quando a gente está fazendo continhas eu estou lá, eu faço bolinhas, ele conta as bolinhas! Aí, parece que aquilo não serve pra ele mais em outro momento! Não sei, parece que ele não memoriza!

O que eu trabalho com ele é sempre com suporte. Eu tenho lá os números, eu tenho o alfabeto. Se a gente vai escrever uma palavra, eu faço o som várias vezes e ele fica naquela, coitado! Mostro as letras, mas sempre com suporte, sempre eu ali do lado dele! Se eu deixar ele sozinho... Matemática ele consegue; eu mostro as bolinhas, bem no concreto!

(Iniciativa) nenhuma! Por isso que eu acho que as tarefas que ele traz, não sei se é ele que faz mesmo! Eu fico na dúvida! Nem mando mais, porque que eu acho, se ali comigo não faz, imagina em casa[...]

De realização, é difícil, porque o que eu passo pra ele, folhinha, ele pede 'você vai me dar folhinha hoje?' Ele continua trabalhando na capacidade dele, naquilo que eu propunha pra ele! Algumas tarefas ele não traz. Tarefa não! Se eu der uma folhinha pra ele trazer; é difícil ele trazer tarefa, mas cruzadinha, coisinha fácil, ele consegue fazer.

De acordo com os dados, o relato da **professora Creta** indica que ela não encontra ponto de apoio na família dos alunos para acompanhá-los e ampará-los nas aprendizagens, já que afirma não conhecer os pais e nem conversar com os alunos a esse respeito.

O fato de os pais não comparecerem a reuniões e de alguns alunos não trazerem o material em ordem para a escola a faz inferir que eles não são acompanhados pelos pais em seus afazeres escolares, embora, em certo momento ressalte que, pela dificuldade de aprendizagem de um aluno, suspeite que não seja ele que realize as tarefas de casa. Ela parece não atentar para a

contradição existente entre a suspeita que levanta e a afirmação que faz sobre as atitudes dos pais.

Em relação à vida pessoal dos alunos, a professora admite não se interessar quando afirma “*eu nunca pergunto*” e diz apenas ter conhecimento por outra professora a respeito da aprendizagem e do comportamento de alguns. Essa situação ocorre novamente, quando questionada se determinado aluno sabe impor-se ao ser ameaçado pelos colegas, ela responde que precisa observar melhor. Em encontro posterior, ela verbalizou ter se sentido desconfortável quando constatou ter pouco conhecimento a respeito de seus alunos e salientou estar buscando conversar mais com eles e com a mãe deles para conhecê-los melhor.

Já em relação aos alunos no contexto de sala de aula, a fala da professora indica conhecimento de certas competências e habilidades dos alunos. Cita problemas referentes ao comportamento, à concentração e à dispersão de alguns nos momentos de atividades e diz saber o nível de aprendizagem em que se encontram.

Porém, ao se referir à situação de um aluno que para escrever a palavra “abacate” acha que não pode repetir a vogal “a” na sílaba “ba”, a professora não menciona em qual nível de hipótese de escrita ele encontra-se. Apenas, diz que o aluno não lembra, não memoriza. O mesmo acontece, quando menciona que o aluno conta bolinhas para realizar as operações matemáticas. Isso remete à questão do conhecimento sobre o aluno e dos conhecimentos teórico-metodológicos. Pode-se questionar, ainda, o respaldo oferecido pela escola à professora para que realize a avaliação diagnóstica das aquisições dos alunos. A aplicação de tal avaliação requer conhecimento do processo de construção do conhecimento e a análise minuciosa e acertada de seus resultados proporciona ao professor e à equipe gestora da escola a base para elaboração de intervenção mais precisa e efetiva quanto às necessidades do aluno.

Englobando o relato das três professoras, a respeito do sofrimento manifestado pela professora Alfa, Meirieu (2006, p. 27) destaca que esta é a sina comum dos professores: aceitar viver entre o descompasso do ideal e do cotidiano escolar. “E sofremos com isso: de forma mais ou menos ostensiva, às

vezes retornando o sofrimento contra nós mesmos –‘Sou mesmo um incompetente e nunca deveria ter escolhido esse ofício!’”.

Entretanto, uma forma de evitar que o sofrimento se instale é o professor recusar-se a se sentir responsável pelo conhecimento do aluno, visto que tal sentimento acarreta-lhe a culpabilidade “pelo menor instante de ausência...”. Segundo Meirieu (1998), se o professor sentir-se apenas o acompanhante do aluno, a relação entre ambos será menos patogênica. Além do fato de o desejo do professor de controlar a vontade do aluno tolher-lhe a liberdade de querer e o direito de descobrir por ele mesmo e se apropriar de certos saberes. Para o autor, não há possibilidade de aprender no lugar do aluno; o que pode ser feito é estimulá-lo a crescer, “a compreender o mundo e a se compreender no mundo para encontrar nele um lugar que tenha um sentido.” (MEIRIEU, 2002, p. 33).

No entanto, como destaca a professora Alfa, o projeto de ensinar encontra muitos obstáculos para se concretizar já que, em alguns momentos, alguns alunos mostram-se resistentes, descompromissados com a aprendizagem e ela tenta os interpelar, os convencer do valor da aprendizagem para a vida deles. A esse respeito, Meirieu (2002, p.141) alerta que a vontade do aluno não emerge do bom senso, da exortação ou do bom exemplo, nem mesmo é produzida pelas palavras. Os alunos “resistem às melhores intenções de educá-los, de ‘formá-los’, de instruí-los”.

Por isso, segundo Meirieu (2002), há professores que sentem necessidade de se apoiar na retórica e na dramatização de situações infantis, repetindo regularmente a importância de enfrentar o desafio de resistir à resistência do aluno, embora, muitas vezes, pareça não alcançar nenhum êxito nesta empreitada. Para o autor, “o pedagogo sabe muito bem que não pode passar sem as emoções e que a compaixão é constitutiva de sua ação” (p.68).

Ainda em sua fala, a professora Alfa admite utilizar certos aportes que não acompanham a linha metodológica da escola para a entrada dos saberes de um aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem. Tal metodologia descrita por ela mostra não facilitar a aplicação de novas competências e habilidades deste aluno, já que na utilização da cartilha não é possível articular aprendizagem significativa, interesse e motivação na faixa etária em que ele se encontra. Neste

caso, apesar de ter frequentado o curso “Letra e Vida”, a professora explicita ausência de recursos e insegurança para adoção de métodos para identificar o nível de hipótese de leitura e escrita no qual se encontra tal aluno. Tal constatação pode levar a inferir que alguns cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não trazem os resultados almejados pelos professores e que poderiam ser estudadas outras abordagens teórico metodológicas em sua orientação. Porém, o fato de enfatizar que vem pensando em outras formas de trabalhar com os alunos parece mostrar que, a partir das reflexões ocorridas nos encontros de pesquisa, a professora passou a refletir mais assertivamente sobre sua prática, a se incomodar e a levantar dúvidas sobre ela.

A respeito do conhecimento dos alunos, Meirieu (1998) ressalta que no processo de aprendizagem a intervenção do professor é posta diante de uma estrutura cognitiva ‘já existente’, onde aluno e professor confrontam-se e se articulam com o conhecimento a ser adquirido, pois só há “transmissão” quando um projeto de ensino encontra um projeto de aprendizagem, no elo entre um sujeito que pode aprender e um sujeito que quer ensinar.

Para isso, é preciso conhecer o aluno e a preocupação do professor com este aluno deve ser estimulada e informada por aquilo que sabe sobre os conhecimentos para fazê-lo adquirir.

Assim, o acompanhamento deve associar-se à aprendizagem para que se verifique se ela se concretizou. Para Meirieu (2006), faz-se necessário acompanhar o aluno, lado a lado, em seu trabalho, experimentando os saberes que colocam ambos, aluno e professor, mais próximos do acontecimento pedagógico, o que lhes trará grande satisfação. “Quem for capaz de suportar a besteira de uma criança em leitura ou em matemática, e questionar-se do ponto de vista da inteligência que isso revela, consegue compreender seus próprios saberes [...]” (p. 37).

Quanto aos cuidados com o aluno, Meirieu (2005) afirma que os professores do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental costumam dar mais atenção aos alunos do que os de outros níveis de ensino, demonstrando muito mais “profissionalismo” do trabalho escolar. É o que se

observa nos relatos das professoras. Como os alunos sabem o que o professor espera de cada um deles, sentem-se seguros, amparados e motivados e conseguem envolver-se nas atividades de forma mais eficaz. Assim, o professor apresenta explicitamente cada atividade, em forma de verdadeira “situação de trabalho”, impondo comportamentos e ferramentas que os alunos, por si só, não conhecem.

Como afirma a professora Beta em seus relatos, para que o aluno consiga aprender muitas coisas dependem da capacidade de passar de uma situação a outra. Por isso, é preciso ir devagar para que ele seja capaz de se dispor mentalmente para as atividades solicitadas e focalizar a atenção. E se as atividades escolares apresentarem-se ritmadas, de maneira clara, haverá sentido para ele. (MEIRIEU, 2005). É fazer uma aliança com o aluno, assumindo sua parcela de responsabilidade de professor, solicitando empenho para mostrar o seu melhor.

Em relação ao desconforto confesso da professora Creta quanto ao pouco conhecimento que disse ter de seus alunos e à tentativa de reverter tal quadro, Meirieu (2002) afirma que o interesse em educar e a carga afetiva que permeiam a solicitude permitem ao professor ser tocado à medida que se envolve com sua “inevitável fragilidade”. Embora a solicitude pedagógica não esteja livre da satisfação pessoal, ela implica a preocupação consigo e com o outro, portanto, a disponibilidade ao chamado do aluno.

A professora Creta, incomodada, reconhece não diversificar materiais e instruções para alcançar suas metas em relação à aprendizagem do aluno. Salienta sua ação limitada a atividades em “folhinhas”, que se expressa não adequada ao nível de aprendizagem dele.

A esse respeito, Meireiu (1998) lembra a existência de bloqueio no qual o aluno parece refratário ao conhecimento que lhe é apresentado e que muitas vezes a tendência do professor para tentar resolver o problema é radicalizar desesperadamente sua atitude, recorrendo a simplistas extremos, como o “faça como você quiser” e o “faça como eu quero”. Assim, o autor reitera a necessidade de o professor reconhecer a complexidade da experiência de aprender, na qual o aluno “faz vaivéns múltiplos” e que, muitas vezes, a

aprendizagem só acontece no final do processo e de forma inesperada. O esforço mobilizado pelo aluno, por meio de tentativas e erros, para articular e integralizar seus recursos e projetos pode torná-lo capaz de construir a racionalidade. Quando erra, o aluno deve ser instruído a pensar sobre o que o levou a errar, deve ter tempo para trabalhar sobre seu erro, para que não volte a cometê-lo. Neste sentido, não se deve proibir o erro; porém, aceitá-lo não significa desconsiderar a necessidade de atenção, de vontade e de estudo. Coisas que não se pode fazer no lugar do aluno.

FERRAMENTA nº 2 - Formalização

Dispositivo-chave - refletir sobre as representações das aprendizagens, para analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos

Segundo Meirieu (1998), esta ferramenta tem a função de verificar o conhecimento das professoras a respeito das representações de aprendizagem demonstradas pelos alunos e das tarefas propostas em situação-problema, para as quais eles tenham competências e habilidades para vencer os desafios impostos. Assim, a cada sucesso obtido pelo aluno, novo conhecimento é implantado no já existente, ultrapassando, reelaborando e reorganizando o anterior.

Na análise das cenas de suas aulas para exploração da ferramenta 2, as professoras apresentam dados sobre os **MATERIAIS E AS INSTRUÇÕES** que utilizam para facilitar a aprendizagem dos alunos, tentando levá-los a atingir representações em nível cognitivo superior por meio de oferecimento de “situação-problema”, capaz de mobilizá-los. Nos relatos, elas afirmam variar materiais e instruções e mesmo fazer relação entre eles em conformidade com as necessidades dos alunos.

O que se pode reter da fala das professoras é que nenhuma delas deixa de oferecer materiais e instruções aos seus alunos para que atinjam as metas por elas traçadas. O que existe de distinto entre tal aplicação é o alcance da proximidade de interesses e necessidades deles para aprender, em conformidade com suas representações da aprendizagem.

Apresentam-se abaixo fragmentos dos relatos da **professora Alfa**:

MATERIAIS E INSTRUÇÕES

Sinceramente, eu acho que a gente trabalha com pouca coisa! Tenho que pensar em trabalhar com outros...; eu tenho que estar pensando em outras alternativas.

Mas, nesse dia eu trabalhei com texto! No dia anterior, eu conversei com eles. [...] E a matemática, eu tenho trabalhado material concreto, não muito, viu? Porque na verdade, eu nem tenho muita coisa!...] Eu tentei trazer essas fichinhas, esses pauzinhos, mas vira uma brincadeira! Vira uma brincadeira!

Eu fiz um comentário nesse dia do índio que nós estaríamos trabalhando um texto. Nesse dia, eu fiz a leitura. Não, eu dei o papel e eles fizeram a leitura silenciosa, eles compartilharam a leitura, eles fizeram juntos!

Eu tenho partido daquilo que eles já..., do conhecimento que eles estão trazendo e fico trabalhando em cima disso e tenho, agora, depois dessa reflexão... Porque, quando você trabalha muito tempo, você entra num esquema que você nem percebe que essa fala é sua! Sabe, você vai, vai, vai... Acha que você... Não que você não consiga, você consegue, pra uns poucos! Mas, como você falou, é uma classe.

Por isso que agora eu dou sempre trabalho em grupo! Trabalho em grupo! Eu tenho colocado aquele que tem raciocínio mais rápido e eu falo: você não vai fazer os exercícios, porque você já sabe! Você vai mostrar o mecanismo pra ele, como é que você consegue fazer! Eu queria conversar mais com você sobre isso!

Em seus relatos, a **professora Alfa** reconhece que possui poucas alternativas pedagógicas, admitindo ser necessário que faça reformulações e ofereça outros materiais para seus alunos. Realmente, o oferecimento de materiais atrativos, significativos e mais adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos instiga-os e eles mostram-se motivados e mais empenhados em suas realizações. O que pode não acontecer com um aluno de 10 anos de idade que efetua atividades de alfabetização em cartilha destinada a crianças com interesses e necessidades diversos aos seus. Neste sentido, a afirmação da professora de que aproveita os conhecimentos que os alunos trazem para trabalhar os conceitos acadêmicos é pouco esclarecedora.

Outro ponto a ser considerado em sua fala, é que quando ela recorre a material concreto para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldade de

aprendizagem, ela afirma que tais materiais provocam brincadeira e bagunça, não contribuindo para o alcance das metas por ela almejadas. Porém, ressalta obter sucesso quando apresenta textos e os alunos fazem a leitura e compartilham as reflexões e explicações por ela realizadas.

A respeito da **professora Beta**, estão apresentados abaixo fragmentos de seus relatos sobre os materiais e as instruções que utiliza para facilitar a aprendizagem dos alunos:

MATERIAIS E INSTRUÇÕES

Eu estou colocando na lousa uma situação-problema.[...] E depois, quem acertou eu chamo à lousa pra estar explicando como é que ele conseguiu resolver, como é que ele pensou. Eu pergunto: ‘como você pensou pra chegar?’, né? Porque aí, vários pensam diferente e chegam no mesmo resultado. Então, eu chamo uns dois, três que acertaram pra ver. O outro que acertou fala: ‘ah, eu acertei, mas eu pensei de outro jeito!’

Eu leio, estou lendo muito. Estou lendo um livro pra eles! Fora isso, estou fazendo outras leituras, em momentos em que eu ponho eles pra... Mas sempre os mesmos que querem ler. Agora eu estou falando: gente, todo mundo vai ler! Você não pode obrigar; eu incentivo [...]

Eu coloquei ele sentado do meu lado! Eu falei, vem aqui, você vai ler pra mim! Percebo que ele não tem aquela leitura fluente; como é que ele vai entender aquilo que você está pedindo? Eu li pra ele; na hora ele mata! Você entendeu? Então essa dificuldade da leitura, gente!

Essa menina era bloqueada na leitura, ela tinha um medo de ler! Eu comecei a colocar ela em situações de leitura; Estou fazendo Letra e Vida; tem coisa que a gente aproveita, O que aconteceu? Essa menina ia ler, é operação mental, vinha outro e cortava ela, falava na frente! Eu comecei: ‘Gente, a A. vai ler e todo mundo vai ter que ter paciência e ouvir! Se ela demorar dez minutos pra ler uma frase, nós vamos esperar! Porque ela sabe ler, mas vocês estão falando na frente dela!’ Ela tem que ter o tempo dela pra ler; comecei a cortar! [...] Agora ela levanta a mão pra ler, ela pede e o pessoal está respeitando.

De acordo com os dados, a **professora Beta**, relata explorar as competências dos alunos para que passem para o nível superior de suas representações, tentando variar materiais e instruções de acordo com as suas necessidades.

Quando diz colocar na lousa situações-problema para os alunos buscarem solucioná-las, mostra intenção de promover o desenvolvimento da

reflexão dos alunos sobre o conhecimento e a percepção da existência de várias e diferentes formas de raciocínio para alcançar o mesmo resultado.

No caso da aluna que se sentia intimidada pelos colegas no momento da leitura, a professora apresentou intervenção assertiva ao exigir deles que a esperassem terminar a leitura.

Ainda, a professora mostra permanecer bem próxima dos alunos que apresentam dificuldade para a elaboração do conhecimento, ao relatar que os coloca perto da sua mesa para orientá-los e incentivá-los na realização das atividades.

Também, o fato de ela demonstrar prazer na leitura de obras infantis e conversar bastante sobre os autores e os personagens, facilita sua aproximação dos alunos, a ponto de eles sentirem-se motivados e desejarem conhecer mais sobre a obra lida, o que os estimulam a realizar a leitura.

Em relação à **professora Creta**, as citações abaixo mostram seus relatos referentes aos materiais e instruções utilizados:

MATERIAIS E INSTRUÇÕES

Eu forneci um texto escrito. A gente tinha, na aula anterior, visto um livro que tem todo o caminho do alimento! Eles viram, antes do texto, a figura!

Com o B., assim, eu tenho ouvido mais, eu procuro conversar mais com ele e tal. Mas, assim, de efetivamente, mesmo do ensino, eu continuo, infelizmente nas mesmas, que é a ferramenta que eu tenho, infelizmente! No momento, ainda, são as folhinhas, os quebra-cabeça, os desafio, essas coisas!

Então, eu acho que eu mudei assim, até com o F; já tenho ouvido mais, conversado mais com ele, trabalhado mais nessa parte, mesmo! Porque eu ainda não sei trabalhar pra ele adquirir o letramento, mesmo.

Mas assim, estou buscando eles no oral pra ver se eles absorveram alguma coisa. F. pega mais fácil as coisas que a gente passa lá, os conteúdos, ele pega melhor!

[...] Agora eu tenho o hábito de chamar. Eu fico olhando pros rostos e observando. [...] Eu peço pra ele ler um ponto que eu estou, do que é que estamos falando? Faço a pergunta pra ele e tal, vou dando suporte! Não na intenção de constranger, na intenção de trazer ele para aquilo que a gente está fazendo. Porque é normal, eu não vou querer que todo

mundo... não vou exigir que todo mundo esteja na mesma sintonia, mas pelo menos, se inteirar do que está acontecendo!

Segundo relatos da **professora Creta**, ela utiliza instruções, como questionamentos e orientações, na tentativa de instigar a reflexão de seus alunos no desenvolvimento das atividades e de responder às dúvidas deles. Cita o trabalho realizado em Ciências ao estudar o aparelho digestório, cuja figura que mostra o trajeto do alimento foi apresentada antes do texto escrito, considerando tal material e orientações adequados para o domínio do conhecimento objetivado e cujo nível de complexidade correspondente ao nível de formulação desejado.

Vale salientar em sua fala, a relevância das tentativas de mudança de atitude empreendidas pela professora, no que concerne à aproximação de seus alunos para ouvi-los e conhecê-los melhor para encontrar novas entradas para facilitar a aprendizagem e suas representações. Ela ressalta que passou a olhar para o rosto deles, a se interessar pelo que eles fazem e sentem.

Em relação às estratégias afetivas, diz ter adotado a observação das atitudes de aprendizagem dos alunos, chamando-os quando estão desatentos, na intenção de trazê-los para aquilo que estão fazendo ou discutindo na aula, oferecendo-lhes, assim, alternativas de satisfação.

Porém, em relação às estratégias pedagógicas utilizadas com os alunos com dificuldades de aprendizagem, a professora Creta explicita sua insatisfação por continuar a utilizar as “folhinhas” de exercícios e ressalta empenhar-se na busca de outros recursos didáticos, como as atividades orais para avaliar a aquisição de seus conhecimentos.

A respeito das representações das aprendizagens, Meirieu (2005) lembra que as crianças chegam à escola com infinitas inquietações pessoais e objetos de preocupação os mais variados, ou mesmo envoltas em brincadeiras ou em brigas com colegas. Adentram a sala de aula com suas questões e, muitas vezes, não se mostram prontas às solicitações de trabalho. Portanto, é essencial que o professor seja adepto da diversidade, leve em conta as orientações e materiais mais adequados para as aquisições de uns e de outros, permitindo, assim, que cada um encontre a sua melhor maneira de trabalhar. “E é sempre

conveniente que o professor recontextualize regularmente o trabalho e faça um balanço dele, que realize sínteses, formalize as aquisições e indique os objetivos a serem atingidos por todos.” (MEIRIEU, 2005, p. 202).

Neste sentido, cabe ao professor ajudar o aluno a investir no interesse em aprender e no enfoque da sala de aula como espaço ordenado de expressão, no qual o desejo individual não pode subjugar a necessidade coletiva.

Fato positivo observado na fala das professoras é a disposição para dialogar e refletir sobre suas dificuldades e a abertura para revisar e reformular ações. Como o caso da professora Alfa, ao admitir que, em alguns momentos, consegue atingir o interesse e a atenção de poucos alunos. E conforme pontua, o trabalho em pequenos grupos foi a primeira mudança formulada por ela, logo após o início das reflexões realizadas no visionamento de cenas de suas aulas que favoreceu descobertas recíprocas entre seus alunos e ela e que se tornou benéfico para as realizações escolares.

Segundo o autor, o trabalho em pequenos grupos tem o objetivo de garantir a participação de todos e proporciona a verificação da coletivização das aquisições. “De fato, ele permite variar os métodos, estimular a curiosidade, favorecer as discussões entre as pessoas e atingir objetivos específicos [...]” (MEIRIEU, 2005, p. 196).

A escola tem por objetivo trabalhar com saberes que levem o aluno a se apropriar dos fundamentos da cidadania e a formação de grupos de trabalho desenvolve o psiquismo da criança, ao aprender com os outros e ao se estabelecer o “conflito sóciocognitivo”. Para isso, o professor deve garantir que todos se expressem e sejam ouvidos, assegurando a interação entre os “mais fracos” e os “mais fortes”.

Contradizendo concepções que coisificam o conhecimento, empilhando-o sequencialmente, para Meirieu (1998, p. 51), a aprendizagem ocorre quando “um elemento novo é integrado em uma estrutura antiga modificando-a [...]”. Ela torna-se observável com a transferência de saberes adquiridos para outras situações, que se dá por meio de complexas operações mentais, segundo a natureza do objetivo visado. É um conceito piagetiano de aprendizagem, reiterado nos cursos de formação docente, mas que nem sempre é observável

quando se trata de compreender as dificuldades do aluno. No caso da professora Beta, há indícios de assimilação de tal conceituação e sua aplicabilidade em favor da aprendizagem do aluno.

Neste sentido, é necessário levar em conta os interesses do aluno para que ele possa julgar a pertinência dos conhecimentos para satisfação de suas necessidades e considerar a relevância do esforço que deve empreender para suas aquisições. Quando não se sente valorizado em seus interesses, o aluno desenvolve “estratégias de êxito puramente escolares”, que buscam atender somente às avaliações institucionais, que estão ligadas a valores considerados por ele fora de sua esfera privada. Contudo, se o professor volta-se aos seus interesses, compreende suas motivações, os valoriza e procura deslocar sua satisfação afetiva para objetos culturalmente valorizados, ressaltando a possibilidade de atingir satisfações maiores, fora do imediatismo, o aluno aceita caminhar com o professor que lhe oferece recursos e métodos de exploração intelectual e possibilita-lhe projetar dimensões antes desconhecidas e inimagináveis em seu universo.

O acompanhamento do aluno pelo professor deve proporcionar-lhe segurança, de modo a possibilitar a cada um

confrontar-se com um saber que o ultrapasse e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens. (MEIRIEU, 2006, p. 19)

Neste sentido, acompanhar o aluno significa pegá-lo onde se encontra, não para deixá-lo ali, mas para ajudá-lo a avançar de maneira exigente e, assim, poder perceber que, progressivamente, ele vai encontrando prazer no trabalho assumido.

Para o autor, o domínio do conteúdo, o planejamento, o conhecimento dos programas e a “transposição didática” são elementos indispensáveis ao professor para dominar sua sala de aula; contudo, não é garantia que isto ocorra, pelo simples fato de que a ação educativa não é um ato mecânico.

Assim como os pesquisadores da educação voltaram-se à reflexão pedagógica e elegeram diferentes abordagens, argumentações e estratégias para evidenciar as bases de seus projetos, a professora Creta assumiu o desafio, dotou-se de algumas ferramentas teóricas, desvendou algumas contradições do ato de educar por meio da singularidade de certos casos e inventou meios para superar essas contradições. Neste aspecto, segundo Meirieu (2005), o professor deve, sem ilusões, entrar na aventura educativa olhando para aqueles que já passaram por ela.

No pensamento desse estudioso, os resultados de um acontecimento inesperado e de consequências imprevisíveis escapam a qualquer programação. Essa situação que impõe o recurso reflexivo é denominada por Meirieu (2002; 2005) de “momento pedagógico”. É quando o planejamento didático encontra uma dificuldade ou um aluno recusa-se a aprender.

[...] nas lacunas da didática, a resistência dos seres impõe que se pense a educação de uma outra maneira que não seja inculcar; ela obriga a penetrar na complexidade de uma relação que articula estritamente domesticação e emancipação, educabilidade e liberdade. Portanto não se pode escapar à reflexão pedagógica, pois do contrário, corre-se o risco de cair na loucura.... (MEIRIEU, 2002, p.152).

A reflexão pedagógica e a reflexão sobre os conteúdos do ensino fecundam-se reciprocamente. Defende o autor que a didática e a pedagogia são elementos que devem estar articulados na formação inicial e continuada dos professores. Evidencia que no dia-a-dia do fazer da escola essas duas dimensões precisam ser articuladas para reciprocamente oportunizar que a reflexão pedagógica esteja a serviço dos saberes de modo a explorá-los e ensiná-los de forma mais comprometida. “Ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’ é o que se pode retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios” (MEIRIEU, 2005, p.153).

E é na busca de novas dimensões e novos meios que as três professoras dizem-se empenhadas.

FERRAMENTA nº 3 - Identificação

Dispositivo-chave - distinguir os alunos “bloqueados” dos alunos “com dificuldade”

Segundo Meirieu (1998), esta ferramenta permite distinguir os alunos “bloqueados” que requerem uma alternativa pedagógica, dos alunos “com dificuldade”, que precisam apenas de um treinamento complementar. Ela deve ser manipulada com precaução, para que os dois casos não sejam confundidos. Em alguns momentos, a identificação de um caso apenas poderá ser determinante; em outros, só a conjunção de vários permitirá a determinação. O aluno “com dificuldade” poderá tirar proveito de uma mudança de método e o aluno “bloqueado” jamais pode lucrar com a persistência em um método, que pode ser a origem de seu bloqueio.

De acordo com os dados levantados, o relato das professoras indica que elas procuram diferenciar seus alunos e os identificar em conformidade com o roteiro apresentado por Meirieu (1998). Contudo, as falas podem indicar que a ferramenta não foi muito esclarecedora para sua exploração, por isso as professoras demonstraram dificuldade e imprecisão quanto ao seu posicionamento.

De maneira menos segura da parte de uma e mais segura por parte das outras, elas manifestam seu ponto de vista e solicitam confirmação da pesquisadora. Discorrem os mais diversos problemas apresentados pelos alunos, incluindo os relativos à visão, ao excesso de falta, à indisciplina, à leitura fragmentada, à resistência para realização das atividades, aos medos, dentre outros.

Os dados mostram que as professoras buscam avaliar as atitudes de aprendizagem de seus alunos, tanto no aspecto comportamental quanto emocional e intelectual para identificá-los como alunos com dificuldades e alunos bloqueados.

Abaixo, algumas citações da **professora Alfa**:

ALUNOS COM DIFICULDADE

E o L.? Ah, é emocional, né? Acho que é emocional!

Ela bateu, de pé junto, que o dinheiro ela entregou pra mim! (pode ter esquecido) então, pra ela, não é mentira?! Ah, meu Deus! Mas eu falo: G., quanto é seis mais um? Ela: seis mais um? Conta, G.: um, dois, três, quatro, cinco, seis. Mais um G., mais um!

Esse aqui, olha, que é uma coisinha doce! Ele tem dificuldade! A mãe alfabetizou ele em casa, porque ele não conseguiu ser alfabetizado pela escola. A mãe comprou a cartilha e alfabetizou ele em casa. Então, ele escreve errado, ele tem dificuldade.

ALUNOS BLOQUEADOS

Nossa, e eu tenho bastante aluno com bloqueio, viu? Será que o G. não é um bloqueio? O G. é um bloqueado!

Ah, esse aí... Deixa eu falar uma coisa pra vocês, eu preciso encontrar uma forma de trabalhar com o D e o G nesse meio. É alfabetização! Não adianta só o reforço! Eu tenho, assim, a preocupação de colocar a hora de estudo!

Ao apontar os alunos que apresentam **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**, a **professora Alfa** mostra-se capaz de reconhecer que têm problemas e descrevê-los, detalhadamente. Contudo, não aponta o nível de aprendizagem no qual eles se encontram. Diz suspeitar que a dificuldade de um deles seja proveniente de fatores emocionais, justificando-se em fatos relatados por ela em outros momentos de visionamento.

E ao se referir à aluna que apresentou problema na entrega de certo valor de dinheiro, a professora questiona se a menina deixou o dinheiro em algum lugar de sua casa e não se lembra. Apoia-se no fato de ela demonstrar dificuldades de memorização nas atividades matemáticas. Porém, mostra não se atentar para a necessidade de diagnosticar de forma mais assertiva os domínios matemáticos da aluna.

Já em relação aos alunos **BLOQUEADOS** para a aprendizagem, a professora afirma ser elevado o número deles e aponta alguns. Ressalta que deseja realizar com eles a “hora de estudo”, voltando à escola no contra período das aulas regulares para alfabetizá-los.

Novamente, não menciona conhecer em que nível de desenvolvimento de leitura e escrita encontram-se tais alunos e nem se elaborou avaliação diagnóstica para precisar seus problemas e saber de onde deve partir no processo de ensino e com quais estratégias desenvolverá seu trabalho.

Apresenta sua afirmação e busca apoio da pesquisadora para confirmar se é bloqueio deles em relação à aprendizagem.

No que se refere à **professora Beta**, as citações abaixo mostram seus relatos sobre os alunos com dificuldade e com bloqueio:

ALUNOS COM DIFICULDADE

Ela é distraída demais! Ela sabe, mas com ela tem que estar sempre do lado, vendo pra ela isso!

[...] ele é inteligentíssimo, só que ele não lê! Eu coloquei ele sentado do meu lado! Eu falei, vem aqui, você vai ler pra mim! Eu percebo que ele não tem aquela leitura fluente. Como é que ele vai entender aquilo que você está pedindo? Eu li pra ele; na hora, ele mata! Você entendeu? Então, essa dificuldade é da leitura!

ALUNOS BLOQUEADOS

[...] só que é bloqueado na leitura. Da minha sala, o E e o R! O R. lê comigo, mas lê fragmentado! Quem não lê: R, D, V. Mas, o V., se ele lesse mais, porque ele é alfabetizado, mas não vai!

[...] Eu falei “R., não foi você que fez, foi sua avó?” Eu comecei a jogar pra ele coisinhas simples: olha, quantos minutos tem uma hora? Não saía nada! Ele falava: “ah, não lembro! não sei”! Sabe, tem dia que ele está bem! e tem dia que se vê que ele...

E pela sua experiência, o que você percebeu no E, ele é bloqueado?

(a aluna faz) outro par; não agrupa! Mais um! Mais um pra ela não funciona!

Em relação à **professora Beta**, no que concerne pontuar os alunos que apresentam **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**, ela ressalta conhecer suas falhas e erros e busca identificá-los, ao mesmo tempo em que enfatiza seus recursos cognitivos. Afirma que eles sabem aproveitar a mudança de método, fazer uma representação aproximativa para resolver algo exposto por ela ou rever o que fizeram, reconhecendo e refazendo o que haviam errado.

Ao se referir aos alunos **BLOQUEADOS**, a professora descreve vários deles, apontando seus impedimentos na leitura. Também, relata sua dúvida em relação à possibilidade de um aluno ter transferido a realização de uma tarefa de casa à sua avó. Tal dúvida, afirma ela, dissipou-se, logo que o questionou.

Porém, também ela pede ajuda para confirmar a constatação de seus apontamentos.

Sobretudo, os relatos da professora Beta revelam dedicação e acompanhamento constante a esses alunos.

E para finalizar a análise da ferramenta nº 3, apresentam-se a seguir citações dos relatos da **professora Creta**:

ALUNOS COM DIFICULDADE

Aí, dá pitaco na hora da leitura do texto! Ele não está alheio, ele está participando!

Porque foi o único que a gente citou de exemplo que estava naquele nível de nada, né, concentração, nada! Os outros estavam trabalhando.

ALUNOS BLOQUEADOS

Então, como é que pode ele não conhecer as letras, ainda? Mas assim, se a gente vai fazer na matemática, a continha básica, no cinco ele põe os dedos, ate vai contando. Então, ele está fazendo: deu sete. Ele não lembra qual é o sete! Como isso é possível não lembrar a grafia do número 7?

E no caso do F., não seria nem um grupo! Então ele teria que ter alguém ali [...]

Na análise dos dados, a **professora Creta** também aponta alguns alunos que apresentam **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM** e ressalta que tais dificuldades são consequência mais de atitudes de resistência ou dispersão ao realizar as atividades do que problemas cognitivos.

Ela identifica, ainda, alguns alunos que demonstram **BLOQUEIO** na aprendizagem, salientando a defasagem na leitura e escrita e nos conhecimentos matemáticos manifestada por um deles, além da ocorrência de um problema no início do ensino fundamental e de outro que, segundo ela, não conhece as letras.

Demonstra indignação sobre a ausência de memorização de um aluno. Segundo a professora, ele apresenta-se incapaz de realizar as mais elementares atividades tanto de leitura e escrita, quanto matemáticas.

Distinguir e apontar os alunos “bloqueados” daqueles que apresentam apenas “dificuldade” na aprendizagem é tarefa árdua a todo e qualquer educador responsável. A despeito desta polêmica, Meirieu (1998) afirma que para aprender, tanto os primeiros quanto os segundos requerem posição da “historicidade educativa”, constituída pela lenta e longa negociação entre a interioridade do aluno e o que é exterior a ele.

Segundo Meirieu (2002), diante do professor e dos colegas o aluno sofre com o fato de não compreender, de sentir-se excluído da “coletividade de aprendizes”. E para saber quem é o aluno que sofre, o professor deve olhar no rosto deste aluno, como diz fazer agora a **professora Creta** e, em outro momento disse a **professora Beta**, “[...] *antes de conhecer o R., todo esse histórico dele, era pura ‘o quê está acontecendo?, por que você não está fazendo?’: logo percebi que ele não fazia porque ele tem mais dificuldade.*”

Tal sofrimento não permite que o professor continue com a sequência de sua programação e, impulsivamente, promove uma espécie de “suspensão obrigatória e assumida da atividade”. Esse sofrimento que significa a resistência singular do aluno remete ao momento pedagógico:

[...] sejam quais forem nossas convicções e nossos métodos pedagógicos, aceitamos ser surpreendidos diante desse rosto, diante de sua estranheza, de sua radical e incompreensível estranheza. Quando se domina um discurso, uma disciplina escolar, um dispositivo didático, quando se investe completamente nisso a ponto de, às vezes, confundir-se com o que se diz ou com o que se organiza, a resistência do outro parece sempre eminentemente escandalosa. (MEIRIEU, 1998, p. 60).

Diz o autor, que muitas vezes, o aluno associa sua infelicidade à figura do professor, suas ideias, intenções e preconceitos e a tudo mais que este representa. Assim, o professor deve tomar coragem e fazer alguma coisa pelo aluno, se quiser que aprenda “a higiene e o alfabeto”, “o amor por tudo que é justo e moral” (p. 67) e viva coletivamente. E seu projeto de educar não deve ser iniciado com restrição rígida, pregando regras e prescrições. Se assim proceder, alerta Meirieu (2002), citando Pestalozzi, os alunos afastam-se, voltando sua

“força selvagem presente no fundo de sua natureza” contra o projeto educacional.

Sentindo-se responsável pelos alunos e pela interpelação manifesta na sua resistência, o professor encontra-se diante da solicitude pedagógica, da qual emana a preocupação com o aluno, a vontade de ajudá-lo, o apelo de que precisa decidir-se por si mesmo.

Assim Meirieu (2002, p. 75) refere-se à solicitude:

vontade insaciável de conhecer melhor o outro, de descobrir seus recantos mais íntimos, de explorar seu ambiente, de conhecer toda sua história. Esse cerco do sujeito e de suas particularidades às vezes assume a forma de uma “atenção às diferenças”, a qual apresenta como virtude cardeal em matéria pedagógica.

Sobretudo, a solicitude pedagógica traz em seu âmago novos dispositivos, novas formulações, novas descontextualizações, para que o aluno possa apoderar-se de um objeto de saber e manipulá-lo e exercer sua inteligência e pôr um pouco de si e apropriar-se deste saber.

Neste sentido, de acordo com Meirieu (1998), os dispositivos pedagógicos oferecidos aos alunos, se bem utilizados, possibilitam-lhes manipular movimentos de continuidade e de ruptura, no esforço de se garantir o respeito a sua individualidade e ao mesmo tempo de se introduzir estímulos em função de seus projetos e desejos; de solicitação e de emergência, ao chamar sua atenção e mobilizar sua vontade pela necessidade e, ainda, o movimento de interação, no qual os anteriores se incentivam e se regulam na ação dos alunos.

Porém, se o educador acreditar e apostar na capacidade de seus alunos e lhes manifestar sua convicção na expectativa positiva para eles, por meio de dispositivos didáticos adequados, a educabilidade se instalará. Para Meirieu (1998, p. 75), repetindo as palavras do estudioso Itard, “a grandeza do pedagogo depende de sua capacidade para integrar a negatividade da educabilidade, ou seja, para não renunciar a seu princípio, mesmo aceitando que este seja constantemente desmentido pelos fatos.”.

Embora, partir das demandas de cada um e organizar o intercambio entre os alunos seja a base para a formação das estratégias de aprendizagem, não se pode esquecer dos limites e das especificidades do objeto que se propõe à sua apropriação. A esse respeito, o autor afirma que o êxito do aluno não se encontra na perfeição do dispositivo; é justamente nos ajustes da imperfeição, chamado por ele de “metacognição” que se constrói a inteligência e a liberdade.

E, a sala de aula deve ser o ambiente propício e seguro para o aluno assumir o risco de errar, sem que com isso, sinta-se destruído em caso de desacertos ou de fracasso. Deve ser o ambiente de prazer pelas descobertas e pela superação, no qual “o medo, a ameaça e a intimidação dão lugar à troca e ao enriquecimento recíproco [...]” (MEIRIEU, 2006, p. 203-204).

Para ele, a identificação das dificuldades e das necessidades do aluno só se justifica se considerada uma forma do reconhecimento da possibilidade de sua superação. Proporcionar-lhe situações que lhe provoquem conflito sócio-cognitivo, que oportunize estabelecer relação de colaboração com os colegas e que ajude a assumir responsabilidades são boa alternativa de ação educativa.

FERRAMENTA Nº 4 – Relacionar

Dispositivo-chave – esclarecer e melhorar sua posição face aos alunos, para compreender e dominar a situação pedagógica

De acordo com Meirieu (1998), esta ferramenta é útil para o professor que encontra nos alunos dificuldades no domínio “relacional”, como letargia, indiferença, agressividade e resistências. Permite que ele examine sua atitude e preveja reajustes necessários e esclareça e melhore sua posição face aos alunos, tentando melhor compreender e dominar a situação pedagógica que tem efeitos psicológicos indiretos.

Analisou-se as cenas das aulas para exploração da ferramenta 4, no que se refere à apresentação de situações-problemas que sejam, ao mesmo tempo, acessíveis e difíceis, onde o aluno não se desvie nem encontre a solução sem esforço e seja capaz de perceber que pode utilizar o conhecimento que possui, transpondo-o a essas situações. Neste item, as três professoras dizem criar

enigmas para a aprendizagem fazendo suspense na leitura de histórias com personagens que lhes agradam, oferecendo-lhes ajuda para que aos poucos encontrem a solução para problema sem lhes dar a resposta, aguçando-lhes a curiosidade para que façam pesquisas, dentre outros recursos.

Em relação à variação da distância que estabelecem com os alunos, suas falas indicam que elas percebem o momento de se afastar ou de se aproximar deles à medida que avançam no processo de aprendizagem. No aspecto da mediação entre os alunos e os conhecimentos a serem adquiridos, elas relatam “rituais escolares” e avaliações regulares para descontextualizar e recontextualizar a aprendizagem e reconhecer as aquisições deles.

No que diz respeito aos desafios que dizem oferecer aos alunos para que se interessem em aprender, as professoras demonstram capacidade de criar situações-problema para que o aluno não se desvie nem encontre a solução sem esforço e perceba que pode utilizar o que já sabe, transpondo esses conhecimentos para outras situações de aprendizagem.

Abaixo os fragmentos do relato da **professora Alfa**:

FAZER DO SABER UM ENIGMA

Então, eu tinha o texto da coruja; só que esse texto não era, assim, com muitas informações. Mas, aí, eu aguicei a informação, outras informações que poderiam, que seriam legal eles estarem sabendo. Nossa, que legal! Teve aluno que pesquisou na internet, teve aluno que trouxe livro!

Ai, você chama, ai, ele se desvia. Mas, ai, você chama de novo: fulano, senta! Isso, aquilo, né? Ai, você vai, olha o caderno e isso, e isso e aquilo. Então, você vai pontuando, né?

Quando a **professora Alfa** se refere a “aguçar” os alunos a buscar informações sobre um conteúdo trabalhado e a “jogar” um tema para pesquisa, ela está colocando-os em situação diversa, solicitando sua atenção e mobilizando seu interesse, para articular conhecimentos anteriores aos novos conceitos; portanto, criando enigma para que nasça o desejo de saber.

Porém, quando cita situações nas quais o aluno solicita-a, chama-a, ou que desvia a atenção, a professora parece não perceber que este seria o momento ideal para criar o enigma e introduzir estímulos novos. Ao contrário, ela

ênfatiza, repetidas vezes, as atitudes negativas do aluno. Ela própria relata chamar o aluno “*de novo*”; “*senta! Isso, aquilo!*”.

Em relação à **professora Beta**, as citações abaixo mostram excertos de sua fala:

FAZER DO SABER UM ENIGMA:

[...] Eu analiso se eles estão interessados, se realmente prestaram atenção. Então, por isso que eu peço sempre o resumo! [...] Antes de eu começar a ler, eu leio o resumo que eles fizeram. Nessa semana, três dias que eu não conto por causa das avaliações. Eles já estão: “ah, e o livro da Alice?” Eu falei: “gente, não dá!” Porque aí teve as outras aulas e está muito picado. Eu tenho que fechar essas notas. Hoje deu pra eu contar. Eles estavam tão felizes! Hoje, eu vou ler o capítulo sete. “Oba!” Eles falam. Mas é um barato, gente, eles gostam, mesmo! Ai, já fica: ‘Professora, você não vai colocar na lousa quem ficou responsável pelo resumo?’ Porque eu escrevo, antes de eu começar a ler eu já falo: “tal pessoa vai se responsabilizar por trazer o resuminho”. Ai, depois, quando eu vou colocar lá, que nos fizemos lá, eu já coloco um asterisco: aluno tal ficou responsável de trazer. Teve um dia que eu não coloquei: ‘oh, professora, tem que colocar ali o nome do fulano que vai trazer o resumo amanhã!’.

A **professora Beta**, em sua fala, demonstra saber criar expectativas, atrair a atenção e instigar a curiosidade, como no caso que diz utilizar o recurso de requerer de um aluno o resumo da parte da história de hoje para ser lido por ele amanhã.

Também, relata que os alunos aguardam, ansiosos, o nome de quem fará o resumo e a leitura na aula seguinte. Ainda, quando diz procurar identificar o que eles adquiriram anteriormente, lembrando pontos importantes da história para prosseguir e para que possam elaborar novos conhecimentos. Relata que, intencionalmente, suspende a leitura, provocando os alunos: “*Nossa, o que será que vai acontecer amanhã?*”.

A respeito da **professora Creta**, apresentam-se abaixo as citações de seu relato:

FAZER DO SABER UM ENIGMA:

[...] por exemplo, quando a gente está trabalhando a palavra e eu pergunto: “mas, é esse mesmo o som, é essa mesma a letra que

representa esse som? Você acha que é essa letra?"... Eu acho que o enigma é isso, quando eu não dou a resposta pra ele! Eu lanço a dúvida e espero que ele procure, ali, entre as opções dele, o que ele pode fazer pra que eu dê: não está! Tudo bem! É isso mesmo! Agora está certo!

Acho que ele procura isso. Quando ele fica naquela dúvida, ele vai colocando opções. Pode ser isso, pode ser. Ele não tem certeza, ainda, por causa do som. Então, ainda ele está confuso, ele não tem confiança, ele não tem certeza. Mas, ele está testando, tentando.

[...] Não estou dando a resposta. Mas, estou mostrando que tem um caminho, ele vai poder encontrar sozinho.

Já a **professora Creta** diz criar enigma para o aluno quando suspende a explicação da escrita de uma palavra para deixá-lo tentar terminá-la sozinho, ao realizar o trabalho de alfabetização com ele. Citando a situação em que fala uma palavra, mostrando que já usou letras dela para outra escrita, a professora possibilita que aos poucos ele encontre a solução para aquele problema.

Neste caso, a professora afirma que procura lançar dúvidas e apresentar alternativas, levando-o a construir sua maneira de descobertas. Portanto, o aluno passa a resolver suas questões por meio de tentativas e erros.

Partindo da premissa de que nada valerão o esforço e a dedicação do professor na aplicação das estratégias de aprendizagem se não houver interesse, desejo e entusiasmo por parte do aluno, Meirieu (1998) afirma que a aprendizagem não deve subordinar-se ao desejo nem se pode propor o saber sem se considerar o desejo; deve-se considerar o “desejo de saber”.

Assim como as professoras afirmam vivenciá-las no dia a dia, o autor reconhece as dificuldades implicadas no “desejo de saber”:

...por um lado, porque nem todas as disciplinas de ensino e nem todos os conteúdos se prestam da mesma forma a um tal tratamento e que, às vezes, são necessárias ginásticas incríveis para articulá-los a um desejo ou a um interesse imediato do aluno; por outro lado, porque, quando se consegue isso, as decepções estão muitas vezes na medida das esperanças... (MEIRIEU, 1998, p. 89-90)

Para que nasça o “desejo de saber”, é necessário “fazer do saber um enigma”, ou seja, colocar o aluno em uma situação-problema na qual se vá revelando “o segredo” sem se aplicar, com isso, a “pedagogia tagarela”; vá se

dizendo “muito e não o bastante”, para que o aluno possa dominá-lo aos poucos, sem dispor da solução antecipadamente.

Colocando o aluno no “centro do sistema” do processo de aprendizagem, a intenção do professor é torná-lo mais atento e empenhado em seus afazeres, é despertá-lo e atrai-lo para o trabalho, propondo a ele tarefas. Tarefas que requerem esforço e determinação, mas que associados ao esforço do professor, ajudarão “a descobrir satisfações intelectuais inéditas, horizontes novos que estimularão sua curiosidade.” (MEIRIEU, 2006, p. 51). E que farão emergir a motivação para realizá-las.

Se os alunos forem capazes de acreditar no futuro, investirão no seu futuro. O trabalho do professor está em convencer os alunos de que existe possibilidade de futuro diferente para cada um deles. E se tiver êxito na aprendizagem, compreenderá melhor a si e o mundo e subverterá sua própria história, ou seja, transformar-se-á a si próprio e o mundo.

Contudo, o aluno precisa conhecer e compreender seus desejos, permitindo-se tomá-lo e largá-lo. Assim, novos objetos permitirão outros desejos e outros prazeres.

o prazer de um encontro com um objeto cultural que livra dos jogos de pulsões incontroladas e permite descobrir-se idêntico e diferente ao mesmo tempo, reconhecido e ligado, aceito mas não cristalizado, inserido em uma história que, finalmente, dá-se o direito de escrever por si mesmo. (MEIRIEU, 2002, p.204).

No entanto, o saber será alcançado por quem for capaz de sacrificar seus desejos e interesses imediatos, capaz de exercer a razão para comparar os desejos e escolher aquele que parecer mais promissor, cuja satisfação, embora mais tardia, será duradoura.

Certamente o “desejo de saber” do aluno aflorará se ele encontrar professores dispostos a desafiá-lo, a lhe indagar sobre as maneiras de dar sentido aos saberes escolares, a introduzi-lo a variados objetos de saber e a inventar métodos que apresentem formas de associar o que cada um tem e deseja e saberes mais universais. E, sobretudo, será capaz de “elevar-se acima de seu cotidiano e de sua condição.” (MEIRIEU, 2005, p. 220).

Outro item destacado nesta ferramenta de Meirieu é a capacidade de a professora **VARIAR A DISTÂNCIA COM O ALUNO**, de perceber o momento certo de se aproximar e de se distanciar dele durante o processo de aprendizagem. Isso acontece quando consegue demonstrar aos alunos o prazer que sente pelos conhecimentos que ensina e aceita ser modelo de saber para eles.

Em seus relatos, as três professoras enfatizam mostrar aos alunos o quanto o saber lhes dá prazer, o quanto valorizam o empenho na busca de novas aprendizagens; enfim, elas desejam ser modelo, ser referência aos alunos para que eles, também, desejem o saber.

Abaixo, fragmentos do relato da **professora Alfa**:

VARIAR A DISTÂNCIA COM O ALUNO

O prazer do ensino! [...] Eu já contei a minha história pra eles umas quinhentas vezes [...] Porque eu falo, porque eu comento com eles que eu também tenho dificuldade, né? Até, falo que tem palavra que eu não consigo ler corretamente. Isso é normal, bla, bla...

L. falou: Ah, acho que é zero! Ele mesmo já definiu pra ele zero! Eu falei: L, zero? [...] E você não produziu nada? Você não veio, não fez uma leitura maravilhosa que todo mundo te aplaudiu? [...] Como que você não sabe? Claro que você sabe!

Mas, de vez em quando, eu brigo com eles [...] Também tem que fazer! Eles têm que superar esse marasmo, sabe? Essa coisa que eu não sei o que é, que está rondando tanto essa educação nos dias de hoje! Então, eu conto isso pra eles, né? Não sei, parece que naquele tempo, assim, [...] os meus pais valorizavam [...]

[...] Pensa no seu comportamento, pensa nas atividades que você realizou. Pensa nas vezes que nós trabalhamos em grupo, se você correspondeu [...] Ele pôs a mãozinha, assim, e falou: Não vai dar né, professora? Eu falei: Então, o que você acha? [...]

A **professora Alfa** diz fazer questão de ressaltar aos alunos sua história de vida escolar, sua alegria em ter determinados conhecimentos, querendo que eles se espelhem nela e demonstrem disposição para aprender. Inclusive, afirma ter contado sua vida “*umas quinhentas vezes*” e que uma aluna lhe pede pra contar mais.

O relato da professora indica que ela intenciona mostrar para os alunos sua aproximação quando confessa ter dúvida na grafia de algumas palavras, de forma que eles possam vê-la em suas dificuldades e limites, podendo identificar-se. Também, diz aproximar-se deles quando, na baixa auto avaliação de um aluno, ela o faz pensar no seu desenvolvimento, nas suas boas realizações.

Ainda, afirma distanciar-se quando necessário, relatando sua tentativa de levar o aluno a refletir sobre seu comportamento.

Em relação aos relatos da **professora Beta**, seguem abaixo alguns excertos:

VARIAR A DISTÂNCIA COM O ALUNO

[...] que nem o capítulo 6, foi a V. que ficou responsável. Mas justamente ela faltou no dia, que ela tinha médico! [...] Hoje, ela chegou; primeira coisa foi dar uma satisfação porque ela não fez o resumo. Não precisei nem chamar; já veio, já falou. Eu falei: olha, não, tudo bem! Você tinha médico, depois você me entrega. Mas, assim, eles ficam bem responsáveis, né?

V. faz muito disso: ah, eu não quero fazer isso agora! Não tem que querer [...] Na sua casa você pode mandar, aqui quem manda é a professora. [...] Agora mesmo, ele ficou só enrolando para copiar a avaliação. Só que eu já tinha avisado antes que quem estivesse atrasado não ia sair, ia ficar ali, comigo! [...] Ele ficou tão revoltado! [...] Ele tem que perceber que não é o que ele quer fazer! [...] Tem que exigir, porque senão... Ah, eu ponho ele no lugar dele!”

Ah, sim! Em um momento que não tem nada a ver, que você vai estar checando se realmente aprendeu aquilo? [...] Às vezes, eu paro, de propósito: o que isto quer dizer? Por que está acontecendo isso? Então, eles na lata: é isso, é isso...

Os dados mostram que a **professora Beta** procura aproximar-se do aluno quando, por exemplo, aceita a justificativa da aluna que não trouxe a tarefa por ter ido ao médico, demonstrando compreender seus problemas e oferecendo-lhe outra data de entrega.

Contudo, diz-se cautelosa em sustentar seus objetivos e exigências para a aprendizagem, como forma de ensinar o cumprimento de regras e obrigações. É o que relata sobre o menino que quis sair da aula sem ter terminado a avaliação, descumprindo o que foi combinado anteriormente.

Neste caso, a professora toma distância do aluno para não lhe dar ilusão de identidade e não comprometer o desnivelamento entre eles: “*ah, eu ponho ele no lugar dele!*”. Diz-se preocupada em mostrar aos alunos que acompanha seu desenvolvimento e avalia seu desempenho, atenta ao que estão aprendendo.

Quanto aos relatos da **professora Creta**, apresentam-se abaixo seus fragmentos:

VARIAR A DISTÂNCIA COM O ALUNO

Por que você, no dia a dia, não dá tempo de você ver tudo. Então, tem dia que você foca mais um aluno. E aí, a gente vai chamando. E é legal! Você vai fazendo o chamamento: “olha, fulano! Que cara é essa? Vamos, o que esta te interessando? O que esta passando na sua cabeça? Tem a ver com o que nós estamos estudando?” De repente, não tem, mas, você arruma um gancho ou alguma outra coisa, sei lá. Ou não é pra nada. Ele realmente não está bem naquele dia, vai saber! Mas é esse olhar que a gente não tem para todo.

Eu tinha uma aluna no ano passado, eu pedi pra ir à biblioteca (municipal), a mãe foi ao médico ao lado da biblioteca e ela veio me contar depois: professora, eu ate fui lá perto. Mas eu não sabia que eu estava lá! E eu fiquei pensando, como deve ser difícil você sendo criança e um adulto vai te levar pra um lugar que você não sabe onde, você não sabe o que vai fazer. Se a mãe tivesse comunicado: olha, nos vamos num lugar, é próximo. Sabe, uma referencia. Ela não fez o trabalho, ficou morrendo de vergonha, porque ela era superestudiosa! Ficou lá, naquela sala de espera! Eu fiquei imaginando, me coloquei no lugar dela...

Quando eu dou risada de uma pergunta ou de uma resposta que eles me dão, que eu fico surpresa com alguma coisa, eu acho que isso demonstra que eu sou feliz, que eu tenho conhecimento, que eles vão conseguir. Mas, que depende deles, também.

A **professora Creta** considera adotar atitude de aproximação dos alunos quando procura saber deles o conhecimento que têm sobre determinado conteúdo a ser trabalhado, quando mostra interesse e disposição para ouvi-los, ou mesmo chamar-lhes a atenção pela distração e quando se diverte, rindo com eles dos comentários que fazem.

Ainda, quando demonstra que os saberes que ela tem lhe trazem satisfação e felicidade e enfatiza que são capazes de adquiri-los, se quiserem.

Seu relato demonstra sinais de humanidade dividida, nas palavras de Meirieu (1998), quando se mostra indignada com o tratamento que certos pais dão aos seus filhos, que não conversam com eles, deixando-os alheios aos acontecimentos e lhes causando sofrimentos desnecessários. Diz colocar-se no lugar da criança e entender o que sente, como é o caso que narrou de uma aluna.

Na análise de tais dados, constatou-se interessante observação feita pela professora Alfa, ao se referir ao comportamento demonstrado pelos alunos: *“essa coisa que eu não sei o que é que está rondando tanto essa educação nos dias de hoje!”*. Comparando-os com seu tempo de estudante, mostra-se preocupada com evidente mudança. De forma questionadora e cautelosa, Meirieu (2006) tece considerações sobre o que constata a professora e que ele chama de “novo público” da escola e as expectativas de sua família e a educação que esta dá aos seus filhos. Diz ele, “a confusão geral de todas as hierarquias sociais tradicionais aos olhos dos jovens, [...] tudo isso só pode desregular as situações escolares em que agora se impõe ao professor comprovar [...]” (p. 251). E em decorrência, as crianças já não são bem educadas e acessíveis à instrução e o mais grave é “a degradação progressiva de um ‘clima’, o rápido crescimento dos desvios de comportamento e o lugar que esses desvios ocupam nas preocupações dos professores.” (p. 251). Diz o autor ainda o autor, que diante desta realidade, o professor queixa-se de que alguns alunos chegam à escola sem as mínimas atitudes de sala de aula e impedem o equilíbrio da turma para o desenvolvimento do “fazer pedagógico”. Sentindo suas energias consumidas, o professor deseja livrar-se daqueles que se mostram inoportunos para poder realizar seu projeto educacional. Se concretizado seu desejo, tal atitude pode tornar-se instrumento de seleção e exclusão, na qual a socialização seria considerada condição prévia para a entrada do aluno na escola. Perigosa prática, segundo Meirieu (2006), promotora da seleção social, do “*apartheid* escolar”. Neste aspecto, o autor chama a atenção: “a pedagogia e todos os seus esforços parecem chocar-se implacavelmente contra essa realidade social nova, até se voltar contra sua antiga inspiração e tornar-se cúmplice da seleção contra a qual pretendia lutar”. (p. 253).

Conforme relata a professora Alfa, às vezes, fica muito brava com certos alunos; exige deles esforço nos estudos, no comportamento e os coloca a refletir sobre isso, pontuando suas conquistas e falhas. Diz, sobretudo, estimulá-los a melhorar, buscando que acreditem que são capazes. Relevante intervenção, já que a tal exigência objetiva ajudá-los a superar o que ela chama de “marasmo”. Nesta fala, existe algo fundamental que perpassa os dispositivos didáticos que é a motivação para a qualidade e que leva o aluno, segundo Meirieu (2006), ao envolvimento no jogo do saber.

Para que o professor alcance tal objetivo, o autor apresenta alguns princípios que julga fundamentais: preparar minuciosamente o trabalho, com seus objetivos e desenvolvimento, para que haja um norte a seguir; cuidar do ambiente, para que se crie condições materiais e psicológicas para se cumprir a tarefa; ser firme nas instruções, com precisão e rigor, de forma que todos saibam ocupar o espaço e tenham um papel na obra coletiva. Neste contexto, “é na concepção de projetos e na definição de tarefas que se fazem emergir progressivamente os modos de funcionamento que estruturarão a sala de aula. E é fazendo respeitar, com o tempo, esses modos de funcionamento que se permitirá aos alunos abandonar o mundo da satisfação imediata para entrar em um universo onde as pessoas se envolvem, constroem, aprendem.” (MEIRIEU, 2006, p. 65).

É na escola, nas palavras do autor, que a criança aprende que ali há preocupações e atitudes diferentes de sua casa e aprende também a deixar de ser o centro do mundo, como quis dizer a professora Beta a seu aluno. E é na escola que aprende o respeito mútuo e as maneiras de escapar da hegemonia das relações de força e também a passar do próprio ponto de vista e dos interesses pessoais à busca do bem comum. Aprendizagem difícil e que, muitas vezes, traz incômodo e sofrimento. Mas ela precisa aprender que existem seus desejos e as necessidades do grupo e que há regras para a convivência escolar. Entretanto, a escola deve ser o local no qual o aluno se sinta seguro e livre para “pensar por si mesmo” e satisfeito com suas aprendizagens.

Este sentimento é fruto da relação pedagógica apresentada por Meirieu (1998), na qual ocorre o encontro entre professor e aluno, pessoas vivas e

cheias de desejos, alimentadas pela afetividade e pelo interesse e cuidado do outro, apoiadas no poder da identificação e da sedução.

O autor defende que a solicitude em relação à infância deve tornar-se uma constante preocupação capaz de mobilizar os educadores em suas práticas e em seus discursos pedagógicos. De acordo com suas premissas, a solicitude deve estar impregnada de inquietude, na qual, simultaneamente ocorre a preocupação com o destino do outro e ocorre também, o estímulo para que ele também tome parte de seu destino.

A dimensão ética do ato educativo aparece justamente aí, na “inquietude por aquele que se deve educar e o sentimento de que não posso fazer em seu lugar, que justamente posso apenas solicitá-lo para que faça ele mesmo”. Desse modo, “a solicitude remete-me a mim mesmo e a minha necessidade irreprimível de ‘fazer algo pelo outro’ [...] e ela me coloca diante da impotência radical na qual me encontro de fazer isso sem ele, sem que ele decida livremente”. Para melhor compreender essa posição, o autor vai buscar em texto clássico de Pestalozzi, “Lettre de Stans”, uma citação que transcreve: “O bem que desejas ao ajudá-lo a conquistar não deve ser fruto de um capricho de teu humor ou de tua paixão, ele deve ser bom em si, em conformidade com a natureza da coisa, ele deve parecer bom aos olhos da criança”. (MEIRIEU, 2006, p.71)

Assim, o dever social de educar sensibiliza, de certa maneira, a personalidade do adulto que procura transformar as relações entre professor e aluno em histórias vivas entre seres, as quais podem permitir a liberação das imposições sociais.

Nesta ferramenta também é destacada a **MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM** e as três professoras afirmam estar atentas em criar **RITUAIS ESCOLARES**, com instauração de regras na sala de aula.

Mostra-se a seguir, os excertos do relato da **professora Alfa**:

RITUAIS ESCOLARES

[...] no início do ano, a gente faz todo aquele trabalho de regras, de tudo. Aí, com o passar do tempo, você tem que, de vez em quando, você tem que retomar. E eu faço, assim, sabe, eu mexo com a sala, eu vou mexendo, mas não como castigo. Eles ficam bravos! Porque a gente, também, e assim, né? Determina aquilo e tem dificuldade de fazer essa mudança, né?

[...] respeitar o outro: na hora que um está colocando uma situação pra mim, o E, assim, ele é um menino que ele tem dificuldade: eu estou conversando com um aluno ele se antecipa. Ele não deixa o outro colocar aquilo, os sentimentos dele. Aí, eu fico muito brava com ele. Eu falo: você tem que esperar a sua vez, filho! A professora ouve tudo que você tem que falar, mas essa hora não é sua vez! É a vez do fulano!

Como mostram os excertos, a **professora Alfa** diz retomar constantemente alguns itens das regras de convivência escolar estabelecidas no início das aulas, conversando com os alunos e cobrando deles seu cumprimento. Salienta exigir que o aluno espere sua vez para falar, não interrompendo a fala do colega e quando considera necessário, faz mudanças na disposição dos alunos no espaço da sala de aula, para melhorar a dinâmica nas atividades.

Em relação à **professora Beta**, encontram-se abaixo alguns fragmentos de sua fala:

RITUAIS ESCOLARES

Eu acho que a rotina já é um ritual e, a gente percebe como a rotina é importante, porque eles se organizam, também. E nós também. Porque não dá pra entrar na sala de aula e “Eu vou fazer o quê?”. Então, já tem aquilo ali esquematizado. E mesmo, dá pra você ir percebendo onde que você precisa puxar mais, onde você exagerou. Então, aquilo lá não precisava; dá mais ênfase aqui, faltou outra coisa. Então, é bom pra você se nortear.

[...] antes de eu começar a ler, eu já falo: “tal pessoa vai se responsabilizar por trazer o resuminho”. Aí, depois, quando eu vou colocar lá, que nos fizemos lá, eu já coloco um asterisco: “aluno tal ficou responsável de trazer”. Teve um dia que eu não coloquei: “oh, professora, tem que colocar ali o nome do fulano que vai trazer o resumo amanhã”. [...] Quando você põe alguma coisa na rotina mesmo, eles ficam ligados!

Como mostrado acima, a **professora Beta** diz constatar a presença de **RITUAIS ESCOLARES** quando, por exemplo, apresenta a rotina diária de trabalho para os alunos, quando eles sabem e cobram a sequência da “hora da leitura”, quando a professora tem os combinados com eles e os responsabiliza no cumprimento dos mesmos e quando organiza e esquematiza as atividades na aula e na avaliação.

Ressalta que procura dosar suas exigências, em conformidade com as situações vivenciadas e com o perfil de cada aluno.

No que se refere à **professora Creta**, encontram-se abaixo fragmentos de sua fala:

RITUAIS ESCOLARES

Eu percebo quando a gente estabelece as regras, logo no primeiro dia de aula. E quando você já determina, olha na sala, você acha que isso pode e isso não pode. Isso é uma construção! O que me perturba, o que me atrapalha, o que me ajuda a ter uma aula de qualidade? Uma aula gostosa, né? Então, eu acho que quando a gente faz essas regras com eles, já é um ritual de como deve ser sua conduta dentro da sala de aula.

A classe toda já está no ritmo, “mas tinha que ser você, para fazer isso!” Eles têm essa conduta, eu acho. Isso é legal! Mas só conseguimos por conta desses rituais, por conta desses trabalhos, que você vem há meses, ali, falando e fazendo as mesmas coisas. Sempre!

[...] porque eles estão testando o tempo todo a gente! Eles estão o tempo todo lançando coisas pra te fazer. “Ah, mas ontem você não falou dessa forma! Ontem, foi diferente!” Eles mesmos percebem a respeito de dois pesos e duas medidas. Quando acontece, eles percebem isso.

Segundo os dados acima, a **professora Creta** afirma perceber a adesão dos alunos aos rituais criados na sala de aula, quando mostram cumprir as regras de convivência. Ela diz que tais rituais estão incorporados a eles, representando segurança e garantia para a instalação de ambiente organizado e agradável a todos. Ela ressalta que, no caso da rotina, apresentada diariamente por ela no início da aula, quando acontece de não ser possível segui-la à risca, os alunos cobram e ela precisa se justificar para eles.

A professora mostra-se também atenta ao ritual da codificação dos comportamentos, preocupando-se em manter permanente a orientação explícita

aos alunos quanto às atitudes adequadas na relação com os colegas e com ela própria.

Nas palavras de Meirieu (1998), a relação do aluno com o conhecimento é mediada pelo professor que, por meio de seu desejo de ensinar, de seu saber e de sua competência, “cria estímulos, propõe experiências que o sujeito poderá tratar, integrar ou, ao contrário, às quais ficará estranho.” (p. 79).

E para que as experiências sejam prazerosas e proveitosas para o aluno, as estratégias de aprendizagem devem estar de acordo com suas necessidades e seus interesses e, sobretudo, devem seduzi-lo.

Na visão do autor, se as estratégias de aprendizagem utilizadas propiciarem que cada um tenha acesso ao saber da maneira que lhe é própria, ou seja, em conformidade com seu estilo cognitivo, o professor poderá discriminar os alunos que finalizaram a aprendizagem e aqueles que deverão retomá-la e, de maneira rigorosa e dinâmica, organizar a aula e tornar compreensível o contrato didático. Poderá, ainda, propor situação-problema que permita negociação com suas próprias estratégias.

As mediações pedagógicas descritas pelas professoras estão recheadas de rituais, que impõem organização de espaço e de tempo, que regula a vida coletiva, que garante segurança e que define fronteiras.

A esse respeito, o autor cita o “Conselho”, adotado na Pedagogia Institucional por Oury e Vazques, autores que o embasaram seus estudos nas propostas de Freinet.

No Conselho o aluno aprende a falar adequadamente, de acordo com os rituais estabelecidos; a esperar uma resposta; a refletir e a motivar uma ação, uma decisão. Aprende, sobretudo,

...a suspender seus compromissos espontâneos pela compreensão das situações sociais e escolares nas quais estão inseridos para se dedicar a pensar a questão do sentido e da importância de seus atos pela elucidação do estatuto de seus atos e palavras, pela descoberta daquilo que está em jogo na complexidade das posturas recíprocas. (MEIRIEU, 2006, p. 190)

Segundo Meirieu (2006, p. 72) é assim que se instala na sala de aula a regra explícita do trabalho coletivo: com conduta de precisão, de justeza, de rigor e de verdade. E a criança pode ser testemunha, vivenciar e aprender, coletivamente, questões filosóficas sobre a escola, que ela “ensina como a busca da verdade fundamenta o respeito mútuo e permite escapar da hegemonia das relações de força.”.

O exercício da cidadania exige a capacidade de escapar ao domínio dos outros, mas, se assim lhe convier, também a de se associar a eles. Também, significa aprender a se livrar do comportamento egocêntrico e a discutir e a aceitar a decisão elaborada em um pequeno grupo e a considerar a vontade deste grupo, equilibrando “os desejos”.

Embora o professor não tenha compreensão elaborada desse mecanismo, pode intuitivamente instituir um conjunto de dispositivos que facilite esse processo.

FERRAMENTA Nº 5 - Operacionalização

Dispositivo-chave – conceber dispositivo didático para alcançar o objetivo, de acordo com o método de aprendizagem identificado

De acordo com Meirieu (1998), esta ferramenta permite conceber um dispositivo didático, no qual se pretende alcançar certo objetivo, segundo o método de aprendizagem determinado pela professora. Propõe levar o aluno a desenvolver esquemas mentais específicos que lhes permitam, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos.

Para tanto, o autor traça quatro tipos de operações mentais aos quais são criados dispositivos didáticos, com elaboração de situação-problema, contendo materiais e instruções em conformidade com as estratégias de aprendizagem dos alunos. As operações mentais são as seguintes: **DEDUÇÃO, INDUÇÃO, DIALETIZAÇÃO E CONVERGÊNCIA.**

Na análise das cenas de suas aulas para exploração da ferramenta 5, as três professoras indicam pontos comuns no que se refere às operações mentais

dos alunos para suas realizações escolares e aos dispositivos didáticos criados por elas para esse fim.

O que se pode reter é que cada uma das professoras mostra-se capaz de conceber dispositivo didático com o qual pretende atingir seu objetivo, utilizando métodos de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de esquemas mentais específicos e que promovam a aquisição de conhecimentos.

Segundo Meirieu (1998), para que isso aconteça, a operação mental deve permitir apropriação e formalização do plano geral do método de aprendizagem articulando os dispositivos correspondentes. Para a elaboração da situação-problema, coleta dos materiais e codificação das instruções, os dispositivos propostos pelo professor podem ser tratados em situação coletiva dialogada, situação individualizada programada e situação interativa em pequenos grupos.

Em relação à **dedução**, os dados indicam que as professoras colocam os atos dos alunos à prova de seus efeitos para que possam refletir sobre eles e estabelecê-los ou modificá-los, se assim considerarem necessário, por meio da descentragem e da lógica hipotético-dedutiva. Como dispositivo didático, as professoras organizam a experimentação das consequências, utilizando os contraexemplos e a interação social.

A **DEDUÇÃO** é assim focada, como mostram os excertos da fala da **professora Alfa**:

Que nesse período que nos estamos trabalhando essa doença influenza... Você precisa trabalhar, precisa, mas tem algumas outras coisas importantes acontecendo ao mesmo tempo e que você precisa... Não pode passar! Então, aí, eu estou fazendo diariamente essa reflexão! Da sala, da higiene, da higiene da mesa, porque eles não têm essa higiene.

Portanto, quando a **professora Alfa** relata o trabalho realizado sobre a “influenza”, objetivando a conscientização sobre a higiene pessoal e da sala de aula para evitar doenças, o dispositivo mental utilizado pelo aluno possibilita-lhe compreender a consequência do ato de se cuidar e promover a modificação de seu comportamento inicial que, segundo a professora, é de ausência de higiene.

Para a professora, tal atitude positiva pode ser transferida para casa do aluno, com seus familiares.

No caso da **professora Beta**, seguem-se fragmentos de sua fala a respeito da operação mental de **DEDUÇÃO**:

Eu tento! Eu falo até umas coisas: como você vem na escola pra não fazer nada? Pelo amor de Deus? Você sabe fazer! Ele lê, faz leitura! Ele é inteligente! Mas tem umas coisas que ele não está nem aí. Xeroquei pra ele! Ele está entendendo tudo! Você precisa ver! Ele está começando, sabe? Está tendo coragem de começar a ler!

A **professora Beta** diz que, na conversa assertiva com o aluno, procura organizar estrutura para ele poder examinar seu comportamento e seus efeitos, expondo-lhe a imagem que as pessoas estão fazendo dele. Em resposta, ele modifica seu comportamento inicial e manifesta o desejo de mostrar essa mudança, exibindo suas produções. Nota-se neste caso, que a descentragem ocorreu com a aplicação da operação mental focada nos problemas de comportamento, os quais eram empecilho para a concretização da aprendizagem.

Em relação da **professora Creta**, apresenta-se abaixo excerto de seu relato sobre a **DEDUÇÃO**:

Aí, ele não quer contribuir, porque ninguém deixou ele pôr a parlenda que ele escolheu. Eu falei: É um trabalho em grupo, não é o que você quer, é o que o grupo quer trabalhar!

Conforme mostrado acima, a **professora Creta**, no relato a respeito de um aluno, diz que as atitudes dele no grupo mostram a dificuldade que apresenta para se relacionar e que este tipo de trabalho é uma oportunidade para ele examinar seu comportamento e seus efeitos, bem como, a imagem que os colegas têm dele e poder modificar suas atitudes, para ser aceito pelo grupo.

Na operação mental de **INDUÇÃO**, o relato das três professoras indica que elas colocam os alunos a confrontar certas situações vivenciadas para que delas surja o ponto comum, por meio de operações sensório-motoras e concretas. Como dispositivo didático, as professoras organizam o confronto dos

materiais de forma que as similaridades apareçam e os alunos descubram a especificidade do ponto comum.

A seguir trecho do relato da **professora Alfa**:

INDUÇÃO

Então ele vai e ele fala como é que ele conseguiu. Ai, ele já mostra como é que ele chegou àquele resultado, os caminhos que ele percorreu e eu tenho o aluno M., ele fica: “nossa! nossa! Mas eu não pensei em ir por esse caminho!” Ai, outros já:” professora, eu consegui o resultado, fazendo assim! Então aí ficou...” Eles estão percebendo isso! Tem vários caminhos pra chegar num consenso!

Quando a **professora Alfa** relata o envolvimento dos alunos ao participar coletivamente da resolução de problemas matemáticos, explicitando aos colegas seu raciocínio para chegar a determinado resultado, o dispositivo por ela disponibilizado permite que surjam similaridades para que os alunos discutam, reformulem suas ideias e evidenciem o ponto comum.

No que se refere à **professora Beta**, mostra-se a seguir fragmento de seu relato:

INDUÇÃO:

Eu queria que ele entendesse que fração é uma partezinha do todo! Era esse o meu objetivo com ele, era ele entender que um inteiro pode ser repartido, fracionado. Eu dei exemplo da barra de chocolate. Então, se ele tiver essa noção, não tem problema que ele não lê, entendeu? Tanto ele, quanto o Edson, que ele entendesse a noção do que era uma fração; não ler a fração e não saber nada!

A **professora Beta** afirma utilizar como dispositivo materiais concretos para que o aluno possa identificar o conceito que ela objetiva. Pelo fato de o aluno demonstrar dificuldade para encontrar o conceito, ela vai apresentando-lhe, sequencialmente, exemplos similares para que descreva, reformule e chegue à sua especificidade, finalizando e abstraindo o conhecimento.

Em seguida, mostra-se trecho do relato da **professora Creta** a respeito da **INDUÇÃO**:

Como é difícil, como é difícil pra eles, esse processo de dividir! Eu fico aqui parada, esperando você fazer um cartaz. Depois que você faz, aí é que eu vou fazer; Às vezes, eu não gostei do que você fez, mas vou ter que aceitar, né? Se L. discorda e vem pra mim, eu falo que eu não quero saber. Eu falo: volta pro seu grupo. Eu não faço parte do seu grupo! Como é difícil, né, pro grupo! Acho incrível trabalho em grupo! Acho muito legal! Tem coisa que você só aprende ali. Não tem outro jeito...

Agora, o grupo inteiro! É situação interativa em pequenos grupos que, por fim, eles acabaram fazendo. Orientação pra todo mundo e depois para os grupos pequenos, cada um.

Portanto, a **professora Creta** salienta que, ao propor trabalho em grupo, ela intenciona colocar os alunos em confronto com diversas produções do grupo, fazendo emergir uma apenas, do consenso grupal; para isso, cita o caso do aluno que apresenta a sua parlenda para análise e decisão do grupo. A professora enfatiza que para a realização do que ela considera ser um difícil trabalho, o aluno defronta-se com variadas atitudes, resultantes do desenvolvimento de uma série de operações mentais.

Na operação mental de **DIALETIZAÇÃO**, há indicação de que as professoras colocam os alunos em interação com conceitos e noções, fazendo evoluir variáveis em sentidos diferentes e a chegar à compreensão de um novo sistema de raciocínio, por meio de operações formais e de abstrações reflexivas. Como dispositivo didático, as professoras dizem organizar a interação entre elementos, impondo a rotação sistemática dos papéis e solicitando a busca de novos conceitos a partir da compreensão do sistema.

A seguir, o fragmento da fala da **professora Alfa**:

DIALETIZAÇÃO

Aguçou a curiosidade das crianças. Como é que ele conseguiu chegar? Então, ele vai na lousa e eu falo: "como que você chegou a esse resultado? Então, você vai falar passo-a-passo, explicando pras crianças como é que você conseguiu!" E o M. conseguiu o próximo exercício, o M., tchum!

A **professora Alfa** diz ter se surpreendido com a maneira entusiasmada na qual os alunos participam da resolução de problemas matemáticos. O novo aluno trouxe a experiência de relações não habituais para os colegas, de forma

que podem confrontar ideias e métodos e, por meio da compreensão, relacioná-los e fazer evoluir novos conceitos. Nota-se que, embora a professora não cite tê-las utilizado intencionalmente, nem as especifique, as situações espontâneas vivenciadas pelos alunos mostram-se resultar em dispositivos interessantes e motivadores para a aprendizagem.

Em relação à **professora Beta**, encontra-se a seguir excerto de seu relato:

DEALETIZAÇÃO:

É o terceiro ano que a S. dá reforço e é o terceiro ano que ele está lá! Ela fala: “A e V só atrapalham!” Tem que dar chance pra quem quer! Eu conversei com ele e no outro dia, ela veio elogiar ele: “V. tentou fazer!” Eu tive uma conversa com ele. Falei: “Olha, tem coisa que não está mais na nossa mão; depende de você! Chega, está na hora!” Falei com ele: “pelo amor de Deus, já é o terceiro ano! Nem era pra você estar lá! Você é inteligente, você consegue!” Diz que ele conseguiu, produziu!

A **professora Beta** diz estabelecer, em certa situação, diálogo com o aluno sobre seu comportamento, instigando-o ao confronto das ideias, à percepção das contradições e dos posicionamentos recíprocos (dele e da professora do reforço), insistindo na oposição existente entre o comportamento desejado e o apresentado por ele. Em outra, ela retoma, sistematicamente, a discussão sobre os combinados estabelecidos no início do ano para atingir seu objetivo em relação às atitudes inadequadas.

No caso da **professora Creta**, apresenta-se abaixo trecho de seu relato:

DIALETIZAÇÃO:

Cada um fez uma parte do trabalho ali. E com um objetivo né, produzir um trabalho [...] É difícil de aceitar o outro, de aceitar a ideia do outro, de entrar isso na consciência! Eu tenho a minha opinião! Como é difícil, né? Precisa entender! Ele mesmo valorizar, dar valor pro que ele faz! Eu acho legal isso no trabalho em grupo! Eu gosto de trabalhar com eles dessa forma. Se bem que fica aquela bagunça, aquela coisa assim...

Assim, a **professora Creta** afirma que para atingir o objetivo do trabalho em grupo é necessário que os alunos percebam as regras determinantes do bom relacionamento, no que diz respeito aos aspectos intra e interpessoal, para que possam discutir suas ideias com os colegas, compreender novos conceitos e adaptar suas atitudes às exigências do grupo. No caso do contexto exposto pela professora foi o de concluir o estudo das lendas brasileiras e confeccionar um cartaz por grupo para exporem na sala de aula.

De acordo com os dados, na operação mental de **DIVERGÊNCIA**, a fala das professoras indica que elas colocam os alunos a relacionar elementos que pertencem a domínios diferentes e a buscar novas associações e relações originais entre as coisas por meio do pensamento sincrético.

Como dispositivo didático, as professoras organizam o encontro com o inesperado, impondo relações não habituais e fazendo emergir as similaridades, permitindo avaliar a pertinência das mesmas.

Seguem os trechos do relato da **professora Alfa**:

DIVERGÊNCIA

Eu falei: não gosto, não quero mais falar assim! E como é que eu nunca mais vou falar assim? Se vocês cooperarem! Vocês vão me ajudar a não ter essa atitude, que é uma atitude negativa! Que tudo que é negativo não vai ajudar você no seu crescimento pessoal! Então, eu falei pra eles... E você precisa de ver as colocações...

A **professora Alfa** relata que ao destacar aos alunos a reação desagradável que ela teve em consequência do comportamento de alguns deles, coloca-os em situação inesperada e não habitual para poderem perceber suas atitudes e as dela e, por meio de discussão coletiva, explorar explicações e estabelecer novas relações e novas ideias. Inclusive, segundo a professora, houve a possibilidade de discutirem com os pais e trazerem para os colegas novas reflexões sobre o assunto. A utilização de tal recurso foi considerada positiva pela professora.

Quanto à **professora Beta**, observa-se em seguida excerto de sua fala:

DIVERGÊNCIA

E a chave de tudo é o respeito a eles mesmos! Porque ficar aqui, sabe? Tem que ter alguma coisa! Não é só coisa ruim que tem que sair daqui, só ficar aprendendo o lado negativo das coisas! Pelo amor de Deus! Claro, eles, alguma coisa sabem, não é uma tabula rasa. E aí, eu falo pra ele: “Você vai no Iracema Nogueira? Eu sei que quem participa do Nogueira tem que ir bem na escola.” [...] No outro dia ele tentou, foi lá e levou o caderno pra mostrar.

Nota-se que a **professora Beta** explicita para o aluno como as atitudes dele divergem do comportamento adequado para a efetivação da aprendizagem. Em consequência, ele mostra conseguir estabelecer novas relações entre o comportamento que se espera dele e aquele já existente e fazer surgir novas ideias e a solução para tal situação. Neste movimento, ele ativa sua criatividade.

Em relação à **professora Creta**, segue fragmento de seu relato:

DIVERGÊNCIA

[...] eles estavam meio bagunçando e o aluno novo ficou só esperando. Já faz uma semana, tem que se enturmar!.

Agora eu estou trabalhando localização. Eu não falei nada. Coloquei um monte de mapa. Eles acharam a cidade, ficaram todos empolgados. Eu falei: olha que legal! É verdade, nem tudo tem que dar mastigado! Tem que dar um espaço pra eles irem encontrar, ir atrás.

Conforme mostrado, a **professora Creta** apresenta o caso de um aluno recém-chegado que ainda não se enturmou com os colegas. Ela diz observar que ele fica esperando ser chamado para participar do grupo de trabalho e que ele “*tem que se enturmar*”, pois chegou “*já faz uma semana*”. Em sua fala a professora não explicita se o orientou, já que tal ação poderia fazer-lhe sentir-se encorajado e seguro para se aproximar dos colegas. Seria a oportunidade de estabelecer novas relações entre a experiência a ser vivenciada nesta escola e a já existente, da escola anterior, e fazer surgir por meios mais criativos, a solução para o problema.

Quando a professora diz disponibilizar diversos mapas, fixando-os na parede da sala, para que os alunos sintam interesse em buscar novos dados

sobre o conteúdo trabalhado, tal ação indica que ela suscita a imaginação deles para relacionar tais dados com o que já conheciam.

Assim, ao gerenciar a sala de aula para o estabelecimento dos dispositivos didáticos, além de ter em mente o conhecimento que objetiva, o professor não pode perder de vista as hipóteses de operação mental necessárias para o alcance de tal meta. Para isso, o aluno deve ter participação crítica e efetiva em relação ao desempenho assertivo para a finalização da aprendizagem. Porém, uma das dificuldades que ele pode encontrar é defrontar-se com exaustivos critérios e exigências que lhe causem déficit de atenção ou o desviem dos seus trabalhos.

Contudo, ele pode ser orientado a se atentar para as instruções e a perceber-se em sua execução, na tentativa de “reler-se”, aprendendo a tomar para si o olhar do outro, “descentralizando-se”. Nesta circunstância, para evitar a ocorrência de resultados indesejáveis e desastrosos, Meirieu (1998, p. 108) vê duas possibilidades contraditórias: “ou os objetivos são divididos até totalizar o trabalho exigido que acaba se confundindo com eles; ou esse trabalho é inútil, já que, por mais adiante que o levemos, deve-se admitir que o essencial está fora dele.”.

Neste caso, de acordo com a distinção da tipologia discutida por Meirieu (1998), quando as professoras dizem levar o aluno a inferir sobre as consequências de seu comportamento, colocando-os a provar os fatos, elas estão ensinando-o a deduzir. E, portanto, mostrando-lhe a importância de perceber-se e “tentar modificar o que se faz ou diz em função dos efeitos que se produzem, porque, fora da escola, é melhor agir ‘com segurança’.”.

Considerado essencial pelo autor, o ensino da dedução deve ser conduzido pelo professor no sentido de organizar mudança de pontos de vista dos alunos: “é preciso deslocar o sujeito mantendo, ao mesmo tempo, seu investimento no mesmo objeto ou, em termos mais exatos, formá-lo para o método hipotético dedutivo.” (MEIRIEU, 1998, p. 113).

Outro ato intelectual apontado pelo autor e estimulado pelas professoras, observado nas cenas da aula é a indução. Embora tida como operação mental difícil de ser desenvolvida, Meirieu (1998) ressalta que sem o alcance da

abstração o debate sobre a atividade torna-se prejudicado, para não dizer, impossível.

Neste caso, segundo as ideias do autor, a tarefa do professor é

escolher materiais onde o conceito possa ser identificado, fazer com que seja descrito e reformulado aquilo que é visto, lido ou entendido até que apareçam as *similaridades*, introduzir intrusos para fazer com que sejam percebidas as *originalidades* e fazer com que novos exemplos sejam buscados para de fato chegar à *especificidade*. (MEIRIEU, 1998, p. 114 – grifo do autor)

Também a dialetização aparece nos relatos das professoras como operação mental requerida nas situações de interrogação e de confronto. Segundo o autor, com ela, os alunos podem perceber suas contradições e os posicionamentos recíprocos e comuns que foram estabelecidos. E, as professoras podem sistematizar reformulações e enfatizar paradoxos, possibilitando a eles diálogos promotores de aprendizagem.

Dizendo-se fiel ao uso platônico do termo dialética, Meirieu (1998, p. 115) salienta que o “diálogo permite efetivamente o confronto, a percepção das contradições e dos posicionamentos recíprocos” e para tanto, considera a relevância da “reformulação sistemática”, do “apelo a aquisições anteriores”, da “ênfase dos paradoxos”, da “insistência nas oposições” e da “elaboração sistemática de tipologias”.

E, finalmente, há confirmação, no vídeo da aula, da aplicação de dispositivos que suscitam a divergência, processo mental que, segundo Meirieu (1998) coloca em jogo a afetividade e o imaginário do aluno, propiciando uma nova ideia, uma solução inédita para a situação-problema apresentada a ele.

O autor afirma que por considerar tal processo mental natural no ser humano, os professores pouco solicitam o desenvolvimento da criatividade nas atividades propostas aos alunos. “[...] ao contrário do que se pensa, o que suscita a imaginação não é a liberdade mas a restrição, a obrigação na qual o sujeito se encontra de levar em conta elementos que até então lhe fugiam e de relacioná-los com aquilo que já conhecia.” (MEIRIEU, 1998, p. 116).

FERRAMENTA Nº 6 – PLANIFICAÇÃO

Dispositivo-chave – construir uma sequência didática

Nas palavras de Meirieu (1998), esta ferramenta constitui um plano-guia para construir uma sequência didática. Seu uso deve ser modulado em função dos alunos aos quais se destina. Tal sequência didática deve constituir-se da definição da **NOÇÃO-NÚCLEO**, a partir da identificação das **noções-chaves** e do **nível de representação** que os alunos podem ter; da **FORMALIZAÇÃO** da situação-problema finalizada, por meio da busca do **conjunto instrumental** que deverá ser tratado pelo aluno e da elaboração das **instruções-alvos** que serão capazes de orientar a atividade do aluno; da elaboração de um **QUADRO DE SUGESTÃO** de **atividades** a serem efetuadas para resolver o problema e de **recursos** que permitirão ao aluno realizar atividades específicas e da **AValiação** dos resultados, para verificar a **verbalização** da operação mental efetuada e a **mentalização** completa por descontextualização e recontextualização.

Na análise das cenas de suas aulas para exploração da ferramenta 6, o relato das três professoras indica capacidade para instituir procedimentos de aprendizagem para trabalhar certos conteúdos, por meio da atividade intelectual a ser desenvolvida e de recursos que garantam o seu êxito.

O que se pode reter da fala das professoras em relação à identificação da **NOÇÃO-NÚCLEO**, é que embora as três professoras demonstrem preocupação no cumprimento da sequência programática, com a imposição de um determinado itinerário conceitual, o relato das mesmas indica capacidade para distinguir do programa de ensino os conceitos essenciais a serem desenvolvidos com os alunos.

Pelo fato de as professoras Alfa e Beta apresentarem situação em que trabalham o conceito de fração, mostra-se, sequencialmente, trechos da fala das duas sobre **NOÇÃO-NÚCLEO E NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO**:

professora Alfa

[...] que a fração é..., a essência dela é a divisão, é a divisão do inteiro. Eles têm que entender esse processo, eles têm que mentalizar isso, eles têm que fazer esse reconhecimento.

professora Beta

Eu queria que ele entendesse que fração é uma partezinha do todo! Era esse o meu objetivo!

Ele tem que perceber que ele é capaz, que ele conseguiu aprender aquilo. Assim, ele já vai ter autonomia pra mostrar o que ele aprendeu. E vai se sair bem! Tem que ter a base! Aquilo que a gente fala: o conhecimento a gente não perde, mesmo!

No caso da **professora Alfa** e da **professora Beta**, ao buscarem a compreensão do aluno sobre a fração, tentam desenvolvê-la por meio de resolução de problema. Mostram-se capazes de explicitar o conceito indicativo no programa de curso, concentrando-se na noção principal para que o aluno identifique estratégias eficazes de aquisição de tal conhecimento.

No que se refere ao **NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO**, a fala das duas professoras indica que, após a identificação da noção-núcleo a ser trabalhada, elas a formulam para que corresponda ao nível de compreensão dos alunos.

A **professora Alfa** enfatiza a sequência de operações mentais mais rápida e eficiente de um aluno. Ao verificar o interesse dos colegas no desenvolvimento da atividade, tal sequência de raciocínio levou a professora a instituir dispositivo didático que mobilizasse operações mentais e oportunizasse a todos condições de se apropriar das noções trabalhadas.

Já a **professora Beta** mostra introduzir a noção-núcleo a partir do nível de representação do aluno para que ele possa atingir estágio superior de compreensão. Sua fala sugere conhecimento do nível de complexidade e abstração e das aquisições devem ser apresentadas para serem acessíveis e constituírem progressão na aprendizagem.

Quanto à **professora Creta**, seguem-se abaixo fragmentos de seu relato sobre a **NOÇÃO-NÚCLEO** e o **NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO DESEJADO**:

Como é difícil pra eles, esse processo de dividir! Eu fico aqui parada, esperando você fazer. Depois que você faz é que eu vou fazer; às vezes, eu não gostei do que você fez, mas vou ter que aceitar. Quanto processo mental! De aceitar o outro, de aceitar a ideia do outro, de entrar isso na consciência! Eu tenho a minha opinião! Como é difícil!

[...] agora, o grupo inteiro! É situação interativa em pequenos grupos que, por fim, eles acabaram fazendo. Orientação pra todo mundo e depois para os grupos pequenos, cada um. [...] ele não quer contribuir, porque ninguém deixou ele pôr a parlenda que ele escolheu. Eu falei: “é um trabalho em grupo, não é o que você quer, é o que o grupo quer trabalhar!”.

E a **professora Creta**, ao identificar a **NOÇÃO-NÚCLEO**, passa a explicar aos membros de cada grupo de trabalho a situação-problema a ser resolvida e, ao se confrontar com a resistência de um aluno em acatar as regras estabelecidas pelo seu grupo, procura mobilizar nele operações mentais necessárias para o enfrentamento de tal desafio, no sentido de ele perceber a existência de diferentes maneiras de negociar a mesma situação-problema e de desenvolver suas estratégias pessoais. Mostrar querer, também, mobilizar sua capacidade de perceber a necessidade de empenho para atingir os objetivos propostos.

Sobre o **NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO** do aluno, segundo relato da professora, ao identificar a noção-núcleo, ela passa a explicar aos membros de cada grupo de trabalho a situação-problema a ser resolvida. Mostra reconhecer as dificuldades que tal empreitada pode significar, explicitando-as, bem como o complexo esquema mental exigido para tanto.

No item seguinte, **FORMALIZAÇÃO** da situação-problema, as três professoras demonstram fornecer aos alunos **conjunto instrumental** a serem tratados e **instrução-alvo** que orienta a atividade do aluno.

A seguir, apresentam-se excertos da fala da **professora Alfa** sobre **CONJUNTO INSTRUMENTAL** e **INSTRUÇÃO-ALVO**:

Então ele vai e ele fala como é que ele conseguiu. Ele já mostra como é que ele chegou naquele resultado, os caminhos que ele percorreu e eu tenho o aluno M., ele fica: “Nossa! Nossa! Mas eu não pensei em ir por esse caminho!”.

É estimulante pra criança, sabe? Ele fala: “não deixa fulano falar professora, não deixa! Eles querem chegar primeiro numa conclusão! Quando eu joga assim, ele já vai...”.

Observa-se nos dados coletados que, a partir do momento em que percebeu a manifestação de entusiasmo e interesse dos alunos, a **professora Alfa** passou a oferecer mais ostensivamente a noção-núcleo em forma de situação-problema precisa e mobilizadora, na qual o aluno pôde perceber o seu sentido e desejar enfrentá-la em sua complexidade.

No exemplo da descrição oral do aluno sobre a atividade mental desenvolvida para solucionar certa situação-problema, os colegas puderam perceber a existência de diversos caminhos a percorrer para obtenção dos resultados requeridos. Tendo por objetivo construir suas próprias alternativas, os alunos agiram apoiados em instruções mínimas, porém determinantes, para solucionar os problemas que lhes foram apresentados.

A respeito do relato da **professora Beta**, mostram-se a seguir excertos sobre o **CONJUNTO INSTRUMENTAL** e da **INSTRUÇÃO-ALVO**:

Falei da pizza, da folha de papel pra ensinar meio. Tem também os discos fracionários, quando está no meio, ele reparte no meio. Tem até um oitavo.

[...] falei: “o que eu tenho aqui na mão? Tenho uma folha inteira ou ela está repartida? E se eu fizer assim com ela, oh? Agora eu fiquei com quantas partes?” Fiz assim: “duas. Então, cada parte é o que? É a metade!” Entendeu? Uma coisa bem concreta! Eu procuro fazer isso.

Quanto à **professora Beta**, seu relato indica que ela oferece situação-problema global, finalizada e acessível, com instruções claras e precisas em relação a sua formulação para que permita ao aluno perceber o seu sentido e ser atraído a enfrentar sua complexidade e seus obstáculos. Ela diz oferecer instrumentos e instruções em conformidade com a compreensão do aluno, por meio de situações concretas, envolvendo atividades com barra de chocolate, bala, folha de papel e discos fracionários para que eles compreendam o conceito de fração.

Em relação à fala da **professora Creta**, seguem-se trechos sobre o **CONJUNTO INSTRUMENTAL** e a **INSTRUÇÃO-ALVO**:

[...] produzir um trabalho! A gente tem que conscientizar. Mas isso é comportamento ensinado! Não adianta a gente exigir sem poder orientar! Tem que orientar antes!

Eu acho que é isso que tem que levar a criança a pensar! Ela está fazendo algo que vai ser visto por alguém!

E a **professora Creta** enfatiza a inviabilidade de se exigir resultados positivos do aluno sem a devida instrução dos procedimentos a seguir em determinada tarefa. Insiste na necessidade de se oferecer dispositivos para que ele possa levar em conta as interações de vários elementos e confrontar os diferentes pontos de vista para realizar o que lhe é solicitado. Neste caso, de forma criativa, devem ocupar sucessivamente a posição de cada elemento a fim de interiorizar as interações e criar vínculo entre eles. A professora instrui os alunos de forma a encorajá-los a identificar progressivamente as estratégias eficazes e a estabilizá-las em função do cumprimento da tarefa.

Na apresentação de **ATIVIDADES** e **RECURSOS** para a resolução de problemas, os dados indicam que as três professoras utilizam situações e estratégias que permitam ao aluno, de acordo com suas necessidades, introduzir novas aquisições à dinâmica da situação-problema.

Apresentam-se trecho do relato da **professora Alfa** das **ATIVIDADES** e dos **RECURSOS** oferecidos aos alunos:

Aguçou a curiosidade das crianças. Como é que ele conseguiu chegar? Então, ele vai na lousa e eu falo: “como que você chegou a esse resultado? Então, você vai falar passo-a-passo, explicando pras crianças como e que você conseguiu!” E o M. conseguiu o próximo exercício, o M. tchum! Quis fazer a mesma sequência.

A **professora Alfa** enfatiza que na realização dos estudos com fração colocou à disposição dos alunos quadro de sugestões e recursos nas quais permitiu sua implicação e desempenho para aquisição de conceitos.

Quando um aluno explica aos colegas a sequência de raciocínio mental adotada para solucionar determinado problema, ele desafia e mobiliza os demais a buscar outras formas de processo mental para também alcançarem resultados satisfatórios.

A respeito dos relatos da **professora Beta** sobre **ATIVIDADES** e **RECURSOS**, apresentam-se excertos a seguir:

Pra saber se uma fração é maior que a outra. Então, vamos supor, se você pegar uma bala e repartir pra cinco pessoas, o pedacinho vai ser menor do que você pegar uma bala e repartir pra dois? Sabe?! Pra saber se é maior ou menor? Quando o denominador é maior, achar que é maior! E não é! Dei o exemplo da bala e aí, a classe toda, né, participou.

A descrição da **professora Beta** indica que ela elabora atividades e oferece recursos mobilizadores de operações mentais adequados e acessíveis às representações do aluno; portanto, nem fáceis demais para tirar-lhe o interesse nem difíceis demais que o faça desistir de realizá-las.

Ela ressalta a utilização de material concreto para resolução de problemas: neste caso, manusear balas para dividi-las em partes iguais e compreender a relação da parte com o inteiro. Ainda, diz descrever os resultados desejados para que o aluno saiba quando os atingiu.

Quanto à **professora Creta**, abaixo está trecho de seu relato a respeito das **ATIVIDADES** e dos **RECURSOS** por ela utilizados:

Cada um fez uma parte do trabalho ali. E com um objetivo, produzir um trabalho [...]

Eu estou oferecendo aqui materiais pra eles produzirem algo. E eles vão trabalhar o conhecimento!

E a **professora Creta** ressalta que na realização do trabalho em grupo procura oferecer situação interativa em pequenos grupos, modulando as orientações pra todos e depois para os grupos pequenos, de forma que realizem suas tarefas, produzindo novas compreensões e novos conhecimentos

Em relação à **MENTALIZAÇÃO e AVALIAÇÃO**, o relato das professoras indica que observam a capacidade dos alunos em identificar e verbalizar os novos conceitos adquiridos.

Eis o fragmento da fala da **professora Alfa** a respeito da **MENTALIZAÇÃO** e da **VERBALIZAÇÃO** dos alunos sobre suas aquisições:

Professora, não deixa o J. falar nada, porque eu já cheguei no resultado! Aí, ele foi na lousa, estava fazendo. J.acertou: “professora!” Porque ele fez. “Não, você não vai falar nada! Deixa ele falar, ele que acertou!”

“Então eu fiz assim. Eu entendi que é assim, assim e cheguei nesse resultado!”. Outros já: “professora, eu consegui o resultado fazendo assim!”.

A **professora Alfa** destaca que, por meio de avaliação formativa, constata o progresso dos alunos e os processos mentais desenvolvidos por eles. E, ainda, a capacidade que têm em identificá-los e descrevê-los aos colegas, a curto prazo e na presença da atividade, bem como, em recontextualizar os conhecimentos adquiridos em outras situações-problemas oferecidas por ela.

Quanto à **professora Beta**, segue excerto de sua fala sobre a **MENTALIZAÇÃO** e a **VERBALIZAÇÃO** dos alunos:

Em um ambiente totalmente adverso, ele quer! Então, eles buscam se aprofundar naquilo e conseguem. Eu tento! Eu falo até umas coisas: “como, você vem na escola pra não fazer nada? Pelo amor de Deus! Você sabe fazer!” Ele lê, faz leitura! Ele é inteligente! Mas tem umas coisas que ele não está nem aí. Xeroquei pra ele, mas ele está entendendo tudo! Você precisa ver! Ele está começando, sabe? Está tendo coragem de começar a ler!

Já a **professora Beta** afirma que oferece aos alunos situações-problema adequadas as suas capacidades e aos seus interesses e que requerem empenho deles para resolvê-las.

Assim, à medida que eles vão formulando a compreensão do novo conceito, vão sentindo-se capazes de verbalizar o que aprenderam, ainda que em contato com os recursos disponibilizados. Porém, para atingir o objetivo proposto eles deverão, sem a presença do material, transferir tal conceito a outros suportes.

Em relação à **professora Creta**, segue excerto do relato sobre **MENTALIZAÇÃO** e **VERBALIZAÇÃO** dos alunos:

E ele também vai mostrando outras soluções. Às vezes você não tem aquele olhar. Às vezes, você faz aquilo, mas não tem aquele olhar que ele está te apontando! Ai, você passa a observar sob aquela ótica também! Isso que eu estou achando superinteressante! Mas nesse olhar ai, você vai dando conta de um, de vez em quando, outro e outro. Você vai chamando aqui, chamando ali. E a coisa vai!

A **professora Creta** não faz menção da etapa verbal alcançada pelo aluno, na qual ele descreve o que aprendeu, tanto na presença quanto distante dos materiais e instruções oferecidos. Porém seu relato indica que o aluno atingiu tal etapa mental e poderá transferir e aplicar seus conhecimentos em outros contextos de aprendizagem. Indica, também, que ela utiliza a avaliação formativa no sentido de apreciar a maneira como os alunos progridem e os processos mentais desenvolvidos por eles na tentativa de resolver o problema apresentado e realizar a recontextualizar os conhecimentos adquiridos. Em alguns momentos ela diz ter sentido necessidade de intervir para ajudá-los durante a realização do trabalho.

Em relação aos posicionamentos acima descritos, Meirieu (1998, p. 117), considera fundamental que o professor identifique a operação mental que quer desenvolver antes de elaborar determinado dispositivo didático. “O que importa é fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, e isso só é possível através da análise da atividade intelectual a ser desenvolvida a através da busca das condições que garantam seu êxito.”.

Para que o aluno possa atingir o nível de finalização da aprendizagem faz-se necessário que na situação-problema colocada para sua realização haja interação entre as instruções e materiais oferecidos, explica o autor.

O professor deve concentrar-se nas “noções-núcleo”, que nada mais são do que as aquisições essenciais que atenderão os reduzidos e fundamentais “objetivos-núcleo”; que embasarão todos os saberes decorrentes e posteriores.

As situações apresentadas aos alunos devem fazer sentido a eles, de forma a se sentirem motivados em realizá-las e capazes de transferir as aprendizagens formuladas em outras circunstâncias. Contudo, a aplicação de excessivas e enfadonhas instruções provocam desmotivação e abandono da atividade e sua ausência pode acarretar a interrupção e mesmo comprometer sua eficácia.

Evidentemente, a avaliação indicará a eficácia das instruções e dos instrumentos adotados. Pode-se solicitar que o aluno verbalize suas aquisições, ainda, na presença da atividade realizada e verificar, por desconcentração e recontextualização da aprendizagem, se ele a mentalizou.

Também chamada por Meirieu (2002) de “indicadores de êxito”, a avaliação permite que o professor infira a apropriação de determinado saber, porém, sem lhe dar segurança do processo mental que ele realizou. Portanto, cai por terra a ideia behaviorista de se poder controlar o resultado da ação do aluno; para a autor, a avaliação apenas propicia a construção de indicadores capazes de testemunhar seu êxito na aprendizagem.

Neste aspecto, Meirieu (1998) explica como ocorrem as fases do que chama de “caminho didático”:

para definir a noção-núcleo, devemos conhecer as apresentações do aluno; para construir a situação-problema, devemos certificar-nos de que ele pode dominar os materiais e compreender as instruções; para elaborar “um quadro de sugestões e de recursos”, devemos estar atentos a suas aprendizagens, para formalizar suas aquisições, devemos oferecer a ele meio que permita a mais eficácia mentalização... (p. 121)

Em reflexão mais filosófica a respeito da transferência de conhecimentos, Meirieu (2002) a define como uma conduta de construção da identidade, cujo percurso permanece inacabado e no qual o aluno impõe-se questionamentos a respeito de seus “savoir-faire”, conhecimentos e atitudes, bem como, de seus interesses intelectuais e sociais e, também, a respeito de sua subjetividade.

Sabe-se bem que esse processo de intensos e sucessivos desenvolvimentos e de posicionamentos não convencionais, muitas vezes, põe o aluno em situação de não reconhecimento de si próprio. Sabe-se, sobretudo, que a transferência não ocorre somente no ambiente escolar; ela é posta em prática na convivência com as pessoas nas mais variadas circunstâncias e certas atitudes manifestadas em sua decorrência podem causar estranhamento.

A respeito das atitudes de sala de aula, as professoras afirmam que alguns alunos não apresentam comportamentos compatíveis com o ambiente escolar. Como enfatizou a professora Creta, eles não chegam prontos para a escola. Neste caso, volta-se à questão sobre a exclusão escolar, analisada anteriormente.

Tais atitudes, descritas por muitos professores, como incompatíveis com o ambiente de sala de aula, provavelmente advêm do tratamento que a criança recebe no âmbito familiar. Neste aspecto, o autor defende que a escola deve ajudar a criança a superar seu sentimento egocêntrico. Quando nasce a criança é alvo de todas as atenções, por isso ela tem dificuldade de perceber o mundo fora dela.

Segundo Meirieu, (2005, p.115), a atitude do professor deve ser de compreensão desse momento do aluno que, sem fazer muitas indagações, ou seja, “sem procurar elucidá-las, ele deve oferecer os meios para elucidá-las”, para que o aluno possa ter condições de vencer essa nova aventura do aprender. O papel do professor é criar condições adequadas para que o aluno tenha confiança e o tenha como aliado nesse processo.

Todavia, se bem orientado ele pode conscientizar-se e desejar modificar seu comportamento. Por meio das regras, o professor “deve personificar, materializar, tornar reconhecíveis e mobilizadores os princípios fundamentais do projeto da Escola” (MIEIREU, 2005, p. 32).

Ao contrário da vivência familiar que se restringe ao tratamento individual da educação, a escola é a principal guardiã do mundo coletivo e deve assegurar que todos se beneficiem de seu projeto educativo.

Ao correr riscos as pessoas se envolvem em situação de incerteza. No caso das aprendizagens escolares, não se tem totalmente certeza de que todas as situações sejam coroadas de êxitos, o risco de fracasso é sempre uma ameaça. Segundo Meirieu, (2005, p.115). “o aluno só aprende se puder embarcar em uma aventura na qual desempenhe um papel decisivo, na qual tenha um lugar”. Defende o autor a pedagogia do risco, pois quem corre risco se atreve e descobre a satisfação dessa tarefa. Nesse sentido o aluno aumenta sua capacidade para reter aquilo que necessita.

Na escola, a relação é diferente. A criança-rei, afirma Meirieu (2005, p.117), não entende que sua exigência não pode ser atendida. Enquanto instituição, a escola deve “ensinar às crianças que seus desejos individuais por mais legítimos que sejam não podem ser expressos espontânea e sistematicamente no espaço público, sob pena de comprometê-lo”.

É importante e saudável que os alunos se comuniquem e desejem comunicar suas descobertas aos colegas, porém é preciso que isso não seja feito a qualquer momento, é preciso aprender a respeitar as situações e principalmente ver significado naquilo que faz. Segundo o autor, é fundamental que a escola ajude a criança se destituir do sentimento egocêntrico e formar nele as atitudes de aluno que sabe esperar, colaborar e superar as dificuldades.

Todavia, o autor ressalta que tal projeto apresenta-se, algumas vezes, irreal, ou mesmo utópico, se defrontado com os problemas presentes na escola: crianças que, movidas pelos mais variados motivos, mostram-se incapacitadas ou indesejadas de aprender. No entanto, sua capacidade cognitiva não pode ser posta em dúvida, já que quando encontra ambiente favorável, com estímulos necessários e ajudas compatíveis, contrariamente às expectativas, elas conseguem aprender.

O realismo do projeto da escola, portanto, pode se confirmar na capacidade de resiliência do aluno, o que abre perspectivas de que, se bem aplicadas as estratégias de aprendizagem, é possível a reversão de fracasso por situações de sucesso escolar.

FERRAMENTA Nº 7 - EXPLORAÇÃO e FERRAMENTA Nº 8 – REGULAGEM

FERRAMENTA Nº 7 - EXPLORAÇÃO

Dispositivo-chave – “caixa de ideias” que o professor utilizará e enriquecerá ao preparar suas aulas.

Esta ferramenta constitui-se em uma “caixa de ideias” para o professor utilizar e enriquecer suas aulas; ela pode permitir, por ocasião de um objetivo, variar progressivamente suas propostas metodológicas. Ela é indissociável da ferramenta 8, pois a variação didática deve ser regulada permanentemente em função da observação de seus efeitos.

FERRAMENTA Nº 8 – REGULAGEM

Dispositivo-chave – “ficha metodológica” para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira melhor de cada um trabalhar.

Nas palavras de Meirieu (1998), esta ferramenta é uma ficha metodológica para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira como cada um trabalha melhor. É possível utilizá-la como meio de diagnóstico. Sua ordem pode ser modificada de acordo com os sujeitos e pode ser utilizada para reflexão com eles. Como dito anteriormente, ela e a ferramenta 7 são indissociáveis. A associação destas duas ferramentas coloca efetivamente o professor em situação de pesquisa-ação pedagógica.

Analizando o relato das **professoras Alfa, Beta e Creta** observa-se a possibilidade de explorar, conjuntamente, as duas ferramentas. A ferramenta 7 refere-se aos instrumentos a mobilizar, aos procedimentos a propor, ao grau de orientação (ou de diretividade) a estabelecer, aos tipos de inserção sócio-cognitiva a sugerir e à administração do tempo a organizar. E a ferramenta 8, apresentada nas fases de sensibilização, identificação, estruturação, memorização, revisão, transferência e autoavaliação, como meio de diagnóstico e de divisão dos alunos em “grupos de necessidade”.

Vale ressaltar, que na exploração desta ferramenta, observou-se que em uma mesma situação apresentada pelas professoras estão envolvidos vários domínios, o que impossibilitou relacionar certa situação a determinado domínio, como vinha ocorrendo anteriormente. Tal fato exigiu que fossem expostos os excertos da fala das professoras sequencialmente, no final da descrição dos dados.

Na exploração da ferramenta 8, por motivo que não se apresentou claro à pesquisadora, algumas respostas mostraram-se indefinidas e outras incompletas e, mesmo, podem indicar que as professoras não entenderam bem o que lhes foi solicitado.

No entanto, é possível reter dados relevantes quanto à compreensão que têm sobre as competências e habilidades dos alunos e reportar tais dados às questões da ferramenta. É possível, também, afirmar que, embora, algumas

vezes pareça distante do saber praxiológico, a explicação que as professoras dão a respeito de suas intervenções remete ao conhecimento prático, nas palavras de Meirieu (1998), do *savoir-faire*, onde seus conhecimentos não são precisos nem de fácil percepção para elas, mas indicam que suas ações de regulação têm objetivos determinados e que são perseguidos por elas, mesmo que somente parte deles seja atingida.

O que se pode reter, sobretudo, da fala das professoras, no que se refere à análise conjunta destas duas ferramentas, é que elas colocam o saber no centro do triângulo pedagógico sem, contudo, desconsiderar o educando e o educador. Demonstram preocupação em verificar as aquisições cognitivas e afetivas dos alunos e buscam viabilizar recursos e instruções para sua efetivação.

Como explicitado anteriormente, seguem os fragmentos do relato das três professoras:

PROFESSORA ALFA

Que ele fez uma redação tão linda pra estar reescrevendo, pra no dia do Saresp conseguir fazer. Estou mostrando onde eles estão errando pra estar vendo se eles conseguem, assim, ir melhorando essa descrição, esse relato que eles estão fazendo! E você corrige, revendo... Revisão frequente! A gente vai e vem.

Você tem que ver que coisinha mais linda, o D.! Ele está indo que você tem que ver! Já sabe quando é “ban” olha, tem o N da professora Nilza! Então, quando eu falo assim ele já sabe que é an! Ontem, eu estava no computador, você precisa de ver: bandeira! Aí tem a letrinha da professora Nilza. Ele já correu pro computador e escreveu bandeira, certinho!

Mas aí, eu dei o quadro. Então, quem é o personagem principal? E eles fazem o relato do que eles leram. Colocar a ideia principal em quatro linhas. Não foram todos que conseguiram, mas você precisa de ver os que conseguiram, o raciocínio correto! [...] esse menininho aqui, no dia do professor tem que ver que coisinha linda que ele fez pra mim! Ele deu um show, um show! Você precisa ver que graça que ele fez! Eu fiquei, assim! Os dois ficaram no intervalo ensaiando pra cantar pra mim. E o L ensaiou a classe pra cantar a musica do professor! Todos os alunos cantaram juntos com eles! Ele veio com o papelzinho, ele falou pra mim: “canta comigo professora!” Eu falei: “ei, não conheço essa musica!” Mas aí ele me ensinou e a classe inteira cantou. Ele ensinou pra classe! No fim, foi ele que fez um resgate com a classe!

O avô da G veio pra aquele negocio do idoso. Pra ver se dá um ânimo nessa menina! Porque ela não tem muita vontade dentro da sala de aula, sabe? Faz tudo com preguiça! Estou tentando fazer que eles mudem! Eu tenho mostrado isso pra eles.

[...] você tem que ajudar, não sou eu, é você, é você! Na hora que você der esse passo, o menino vai dar esse passo com você! Eu falei, falei e ele ficou até, assim... Mas esse homem chorou: “eu amo você, nego!” ele falava. Eu falei: “então, pai! Mas não é só falar, você tem que mostrar atitude. Vem aqui na escola a cada quinze dias, pede pro seu patrão deixar você vir cinco minutos. Eu, sete horas em ponto estou aqui! Eu falei: vem conversar três minutos comigo! Só pra ele ver que você está interessado! Se ele realmente está aprendendo ou não!”.

PROFESSORA BETA

[...] Na hora da correção da prova de matemática teve algumas que eles acertaram. O R. veio todo contente: “eu acertei essa, eu acertei!” E ele acertou mesmo porque ele conseguiu ler ali, deduzir, sabe? [...] O E., graças a Deus, já está lendo palavrinhas simples. R., às vezes, eu ponho alguma coisa na lousa e ele consegue. “É isso que está escrito aqui?” Eu falo: “está! Está vendo como você está lendo?”.

Esquemas na lousa. Ponho tudo, ilustrações visuais, leitura pessoal de documentos, estudo individual de apresentação, experiência e expressões diversas, manipulação e recortes. Ah, eu trabalhei com Tangran.

Eu coloquei ele em grupo no livrinho de coletâneas e atividades! E tem algumas coisas que ele consegue fazer! Então eu tento; pus ele num grupinho ali pra ir orientando ele como fazer. Então, outros alunos também podem estar ajudando [...] Com certeza, ele tem ate mais liberdade, intimidade pra perguntar! Se sente mais a vontade.

[...] como é importante mesmo a leitura! E como eles estão aprendendo! Porque eles ficam com vontade de ler. Esse negócio da educação literária. Eu passo livrinho que o aluno indicou e ai eles ficam com vontade de ler a historia. E dar opinião: “ah, eu não gostei dessa historia! Não gostei muito”. “Não gostou por quê?” Então, eles já vão formando aquela opinião critica. Não gostou, mas tem um motivo. Porque não gostou? Então, assim, na hora que eu vou lá no mapinha pra fazer a pesquisa se gostou, gostou muito ou não gostou, então, alguns: “não gostou por quê? Dá um motivo porque não gostou.” “Ah, é chato, professora! Não gostei do enredo. Não gostei do tipo da historia!” Então, quer dizer, tudo isso... Já estão refletindo, ali, socializando, estão aprendendo. E a criança interiorizar aquilo e aprende, mesmo!”

PROFESSORA CRETA

E uma prova que eu dei pra eles e eu queria que eles revisassem, dessem uma olhada. Sozinhos, eles iam ver o que tinham errado e se sabiam fazer dessa vez. Porque na prova, sabe o que é a pessoa errar todas as questões?! Por quê? Coloquei do meu lado, fui fazendo a leitura e foi acertando! Eu acho que não lê! Eu não entendo! Fico me perguntando, mas como pode errar tudo? Não entendeu nada, nada? Não leu! Não é possível!

[...] é essa a dinâmica da sala de aula! E eu tentando explicar pra esse ser o que era metade, enquanto eu não botei dinheiro na jogada... Olha, tem oito reais. Não sabe a metade de oito! Quarta série! Eu falei: “tem que dar metade pra você, metade pra tua irmã. E agora, quanto você ganha?” “Quatro!”

Tinha vários textos. Era do Saresp, com vários textos e o questionário. Então, tinha perguntas, coisas que eles tinham que inferir, coisas que eles tinham que manipular, mesmo. Às vezes, era assim, fulano morava num barraco. Depois, as opções: eram uma casa elegante, uma casa grande, só tinha uma opção que era barraco. E ele errou. Eu falava: leia. Está aqui, não é possível, você não tem nem que imaginar! Esta aí, está no texto...

Eu trabalho das duas formas: dependendo da atividade, eu gosto de fazer parte por parte. Tem coisas que eu deixo eles sozinhos, pra ver qual é o grau de entendimento. Alguns, rapidinho já descobrem e já desenvolvem o que é pra fazer! Outros vêm a cada cinco minutos na mesa, né? E mesmo você soltando aquela: mas o que você acha? Não vai! E o N., no oral, eu estou explicando lá na frente, ele vem e responde tudo. Chegou na hora dele fazer, dele trabalhar, buscar, e a coisa não funciona!

[...] trabalhando com tabelas e produzindo texto é um quadro de certa forma. No caso, era falar de livros e os anos em que foram editados! As alterações e eles tinham que fazer um texto! Fizeram uma... Foi uma coisa! Ao contrário, mas também não deixa de ser, né? Você bater o olho num esquema e fazer uma produção de texto em cima daquilo, né? Também não é uma coisa fácil! E começa por frase! Ah, é complicado! Eles não se acham capazes de nada! Como você não vai conseguir? Faça uma frase a partir dessa frase, vamos tentar fazer outra! E a coisa sai! Pra uns é tão fácil!

No que diz respeito aos **INSTRUMENTOS**, quando a **professora Alfa** propõe a leitura da redação, explica os erros cometidos na escrita e solicita a leitura e reescrita do texto, ela utiliza como método a apresentação pessoal de cada aluno de sua produção, as explicações dialogadas e introduz tempos de escrita pessoal. Outros recursos metodológicos utilizados por ela são a

apresentação de esquemas na lousa e a exposição de ilustrações visuais, como mapas e cartazes relativos aos objetos estudados.

Entretanto, ao relatar que os alunos demonstraram dificuldade no trabalho com história em quadrinhos e na elaboração de um quadro descritivo com personagens e ideias principais e que muitos foram incapazes de completá-lo corretamente, a professora não menciona qualquer recurso de ensino que tenha utilizado para ajudá-los a superar as estratégias de aprendizagem.

Já a **professora Beta** diz oferecer explicações dialogadas das atividades e solicitar aos alunos que verbalizem a compreensão antes de realizarem sua escrita. Para aquele que apresenta dificuldade na leitura ela afirma ajudar, já que, segundo Meirieu (1998), com a clareza do que lhe é solicitado, a atitude imediata do aluno é mobilizar os conhecimentos que dispõe para sua realização. Como instrumentos para a aprendizagem, a professora afirma utilizar, também, esquemas na lousa, ilustrações de livros paradidáticos e didáticos e filmes em vídeo para que os alunos visualizem o objeto estudado. Cita, ainda, o Tangran como recurso didático utilizado pelos alunos.

E a **professora Creta** diz buscar respostas orais quando oferece explicações coletivas, nas quais os alunos devem verbalizar sua aprendizagem, principalmente, àqueles que demonstram pouca disposição para a realização escrita das atividades. Ao ressaltar o trabalho de estruturação de esquema e produção de texto por meio de verbalização de uma frase e, a partir desta, outra e outra, a professora mostra sua intenção de ajudar o aluno a introduzir respostas, antes de sistematizar a escrita.

No que diz respeito aos **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, quando a **professora Alfa** revê a escrita dos alunos na produção de texto, corrigindo com eles as palavras incorretas, ela utiliza a abordagem lenta e progressiva, elemento por elemento, realizando estudo aprofundado de cada elemento. Ainda, quando enfatiza a tentativa de um aluno de escrever a palavra “bandeira” e relacionar o “an” com a letra do nome da professora, ela conduz a aprendizagem por meio de graduações, busca de transições, de explicações por deslocamentos e trabalho sobre as nuances. Porém, mesmo com a constatação da impossibilidade para completar o quadro proposto, a professora não se

mostrou capaz de reconhecer os pontos de apoio nos alunos e a urgência das estratégias de ensino, os quais ela poderia articular novos saberes e novas capacidades.

A **professora Beta** diz promover o estudo por confronto, salientando que os alunos comparam sua maneira de realização das atividades e os resultados obtidos com os expressos na lousa pelos colegas. Diz, ainda, apresentar diariamente, organizados em forma de rotina, os elementos conceituais a serem trabalhados.

Outro procedimento adotado por ela é a indicação literária para que possa organizar e oferecer rotineiramente, em alguns dias da semana, a leitura capitulada. Após tal leitura, faz, coletivamente, a apreciação da história e a opinião do aluno é justificada e registrada em gráfico afixado na parede da sala.

E a **professora Creta** salienta oferecer abordagens parciais dos conceitos trabalhados, utilizando explicações em conformidade com o grau de entendimento explicitado pelo aluno, apoiando-se nas aquisições anteriores, para que ele possa integrar novos dados em sua estrutura cognitiva: *“enquanto não botei dinheiro na jogada...”*.

Quando propõe a revisão da prova para a correção de algumas questões, a professora oferece o estudo aprofundado de determinados elementos conceituais, para que o aluno utilize novas estratégias de aprendizagem.

Quanto ao **GRAU DE ORIENTAÇÃO**, quando a **professora Alfa** propõe aos alunos a correção dos erros na escrita da redação, explicando-lhes como deveriam proceder, seu relato indica que ela investe verificações regulares e posteriores de resultados globais, com proposta de um plano de trabalho preciso.

Quando o aluno deseja escrever a palavra com “n intercalado” e obtém orientação e afirmação de que a grafia da palavra está correta, a professora utiliza o método da avaliação parcial e introdução de recursos necessários ao nível de desenvolvimento do aluno, revisando sua produção.

A **professora Beta** enfatiza que, junto com a apresentação da rotina diária dos trabalhos, são detalhados os objetivos, para que os alunos possam se organizar nos estudos.

Ressalta que o trabalho em grupo adotado traz benefício a eles, em especial aos que apresentam dificuldade de aprendizagem, já que ao serem orientados pelos colegas, demonstram sentirem-se mais a vontade pra perguntar.

Constata-se que a professora acompanha e verifica, de forma continua e/ou posterior, o desempenho dos alunos, realizando revisões sistemáticas e reorganizando os recursos necessários para alcançarem os objetivos propostos, já que ela descreve seus avanços e os compara às aquisições anteriores.

E a **professora Creta** relata duas formas de orientação aos alunos: *“dependendo da atividade, eu gosto de fazer parte por parte. Tem coisas que eu deixo eles sozinhos, pra ver qual e o grau de entendimento”*.

A professora mostra focar sua atenção nas estratégias de aprendizagem dos alunos, para identificar novas estratégias de ensino.

Outra forma de orientação aos alunos ressaltada pela professora é a apresentação de plano de trabalho claro, específico, detalhado: *“tudo é mostrado, tudo é feito antes, tem o modelo...”* Esta indica verificações regulares e/ou posteriores, que objetivam a introdução de recursos necessários para a aquisição de novos conhecimentos.

Como **INSERÇÃO SÓCIO-COGNITIVA**, a **professora Alfa** cita a atitude do aluno que, junto com os colegas, faz homenagem a ela pelo dia dos professores. Quando o aluno ensaia os colegas com a música que conheceu em outra situação de aprendizagem, utiliza tal conhecimento, que lhe foi significativo, transfere-o e o aplica na escola. Também, utiliza a estratégia do enraizamento do novo aporte nos conhecimentos anteriores e faz relação com aquilo que já sabe, globalizando de forma sistemática tal aquisição.

E no caso do aluno com dificuldade de aprendizagem que demonstra ter compreendido o uso do “n intercalado” graças à estratégia de transferência de conhecimento por ela adotada, relacionando-o à letra inicial de seu nome, tal fato indica sua tentativa de justificar o trabalho de silabação que vem realizando com o aluno na sua alfabetização e de aprová-lo em eficiência e eficácia.

Já a **professora Beta**, ao propor o trabalho em grupo, incentiva o aluno a buscar apoio no colega e a discutir pontos de vista com ele.

Quando um aluno expressa contentamento ao corrigir a prova de matemática e verificar que acertou algumas questões, a professora afirma que a competência e habilidade por ele adquiridas para a leitura foram transferidas para o campo matemático, pois sem a leitura do enunciado das questões ele seria incapaz de compreender a situação-problema para efetuar corretamente as operações matemáticas.

E a **professora Creta** demonstra alternar trabalho individual e trabalho em grupo, proporcionando, no segundo, oportunidade para discussão de ideias, ajuda mútua e apoio no outro. Com este recurso, ela observa as várias estratégias de aprendizagem manifestadas em movimentos e ações dos alunos e a capacidade que têm de compreender e explicitar posteriormente, o processo das operações mentais efetuadas por eles, compreendidas em assimilação dos dados e tratamento de tais dados.

Ao que se refere à **ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO**, a **professora Alfa** cita o caso do aluno que compreendeu o uso do “n intercalado” para escrever corretamente a palavra “bandeira”; ele reagiu imediatamente à instrução dada por ela e agiu logo após a explicação. E, também, buscou a informação com a professora em função de sua dificuldade para escrever.

A **professora Beta** relata que ao ler, mesmo que parte da escrita da lousa, ela convoca o aluno para perceber sua capacidade para a leitura. Seu relato indica que, para os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, ela oferece sequências breves, alternando trabalho individual e em grupo.

E no caso da **professora Creta**, quando oferece explicação para ajudar o aluno a realizar operações mentais adequadas para compreender o conceito da fração, ela utiliza sequências breves de intervenção, alternando o método de ensino. Indica, também, interpelação da professora, no sentido de fazê-lo reagir imediatamente à instrução, de forma a expressar o essencial da explicação, sistematizando o conhecimento adquirido.

A respeito das estratégias de aprendizagem, Meirieu (1998) ressalta que a opção do professor por uma atividade de aquisição, de avaliação ou de exploração deve partir do ponto de apoio nas entradas do aluno, pois somente

por meio de suas aquisições anteriores é que ele efetuará as operações mentais necessárias para construir novos conhecimentos.

Portanto, as atividades de aquisição partem do já adquirido, as de avaliação confirmam o domínio do objetivo proposto e as de exploração apoiam-se em aquisição recente para sua aplicação em saberes mais elaborados. E para, que isto ocorra, ele deve utilizar capacidades precisas e agir sobre os materiais que lhe são disponibilizados pelo professor, deve elaborar estratégias compatíveis para cada atividade que lhe é proposta e elaborar hipóteses que serão confirmadas ou refutadas durante o processo de desenvolvimento da mesma.

Neste aspecto, a ação docente constitui-se em três desafios:

em primeiro lugar, uma “*função erótica*” pelo fato de tentar suscitar o enigma que gera o desejo de saber; tem, em seguida, uma “*função didática*”, pelo fato de preocupar-se em permitir sua apropriação; tem, enfim, uma “*função emancipadora*”, pelo fato de permitir que cada pessoa elabore progressivamente seus procedimentos eficazes de resolução de problema. (MEIRIEU, 1998, p.181)

Portanto, são boas razões para o professor empenhar-se no ofício de ensinar e mesmo entender e aceitar a resistência do aluno no instante do ato educativo, no qual o desejo e a disponibilidade de um resistem às propostas e intenções de educar do outro, criando, assim, em consequência do choque de seus projetos contraditórios o impasse educativo.

É, pois, no momento pedagógico que o educador remete-se “a sua própria capacidade de obter a adesão e de suscitar a compreensão.” (MEIRIEU, 2002, p. 93).

Ele sabe que a vontade do aluno não preexiste no ato educativo e que não emerge espontaneamente por obra de sua exortação. Ao contrário de impor regras que provocariam a rejeição, mas sem renunciar às exigências que considera essenciais para formar tal vontade, o professor “resiste à resistência” do aluno sem abrir mão do que seja necessário para a sua aprendizagem e cria espaço para a inventividade educativa.

Em relação à ferramenta 8, observa-se que as professoras não verbalizam claramente as questões nela relacionadas. Porém, seus relatos trazem dados os quais podem ser facilmente subentendidos.

Quando a **professora Alfa** refere-se ao aluno que, apesar de apresentar sérios problemas comportamentais na sala de aula, junta-se aos colegas para ensaiar e cantar uma música para homenagear sua professora, tal relato indica a capacidade do aluno de tomar iniciativa para tal realização, depois de tê-la feito a outra professora, em situação diversa da sala de aula. Também, a capacidade de perceber a possibilidade de reinventá-la e construir com desenvoltura novo sistema de compreensão àquilo que já sabia e havia se apropriado. Faz, portanto, a transferência de tal conhecimento, tornando-o possível, de forma inédita, em outro contexto. Provavelmente, a autoavaliação que ele tenha realizado de seu feito deve ter-lhe trazido bons sentimentos.

Da mesma forma, no relato que faz do aluno que para escrever a palavra “bandeira”, relaciona o “n intercalado” com a inicial do nome da professora. Para atingir a escrita correta, ele passa pelo processo que vai desde a sensibilização que o prende e permite iniciar seu trabalho mais facilmente, até culminar com a autoavaliação, que lhe informa que teve sucesso em seu empreendimento.

Também, observa-se algo parecido no relato da **professora Beta**, referindo-se às leituras que os alunos realizam no projeto “Educação Literária” desenvolvido com a turma toda. Ela ressalta o interesse que eles manifestam de ler as histórias indicadas por eles próprios. É um trabalho no qual, em esquema de rodízio, todos leem a história e dão opinião a respeito dela: se gostaram ou não do enredo, do tipo de história, dos personagens, dentre outros e o motivo pelo qual manifestam tal opinião. Em seguida, sistematizam, fazendo anotações no mapinha que fica exposto na sala.

Da mesma forma, estes alunos passam pelo processo de sensibilização, identificação, estruturação, memorização, revisão, transferência e autoavaliação, ao mesmo tempo em que vão formando opinião crítica, após refletirem sobre a história. Sem contar que ainda estão expondo e socializando suas ideias e aprendendo muito com isto.

As expressões dialogadas com respostas orais, a formulação antes de tomar a palavra trazem a familiarização com a linguagem falada, que serve de base para o aprimoramento da escrita.

E finalmente, também a **professora Creta** apresenta dados os quais indicam o mesmo processo desenvolvido pelos seus alunos para atingirem os conhecimentos propostos por ela. É o que ela relata no caso do aluno que havia errado muitas questões em uma prova bimestral. Certa de que ele não havia lido o enunciado de tais questões para resolvê-las, a professora, sentada a seu lado, solicitou a revisão da prova e o foi acompanhando na resolução das mesmas. Sentindo-se seguro, o aluno foi acertando uma a uma.

Neste aspecto, tal relato indica que ele conseguiu sensibilizar-se com o fato de não ter acertado as questões, atentar-se a lê-las corretamente, estabelecer nova compreensão para interligá-las ao já conhecido, apropriar-se do novo conhecimento, rever o que sabia e o transferir para a situação de aprendizagem presente, o que, segundo a professora, trouxe-lhe melhor resultado que a empreitada anterior.

Por isso, há relevância da centragem na relação pedagógica que, segundo Meirieu (1998), requer regulador atento e rigoroso, tanto no trabalho individual como no coletivo. Dessa forma, por meio das trocas baseadas na confiança e no respeito recíprocos, cria-se o vínculo e instaura-se o que o autor chama de equilíbrio ecológico. Para que ocorra tal equilíbrio, a organização e o dinamismo na sala de aula são essenciais, podendo ser regidos pelo “Conselho”, que nada mais é “um espaço contratual, uma estrutura de pacto, um grupo de regulação... uma instância encarregada, juntamente com o professor, de refletir sobre esse equilíbrio ecológico tão instável e introduzir a dimensão ausente no momento oportuno.” (MEIRIEU, 1998, p. 158).

Neste aspecto, o professor pode perceber o andamento das atividades na sala de aula e se perguntar o quê e de que forma cada aluno deve trabalhar. Nesta ecologia da aprendizagem, a gerência da sala de aula nunca se dá de forma serena e segura, visto que certas “turbulências da paixão” envolvem as pessoas e, conseqüentemente, nada acontece sem inquietações, desequilíbrios e insatisfações, mas pode garantir ao professor estímulo ao seu trabalho e à

reflexão de seus métodos e de suas atitudes e meios para criar instrumentos melhor adaptados.

Pensando assim, Meirieu (1998) enfatiza que o professor deve colocar-se na posição de prático-pesquisador dentro da sala de aula,

capaz de inventar e regular, imaginar e avaliar, utilizar os instrumentos, os métodos, as situações que lhe são sugeridas por seu meio ou por suas leituras, mas observando os efeitos que produz: verificará, assim, a eficácia de uma determinada maneira de proceder em relação a um determinado tipo de objetivo, para um determinado aluno, em função da relação que mantém com ele. (p. 159)

Considerando a relevância do saber docente que garante tais capacidades, Merieu (1998) reporta-se às formações inicial e continuada do docente. Enfatiza que a formação inicial deve centrar-se na especificidade profissional do educador, envolvendo estudos e pesquisas voltados às três dimensões do ato de aprender que são a relação pedagógica, o caminho didático e as estratégias de aprendizagem e que a formação continuada deve buscar soluções mais eficientes e eficazes para obtenção dos objetivos estabelecidos. Sobretudo, para que o professor seja capaz de agir, sentir-se seguro para as tomadas de decisão, apesar de tantos obstáculos, tantas resistências que, com certeza, encontrará em seu ofício.

Portanto, o professor torna-se verdadeiro pesquisador quando se empenha a rever e a redescobrir seus próprios conhecimentos e questiona permanentemente os saberes que ensina. “Formar-se, em formação inicial e continuada, não significa outra coisa: pesquisar, construir, analisar, confrontar com colegas e com especialistas, situações de aprendizagem.” (MEIRIEU, 2006, p. 44).

Nível 2 – ANÁLISE DA AULA FINAL

A presente análise refere-se à aula de cada professora, filmada no final do estudo longitudinal. Nela, buscou-se verificar se as professoras foram capazes de aplicar as referidas ferramentas. Ou seja, se após um período de dois semestres letivos de reflexão sobre sua prática pedagógica e sua relação com os alunos, as ferramentas sugeridas por Meirieu (1998) permitiram às professoras-participantes avaliar suas ações e prever ajustes necessários a elas, elaborando dispositivos didáticos mais adequados à intervenção pedagógica.

Inicia-se com a descrição da sequência didática adotada por cada uma das professoras.

DESCRIÇÃO

AULA DA PROFESSORA ALFA

A professora comunica aos alunos que trabalharão com a disciplina de Geografia sobre o Estatuto do Idoso. *“Pessoal, vamos prestar atenção! Na semana passada recebemos a visita do Sr. Antonio, avô da G. e ele nos contou sua vida, desde a infância. Vamos, depois de revisar algumas falas de sua entrevista, encerrar o tema com a apresentação da produção literária de vocês e com a elaboração de um cartaz.”*

À medida que ia recordando, a professora inquiria os alunos para conhecer a compreensão que tinham sobre o tema estudado. Estes respondiam e faziam comentários, considerados pertinentes por ela. Quando percebia que alguém estava com dificuldade para responder, ela pedia ajuda dos colegas. *“Ajudem, ajudem o E.!”*

Na revisão que fazia, a professora procurava salientar alguns temas e valorizava situações e opiniões apresentadas pelo idoso, avô da aluna. Enquanto a professora falava, alguns alunos escreviam, outros mostravam-se

dispersos, porém, a maioria, atenta, ouvia, falava, acompanhava o raciocínio e a sequência da professora.

Terminada essa fase, os alunos, chamados pela professora, passaram a ler o texto ou poesia que haviam produzido. Os colegas ouviam atentamente. Até o aluno, considerado indisciplinado, desinteressado, fez sua produção e a leu para a classe; recebeu elogios da professora e dos colegas e mostrou-se envergonhado.

À medida que a professora ia passando pelos grupos, os alunos manifestavam o desejo de mostrar a produção para ela, antes de ler para a classe. Ela lia, devolvia para o aluno com sinal de aprovação e só depois o aluno parecia tomar coragem para ler para todos. Em seguida, os alunos se movimentaram pela sala para pegar o material que a professora havia deixado pronto em um canto e passaram a recortar figuras para ilustrar as poesias e os textos e a confeccionar o cartaz.

Em certo momento, houve desentendimento entre alguns alunos e a professora foi chamada para ajudar na negociação; em pouco tempo tudo estava resolvido. Demonstrando contentamento, os alunos foram terminando e mostrando à professora, que afixou o cartaz no corredor da escola.

AULA DA PROFESSORA BETA

Na sala de vídeo, a professora revisou o trabalho de recontar lendas que foi realizado no decorrer do ano. Os alunos acompanharam, atentos, ajudando a professora a lembrar de alguns títulos de lendas que foram lidas. Após a conversa, a professora anunciou que iria apresentar em vídeo, uma das lendas que eles tanto haviam mostrado interesse: A Boneca Enfeitiçada. Demonstrando surpresa e satisfação, os alunos ovacionaram a professora.

Antes de começar, a professora precisou mudar um aluno de lugar depois que a colega sentada ao seu lado queixou-se que ele a estava incomodando. Muito irritado, o menino passou a chorar e a professora conversou com ele, explicando o porquê de sua atitude, tentando acalmá-lo.

Iniciada a apresentação do vídeo, os alunos permaneceram em total silêncio e atenção, mostrando-se curiosos e assustados. Manifestaram atitudes e reações as mais diferentes, como colocar a mão na boca, ficar de boca aberta, fazer comentário com o colega, dar suspiros e pequenos gritos! Mesmo demonstrando medo, eles queriam assistir mais.

De volta à sala de aula, cheios de comentários, os alunos organizaram as carteiras para se sentar em grupo. Com o barulho que faziam, parecia que estavam fazendo bagunça; mas o que acontecia era a organização dos grupos e a escolha da lenda que ilustraria o cartaz. Tal tarefa se deu com a ocorrência de alguns desentendimentos que, com a interferência da professora, foram aos poucos se dissipando.

A professora já havia providenciado o material e o distribuiu aos grupos. Já ajeitados, os alunos chamavam a professora para mostrar a lenda que haviam escolhido, para perguntar o que achava sobre a ilustração que pensaram em fazer, dentre outras coisas.

A professora mostrou preocupação com o aluno que apresentava dificuldade de aprendizagem, aquele que para ela tinha certo bloqueio para aprender. Ficou mais tempo perto dele, ajudou-o a formar o grupo, mostrou aos alunos as lendas que havia sobrado para que pudessem escolher, ajudou-os a colar o texto da lenda, fez sinais de aprovação e incentivo, mostrando-se próxima a eles.

Enquanto andava pela classe, a professora foi chamada inúmeras vezes, mostrando-se solícita.

Terminado o trabalho, passaram a expô-lo nos corredores da escola.

AULA DA PROFESSORA CRETA

Na sala de vídeo, a professora apresentou imagens dos sistemas do corpo humano. Ela conversou com os alunos, dizendo que fariam revisão de todos os sistemas, os quais, um a um, estudaram no decorrer das aulas de

Ciências e que em seguida apresentariam em papel craft a figura de um dos sistemas.

Mostrando-se preocupada em perceber se estavam acompanhando as figuras e a explicação, a professora foi advertindo-os: *“Estão prestando atenção?! Vai que cai este sistema no grupo de vocês!”* Ela se detém em alguns, chamando-os: *“F, qual é este órgão? C, você vai lembrar deste?! Estou confiando, hein!”* *“Quem lembra o nome deste órgão?”* E os alunos acompanharam a professora, respondendo suas perguntas e fazendo comentários com o colega que está ao lado.

Na apresentação do sistema nervoso, a professora chamou a atenção para a importância da coluna vertebral e para os cuidados que são necessários para não prejudicá-la. *“Por isso, muito cuidado quando nadar e for mergulhar para não ferir a coluna; quando sentar, observar a postura”* e volta-se para um aluno: *“olha aí como você está sentado!”* *“A minha coluna está doendo!”* disse um aluno para outro. *“Também, você não senta reto!”*, respondeu-lhe o outro.

Os alunos mostraram-se interessados, fizeram perguntas e a professora, prontamente, respondeu às dúvidas e continuou a revisão. A atenção das crianças aumentou quando foi mostrado o sistema reprodutor feminino; todos queriam saber sobre a gestação, onde fica o nenê... Terminando, a professora perguntou se todos lembraram ou se tinham mais alguma pergunta.

Sairam para o pátio e a professora distribuiu as folhas de papel a cada grupo. Com o papel na mão, alguns alunos brincaram com ele, envolvendo-o no corpo, colocando-o na cabeça.

Os grupos se espalharam no pátio e um aluno de cada grupo deitou sobre o papel para que os colegas, com giz colorido, fizessem o contorno do seu corpo.

Enquanto trabalhavam, a professora passou pelos grupos, observando. Os alunos que tinham dúvidas procuravam no cartaz afixado pela professora na parede do pátio e a chamavam: *“professora, venha aqui!”* A professora fazia as orientações e apreciações, corrigia o que era necessário e os alunos, com demonstração de colaboração e amizade, continuavam o trabalho, sentados no chão.

Em um grupo, os alunos demonstraram insatisfação com o que realizaram, discutiram, desentenderam-se nas opiniões, encontraram pontos comuns; viraram o verso da folha e reiniciaram o trabalho. Enquanto isso, um colega foi até a sala de aula pegar o livro didático para poder desenhar de forma mais correta. Este foi o último grupo a entregar o trabalho para a professora exibir na parede do corredor.

ANÁLISE

Mesmo sendo solicitada apenas a aplicação de uma ou algumas das oito ferramentas cotejadas no decorrer da pesquisa, foi possível a identificação de todas elas na aula de cada professora, embora algumas das ferramentas se apresentassem de forma mais explícita e acentuada e outras estivessem menos elaboradas e clarificadas. O fato de as professoras não terem entregado o plano de aula, como requerido inicialmente, impede que se analise se a presença da totalidade das ferramentas foi intencional. Apesar de reiteradas solicitações posteriores em ocasiões de encontro da pesquisadora com as professoras e da promessa de entrega do plano de aula, isso não ocorreu. A professora Creta afirmou tê-lo enviado por e mail; porém a pesquisadora não o recebeu.

Apoiando-se nos dados coletados nos encontros de visionamento e interação reflexiva, constatou-se crescente nível de envolvimento das professoras nas questões apresentadas na pesquisa e de aquisições cognitiva, afetiva e relativas aos conhecimentos práticos.

Assim, a aplicação de todas as ferramentas na aula em questão pode ser analisada como decorrência do interesse em conhecer orientação diversa àquela que vinham recebendo para embasar sua prática, manifestado pelas três professoras na entrevista inicial. Adicionalmente, do contentamento em conhecer autor que afirma compartilhar as angústias, as dificuldades, as alegrias e os desejos de professor, ao mesmo tempo em que mostra respeitar e valorizar seus conhecimentos e lhe oferece alternativas interessantes de formação, ao contrário de lhe culpabilizar pelo fracasso do aluno e lhe impor certas metodologias. Tal sentimento foi expresso já no início dos encontros de

visionamento e interação reflexiva, quando passaram a ter as primeiras compreensões das ideias de Meirieu.

Sugere, ainda, que as professoras já adotavam tal metodologia, embora não identificada por elas ou aplicada de forma tímida e pouca clara, e que, com a percepção que foram desenvolvendo de seus conhecimentos e da segurança que foram adquirindo, passaram a intensificá-la e a reconhecer resultados interessantes.

Deve ser destacado, entretanto, que a confirmação de uma ou outra ferramenta demandou maior esforço e tempo da pesquisadora. Tal fato indica que, mesmo as três professoras terem reiterado que o estudo lhes ampliou a capacidade de percepção de sua prática e trouxe-lhes possibilidade de mudança em suas intervenções pedagógica e afetiva, isso ocorreu de forma diferenciada e particular a cada uma delas.

Verificou-se na imagem do vídeo, que a aula das três professoras constituiu-se de conclusão do trabalho que haviam desenvolvido no decorrer do ano. De acordo com a estratégia metodológica adotada por cada uma, foi realizada a revisão do tema, na tentativa de os alunos conseguirem recontextualizar a aprendizagem e identificar os conhecimentos adquiridos para apresentá-los em outra situação, por meio de atividade realizada em grupo.

Para promover a síntese dos conhecimentos desenvolvidos, as três professoras utilizaram a confecção de cartaz como instrumento metodológico para formalizar e avaliar as noções trabalhadas.

A professora Alfa solicitou que os alunos produzissem um texto ou uma poesia sobre o idoso e pesquisassem em revistas figuras que ilustrassem tal produção para confeccionarem o cartaz.

Já os alunos da professora Beta utilizaram o cartaz para selecionar e ilustrar uma lenda, das inúmeras que leram e recontaram durante o ano.

E a professora Creta solicitou a representação de um sistema do corpo humano, dentre os que foram estudados.

Na elaboração do trabalho de avaliação, chamou atenção o fato de os alunos que não se encontravam alfabetizados, aqueles que realizavam

atividades diferenciadas na sala de aula, estarem envolvidos na atividade, junto com os colegas, discutindo e opinando sobre sua realização. Nas imagens do vídeo, eles aparecem participando, descontraídos, sorrindo, conversando. As professoras enfatizaram a intencionalidade da formação dos grupos, no sentido de propiciar a esses alunos a percepção e o reconhecimento de que são capazes de dar sua contribuição.

Conforme dito anteriormente, analisando o movimento da aula, nas ações desenvolvidas por cada professora e pelos alunos, pode-se confirmar a aplicação de todas as ferramentas de Meirieu (1998), que estão abaixo especificadas:

FERRAMENTAS 1 (ESBOÇO), 2 (FORMALIZAÇÃO) E 3 (IDENTIFICAÇÃO)

As professoras demonstraram que, em decorrência dos pontos de apoio no conhecimento de certas situações particulares dos alunos, como comportamentos e costumes, e de certos domínios sensório-motor, cognitivo, afetivo e social foram capazes de articular as aprendizagens para elaboração de novos saberes. Abarcaram desde insistentes explicações a respeito do processo mental necessário para que desenvolvam determinada atividade até o incentivo para a sua realização, com chamamentos de entusiasmo, na tentativa de convencê-los de sua capacidade e de elevar sua autoestima. Para a realização de tais tarefas, as professoras disponibilizaram materiais e instruções compatíveis com os conhecimentos anteriores que dispunham os alunos e os colocaram em situação correspondente ao “nível de formulação” desejado.

As ações das professoras indicaram intenção de criar novo equilíbrio entre os materiais e a orientação disponibilizados e o projeto de ensino, a fim de estabilizar em nível superior a representação dos alunos. Colocaram-nos, nas palavras de Meirieu (1998), em “situação-problema” rica e atrativa para que, motivados, tornem-se capazes de construir o simples (conceito) a partir do complexo (vivência).

Nas dúvidas manifestadas por determinados alunos, as professoras prosseguiram e aprofundaram a metodologia que utilizavam e quando alguns

demonstraram maior dificuldade ou mesmo bloqueio no entendimento, elas propuseram alternativas, buscando novos pontos de apoio.

Outro aspecto observado foi que as professoras procuraram identificar com os alunos suas aquisições e seus problemas, tentando esclarecer as dúvidas para restaurar a coerência dos conceitos trabalhados.

Ainda, demonstraram que, em decorrência da distinção que faziam dos alunos que necessitavam de intervenção mais próxima e pontual, por apresentarem bloqueio ou apenas dificuldade na aprendizagem, dispensaram cuidado especial: chamando muito mais sua atenção, para tirá-los da dispersão; fazendo perguntas diretas para verificar se estão compreendendo o que é proposto; tecendo comentários positivos sobre sua participação e realizações; manifestando apoio e incentivo, indicando intencionar que percebam e acreditem em suas potencialidades.

A esse respeito, embora reconheça o poder exógeno para a concretização da aprendizagem, Meirieu (1998, p. 37) enfatiza que aprender é “trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo.”.

Assim, segundo o autor, a aprendizagem ocorre quando o aluno consegue chegar a certo nível de interação entre as informações que obtém do meio e o seu projeto, através da significação que aí se apresenta. O vínculo se estabelece pelas coisas, pela ideia de que se tem delas, pelas informações que já tinha sobre elas e pelo projeto. A interação, portanto, não acontece somente com a entrada da criança na escola, ela existe desde antes; ao chegar à escola ela dispõe de vários conhecimentos. Para aprender, o aluno “vai de uma representação a outra mais elaborada, que dispõe de um poder explicativo maior e que lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez, contribui para estrutura-la.” (MEIRIEU, 1998, p. 58-59).

Contudo, o autor defende que a função do professor é preparar essa interação de forma acessível e geradora de sentido para o aluno, com materiais e orientações que não sejam nem muito difíceis ou impossíveis, que possam

provocar o sentimento de incapacidade para sua realização, nem fáceis demais, que possam se sentir desmotivados em realizá-los.

FERRAMENTA 4 (RELACIONAR)

Ao ouvir as questões e as dúvidas apresentadas pelos alunos, muitas vezes, desordenadas e descontextualizadas, de forma tímida ou espalhafatosa, as professoras suspendiam a explicação e davam total atenção à colocação dos alunos, deixando transparecer que consideravam pertinente e relevante a questão, valorizando a iniciativa e o interesse em participar do tema trabalhado.

Em nenhum momento foram observadas atitudes de ofensa, indiferença, agressividade ou intimidação por parte das professoras. Elas mostravam-se acessíveis aos alunos e interessadas em suas palavras; faziam questionamentos para favorecer a imaginação, para fazê-los pensar e relembrar, para mobilizá-los a reconhecer a necessidade da busca do saber, dispondo de esforços necessários para se apropriar dos conhecimentos. Desta forma, assertivamente, elas não davam as respostas aos alunos; com o suporte que recebiam eles é que deveriam buscá-las e encontrá-las.

Para o desenvolvimento da aula, as professoras mostraram manter a “rotina diária das aulas”, que nortearam sistematicamente, em outras circunstâncias, a organização dos espaços, do material e do tempo disponível. E, também, mantiveram a negociação com os alunos sobre as regras para a formação dos grupos e para as inúmeras explicações de como deveriam proceder na realização da atividade proposta naquele momento.

Em relação a essa ferramenta relacional, Meirieu (1998, p. 100) a considera “antes de tudo, um suporte à reflexão individual ou coletiva” do professor, capaz de lhe permitir examinar sua atitude com os alunos e prever reajustes necessários.

Nela, o autor salienta a relevância de o professor fazer do saber um enigma. Tal recurso favorece sua capacidade de imaginação, de elaboração de situação problema que seja ao mesmo tempo acessível e difícil, na qual o

conhecimento vai desvelando-se e o aluno pressente-o, utilizando o que já sabe, para transpô-lo em outra situação de aprendizagem. Assim, ele não consegue desviar-se facilmente nem encontrar a solução sem determinação e persistência.

Meirieu (1998) defende que, ainda neste processo, o professor deve variar a distância com o aluno, estando próximo, para demonstrar compreensão e cumplicidade, mas distante o suficiente para que o aluno perceba sua própria identidade para construir seus conhecimentos. O professor deve estar atento em proceder com avaliações regulares e em criar “rituais escolares” de organização do espaço, de divisão do tempo, de codificação dos comportamentos.

Neste sentido, observou-se no vídeo das aulas interesse constante das professoras em estabelecer rituais escolares, inclusive, chamando o aluno para perceber-se, em seu comportamento e atitudes, e perceber o outro que também tem direitos e deveres.

As imagens da aula revelaram, ainda, que as professoras avaliaram os alunos, utilizando diferentes instrumentos. Na revisão do tema, intencionando a recontextualização e a identificação dos conhecimentos adquiridos, as professoras desenvolveram os conceitos em outra situação: na reflexão sobre a importância do estatuto do idoso e das perspectivas de futuro de cada um dos alunos, a professora Alfa ofereceu possibilidade de resgate de questões relevantes pontuadas na entrevista realizada com o avô de uma aluna da turma. A professora Beta, apresentando o vídeo “A Boneca Enfeitiçada”, verificou as aquisições dos alunos sobre as lendas que trabalharam no decorrer do segundo semestre do ano letivo. E a professora Creta, avaliou a aprendizagem sobre os sistemas do corpo humano, por meio de imagens disponibilizadas em um site especializado.

E na elaboração da síntese da aprendizagem, a confecção de cartaz, proposta pelas três professoras, indicou a intenção de cada uma delas de verificar o conhecimento retido pelos alunos, a longo prazo. Tal tarefa coletiva mobilizou a classe em grupos e exigiu gerenciamento das diferenças para discutir ideias e tomar decisões, o que não ocorreu de forma tão amistosa. O cartaz dos alunos da professora Alfa constituiu-se de poesia sobre noções núcleo desenvolvidas na referida entrevista e desenhos ilustrativos sobre o

tema. A tarefa dos alunos da professora Beta constou da escolha de uma lenda e sua descrição e ilustração. E, coube aos alunos da professora Creta desenhar detalhadamente um sistema do corpo humano, de opção do grupo.

FERRAMENTA 5 (OPERACIONALIZAÇÃO)

De acordo com o objetivo estabelecido pelas professoras para a aula, constata-se nas cenas visionadas que elas apresentam situação-problema, articulando-a por meio de instruções e de materiais oferecidos aos alunos.

Em relação aos dispositivos propostos por Meirieu (1998), relativos às situações de aprendizagem, coletiva dialogada, individualizada e interativa em pequenos grupos, observa-se no vídeo que as professoras utilizam os três tipos delas, no decorrer da aula. Coletivamente, elas fazem a revisão do tema trabalhado, dialogando com os alunos, instigando-os à reflexão, à sequência de ideias iniciada por um colega. Individualmente, elas se atentam àqueles que aparentam não dominar os conhecimentos, formulando questionamentos para que atinjam níveis mais elevados de compreensão. Já na interação em grupos, os alunos se agruparam de acordo com as afinidades e os interesses comuns. Pereceu ser uma estratégia largamente utilizada pelas professoras, visto que os alunos demonstraram familiaridade neste tipo de situação na desenvoltura que apresentaram ao dividirem as tarefas, ao se apoderar dos materiais, ao darem início às atividades; enfim, apesar da ocorrência de alguns desentendimentos pontuais, mostraram bom relacionamento entre eles no desenvolvimento do trabalho e bom desempenho na sua realização.

No que se refere às operações mentais acionadas para a aquisição dos conhecimentos objetivados pelas professoras, as imagens do vídeo mostram o ato de dedução de um aluno, quando a professora Creta apresenta o sistema nervoso e alerta quanto aos cuidados que se deve tomar para preservar a coluna vertebral. Ao ouvir a queixa da colega: *“A minha coluna está doendo!”*, ele realiza a operação mental de deduzir e responde a ela: *“Também, você não sente reto!”*. Pelo conhecimento que adquiriu, ele soube que a dor na coluna da colega poderia ser proveniente de sua postura inadequada. Ao promover

confronto de materiais (várias lendas para leitura) nos quais os alunos podiam observar seus pontos comuns e mesmo algo parecido entre elas, a professora Beta estimulou os alunos a realizar a indução. Eles fizeram a releitura das lendas e puderam evidenciar o ponto comum e as suas similaridades.

Também as cenas mostram a estimulação da indução por parte da professora Alfa. Por meio da entrevista feita com o avô de uma aluna da classe, ela elaborou uma atividade pouco usual na sala de aula, tendo a presença de uma pessoa alheia à escola, que trouxe conhecimentos diversos àqueles absorvidos no cotidiano escolar. Neste encontro com o inesperado, os alunos puderam relacionar elementos que pertencem a outros domínios, buscar novas associações, ter o registro de novas explicações e divergir sobre os conhecimentos, estabelecendo novas relações entre os conceitos originais. É a oportunidade de avaliar a pertinência das relações não habituais.

Para efetuar a operação mental da dialetização, as três professoras organizaram a interação entre os elementos do grupo que, segundo Meirieu (1998), tem como ponto importante a busca de novos conhecimentos a partir da compreensão do sistema verificado pela dedução. Para o autor, faz-se necessário estabelecer “um dispositivo onde o confronto aprofundado de diferentes conceitos e relacionados entre si seja necessário para a realização da tarefa solicitada; o sujeito deve poder ocupar sucessivamente a posição de cada elemento a fim de interiorizar suas interações...” (MEIRIEU, 1998, p. 115).

Nota-se na ação das professoras tentativa bem sucedida de promoção de atividade coletiva. Em grupos pequenos, a participação dos alunos traz boas aprendizagens, tanto no aspecto intelectual quanto no relacional. Neste caso, vê-se confirmar as concepções de Meirieu (2006) sobre a estruturação da sala de aula: com o tempo, os alunos passam a adotar atitudes ajustadas e cooperativas e vão abandonando o egocentrismo e a visão da satisfação imediata das necessidades. Assim, têm a oportunidade de descobrir “que o papel de cada um só é garantido porque ele respeita a lei que se impõe a todos. Que uma palavra só é possível quando se ouvem os outros.” (p. 65).

A preocupação com a disciplina na sala de aula e a exigência do cumprimento de regras estabelecidas são recorrentes na aula das professoras.

Questões sobre a organização do espaço e do tempo e das condições para aprender também são pensadas e debatidas.

Neste sentido, o autor enfatiza que ao aprender a respeitar as regras da escola, as crianças passam a perceber a individualidade do outro e a sua própria e que as preocupações e os interesses não são comuns a todos. Portanto, é na escola que se apreende valores específicos, tais como “o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de ‘pensar por si mesmo’” (MEIRIEU, 2006, p. 68).

FERRAMENTA 6 (PLANIFICAÇÃO)

Em relação à sequência didática, também chamada por Meirieu (1998) de “plano-guia”, observa-se no vídeo da aula que as professoras a elaboraram, fazendo adaptações, de acordo com as necessidades dos alunos e a situação-problema que elaboraram.

Elas mostraram identificar os conteúdos conceituais que deveriam abordar, partindo do nível de representação dos alunos, na intenção de atingir nível mais elevado em relação ao inicial.

Munidas de conjunto instrumental e instruções-alvo para oferecer e orientar os alunos em suas atividades, as professoras buscaram estimulá-los a alcançar as expectativas e objetivos por elas traçados. Durante a realização das atividades, os alunos foram estimulados a identificar e verbalizar as operações mentais efetuadas. Ao apresentar novas situações-problema, propuseram a mentalização por descontextualização/recontextualização do conhecimento adquirido.

As cenas mostraram que as professoras realizaram nesta aula o que o autor defende ser essencial no procedimento didático promovido pelo professor:

consiste não simplesmente em proclamar o que queremos que o aluno saiba, mas sim em questionar a respeito do que deve “se passar em sua cabeça” para que chegue aonde queremos e criar, a partir daí, o dispositivo que dá corpo e vida à operação

mental identificada. O que importa é a capacidade do professor para traduzir os “*conteúdos de aprendizagem*” em “*procedimentos de aprendizagem*”, isto é, em uma sequência de operações mentais que ele procure compreender e instituir na sala de aula. O que importa é fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, e isso só é possível através da análise da atividade intelectual a ser desenvolvida e através da busca das condições que garantam seu êxito.” (MEIRIEU 1998, p. 117 – grifo do autor)

Para emergir um esquema geral para elaboração didática, o autor concorda que o ponto de partida deva ser o programa a ser desenvolvido. Entretanto, é necessário simplificá-lo, reduzindo-o e limitando-o, concentrando-o em aquisições conceituais fundamentais para que, relacionadas e articuladas tais aquisições às aprendizagens anteriores, possam emergir novos conhecimentos, que passarão a ter sentido para o aluno. São aquisições essenciais, denominadas por Meirieu (1998) de noções núcleo, que são introduzidas, a partir do nível de representação dos alunos, para permitir que ultrapassem a concepção anterior e atinjam estágio superior de compreensão.

Em relação ao nível de complexidade e abstração de tais aquisições, o autor defende que elas devem ser apresentadas de forma acessível para se constituir uma “progressão decisiva.”.

Segundo o autor, de posse da noção núcleo e especificado o objetivo geral, o professor deve voltar-se à atividade mental que o aluno desenvolverá e aos instrumentos necessários para que se aproprie dos conhecimentos propostos. Tais recursos devem proporcionar capacidade de mobilização para o enfrentamento da situação problema a resolver, constituída de instruções precisas, de forma que o aluno perceba seu sentido e sua complexidade e que não sejam uma infinidade de “pequenos exercícios justapostos”; “o que mobiliza é o objeto, sua própria finalidade e é isso que me faz agir apoiando-me em um mínimo de instruções, naquelas que têm um poder determinante” (MEIRIEU, 1998, p. 119).

Implicado na tarefa a realizar, o autor ressalta que esta “etapa da ação material ou materializada”, deve ser prosseguida pela “etapa verbal”, que é quando, ainda na presença do suporte, o aluno explica o que fez e aprendeu, e

pela “etapa mental”, na qual, distante dos materiais utilizados, a ação foi transferida e aplicada a outros suportes (MEIRIEU, 1998, p. 120).

FERRAMENTA 7 (EXPLORAÇÃO) E FERRAMENTA 8 (REGULAGEM)

Verifica-se que para atingir o objetivo proposto e para que os alunos efetuassem as operações mentais requeridas para tal objetivo, as professoras utilizaram as seguintes estratégias didáticas, dentre as apresentadas por Meirieu (1998): explicações dialogadas e respostas orais e verbalizações sistemáticas antes de os alunos realizarem o trabalho de conclusão do tema trabalhado no decorrer do ano (as três professoras); ilustrações visuais (professora Beta, filme e professora Creta, figuras em slides), leitura da produção de textos/poesias e audição de experiências, por meio de entrevista (professora Alfa) e manipulação de revistas para recortes e colagem (professora Alfa e professora Creta).

Em relação aos procedimentos a propor, daqueles salientados pelo autor, as professoras utilizaram-se: da abordagem lenta e progressiva, elemento por elemento (na revisão da aprendizagem realizada pelas três professoras); o estudo aprofundado de um elemento (professora Creta, no estudo dos sistemas do corpo humano); utilização de graduações e organização de “conciliações” (professora Alfa, na discussão e reelaboração de conceitos sobre a entrevista).

No que diz respeito ao grau de orientação/diretividade estabelecido, as professores mostraram estabelecer objetivos detalhados, etapa por etapa objetivos detalhados (as três professoras) estimular o confronto das hipóteses do aluno com o seu projeto de trabalho (as três professoras); propor um projeto global e a liberdade de iniciativa dos alunos para organização do trabalho, verificações regulares, avaliações parciais e introdução de recursos necessários (as três professoras).

No que se refere aos tipos de inserção sócio-cognitiva, as três professoras mostraram relacionar a aprendizagem com a experiência do aluno; orientar os alunos sobre a estética e o posicionamento dos elementos e a transposição da aprendizagem sob a forma de cartaz; provocar o confronto de competências e capacidades em pequenos grupos; incentivar a discussão dos

pontos de vista e a busca de apoio de outrem; buscar o enraizamento do novo aporte nos conhecimentos anteriores e a relação com aquilo que já se sabe; estimular a globalização sistemática das aquisições.

Na administração do tempo, o vídeo mostra a aula com a interpelação das professoras para que os alunos reajam imediatamente à instrução dada por elas e que façam o exercício logo após a explicação para ficar o essencial do conteúdo trabalhado; elas dão prazo para execução da instrução para dar tempo à evocação e à apropriação.

Fica claro que as professoras estão atentas para coletar informações sobre a situação de aprendizagem dos alunos, antes de tomar decisões para sua intervenção; mostram conhecer as aquisições anteriores dos alunos, as dificuldades deles para aprender e o tempo e o ritmo que necessitam para novas elaborações.

Nesta aula, as professoras adotaram sequências longas de trabalho, com mesmo método e mesmo objetivo.

Nota-se que as professoras regularam permanentemente a aprendizagem dos alunos e os dispositivos empreendidos por eles para as aquisições. Ou seja, observaram o aluno, recolheram informações sobre como cada um trabalhava melhor e os informaram a respeito de sua situação de aprendizagem e dos recursos por eles utilizados. Tal conhecimento permitiu que elas diagnosticassem suas necessidades e diferenciasssem as propostas didáticas, o que indicou a aplicação da ferramenta 8.

Em relação aos recursos a serem oferecidos aos alunos, Meurieu (1998, p. 130) alerta os professores a se atentarem sobre questões relevantes referentes à aprendizagem: tudo “se constrói sobre o inato”, tudo estava no sujeito antes e “só tinha que ser revelado”. Contudo, “o inato, quando entra em atividade, é enriquecido pelo mundo com o qual cria vínculos, compreende esse mundo, isto é, etimologicamente, o traz consigo.”. Portanto, para elaborar suas propostas metodológicas, o professor deve apoiar-se nos conhecimentos que os alunos já possuem e, por meio deles, articular novos saberes.

Outro ponto a ser considerado é o questionamento de como se dá a aprendizagem. Neste aspecto, o autor apresenta dois tipos de aquisições

prévias, as competências, que são os saberes, os conhecimentos e as representações e as capacidades, também conhecidas como *savoir-faire*. Enfatiza, entretanto, que “uma competência só pode se exprimir através de uma capacidade e uma capacidade jamais pode funcionar sobre o nada.” (MEIRIEU, 1998, p. 130). Assim, nas palavras do autor, só ocorre “situação de aprendizagem” quando o aluno mobiliza suas capacidades e estas interagem com suas competências e a atividade que ele desenvolve, chamada de “estratégia”; é finalizada através da qual constrói novas competências e novas capacidades, “integrando, por uma série de relações sucessivas, a dificuldade ao habitual, o estranho ao familiar, o desconhecido ao conhecido.” (MEIRIEU, 1998, p. 133).

No que se refere à regulação ao longo da sequência da aprendizagem, o autor defende que a disponibilidade do professor para circular e observar os alunos em atividade é uma oportunidade de oferecer recursos mais adequados às demandas individuais. Também os procedimentos de regulação *a posteriori*, servem como enriquecimento do repertório metodológico ao professor e oferecem-no indicadores de pertinência de suas escolhas. Neste sentido, são contemplados todos os polos do “triângulo pedagógico”, educando, educador e saber.

Segundo Meirieu (2002), os alunos devem ser orientados a se autorregular. Por meio de “mapa de estudo”, constituído por critérios de êxito das tarefas propostas, descrição dos recursos utilizados e do tempo dispendido para realização de tais tarefas, ele pode aprender a confrontar seus resultados com os objetivos propostos. O ato de autorregular-se pode abrir perspectivas para o autoconhecimento no que se refere ao “fazer escolar”, às conquistas e dificuldades e, ainda, mostrar a diversidade de caminhos possíveis e estimular para a inventividade.

Nível 3 – CORRELAÇÃO ENTRE A ENTREVISTA INICIAL E A ENTREVISTA FINAL

Neste nível estão descritas as respostas relativas às questões das entrevistas inicial e final. No entanto, para efeito de análise comparativa, utiliza-se, na entrevista inicial, apenas a pergunta de número 13, “O que é ser bom professor?”. Da entrevista final faz-se, também, a descrição das respostas das professoras e a análise recai somente sobre a questão de número 4, também relacionada ao bom professor.

A seguir estão descritas as respostas das professoras:

PROFESSORA ALFA

Entrevista inicial

A respeito da elaboração dos planos de aulas, a professora diz distribuir os conteúdos durante a semana, organizando a rotina diária nos finais de semana, em sua casa.

Indagada se havia algum período dentre os dois HTPCs semanais para planejamento coletivo das aulas, contrariando sua fala anterior, na qual afirma falta de tempo nestes momentos para tal trabalho, a professora diz conversar com as colegas, neste horário, sobre o desenvolvimento dos conteúdos: *“há um tempo pra nós estarmos conversando a respeito do que nós estamos trabalhando! a gente divide material”*. A este respeito, diz também, interagir com professoras das escolas nas quais já trabalhou: *“mas a gente está sempre conversando e a gente retoma alguma coisa que você esqueceu!”*.

Ressalta ter “um esquema na cabeça” pela larga experiência que tem na 4ª série.

Quanto ao material utilizado para o plano, diz que lhe é imposta a utilização do material do PIC no trabalho com os alunos, o qual ela procura “mesclar” com os que ela já havia programado em seus planos de aula. “[...]”

esse material deu pra me auxiliar no trabalho". Diz que utiliza o livro didático dos alunos só em algumas situações, quando há temas relacionados com o conteúdo que está desenvolvendo: *"eu não gosto de usar o livro, essa linearidade que tem no livro do aluno"*.

Já em referência à introdução de assunto novo, a professora Alfa realça que ao colocar a rotina na lousa, comenta com os alunos os conteúdos que irão trabalhar. *"Então aí, eu falo: olha, hoje nós temos um assunto interessante! nós vamos aprender isso!"*. Diz trazer de sua casa o material que será utilizado para a abordagem do novo conteúdo, bem como atividades diferentes para prender a atenção dos alunos.

No caso de atrair a atenção dos alunos, reconhece precisar encontrar formas diferentes para introduzir novos conteúdos: *"você tem que dançar lá na frente pra você conseguir com que os alunos prestem atenção naquilo que você está trabalhando!"* E já ter percebido que, em alguns casos, sua estratégia não atingiu os objetivos propostos: *"[...] eu falei: S., estou parando e recomeçando! E hoje eu falei: preciso mudar de estratégia, [...]"*.

A professora diz utilizar a biblioteca da escola para a leitura de livros paradidáticos e sua fala indica que pretende utilizar o laboratório de informática, quando indagada se existem outros ambientes de estudos na escola.

Em relação à maior dificuldade enfrentada, a professora responde que são as diferenças individuais de seus alunos: *"[...] trabalhar com todas as verdades e respeitar e fazer o outro entender e respeitar [...]"*. E afirma não ter respostas para a extrema indisciplina de alguns alunos, o que dificulta o desenvolvimento de seu trabalho: *"não sei se é essa mudança tão grande que aconteceu na sociedade! eu ainda não encontrei respostas pros meus questionamentos!"*.

Outra dificuldade apontada é conseguir instigar os alunos e os convencer a decidir-se a querer aprender: *"[...] e essa decisão não é minha!"* Diz ter consciência que o trabalho de convencimento não apresenta resultados imediatos, porém, acredita no processo de amadurecimento dos alunos: *"[...] ele tem que querer, saber que é importante, que é gostoso!"*

A professora aponta, ainda, a ausência do reforço escolar (recuperação paralela) aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (que em 2009, aconteceu somente a partir de agosto). Até essa data, coube a ela oferecer a estes alunos a recuperação contínua, durante o horário regular das aulas, concomitantemente ao ensino dos demais alunos. Na opinião dela, surgem dificuldades para isto, já que o aluno requer atendimento mais próximo e com tempo maior, além de ela ter que acompanhar os demais que, também solicitam sua presença, seu olhar, sua atenção, para instigar e conversar.

Ao se referir aos fatores que corroboram nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, a professora aponta fatores genéticos, alimentares e outros inerentes a própria criança. Aponta, também, o desinteresse em aprender e, em determinado momento, sua fala indica que ela considera tal desinteresse ser decorrente da ausência de projeto de vida: “[...] *you tem que querer algumas coisas pra você! Se você não tem esse ideal dentro de você, você não caminha.*”

Quanto à ajuda dela para aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, a professora diz que sente ter conhecimento limitado para resolver determinadas questões e considera que muitas delas deveriam ser resolvidas pela família, em casa. “[...] *a família se ausentou um pouco nos dias de hoje. Então, ficou muito pro professor trabalhar, inclusive, a educação das crianças!*”. Ressalta que muitos problemas existentes na sala de aula são da alçada de outros profissionais, como psicólogos e médicos.

Em resposta reticente e instigante, a professora diz que alguns alunos reagem positivamente às suas intervenções para ajudá-los na aprendizagem, porém, enfatiza a existência daqueles que se mostram desinteressados em aprender: “[...] *pra esse aí nós temos que fazer um trabalho de decisão, que ajude a criança a tomar essa decisão.*”.

Entrevista final

Na questão que se refere às aquisições afetivas observadas por ela em ocorrência da pesquisa, a professora Alfa afirma que, embora inicialmente tenha sentindo certo impacto, com o decorrer dos visionamentos foi tranquilizando-se, ao constatar que percebia melhor o movimento da sala de aula, a forma como os alunos aprendem e a relação que estabelece com eles. Diz ter se aproximado mais deles e aprofundado a relação para conhecê-los melhor: *“Você assiste à filmagem e você vê aquele processo acontecendo de um outro ponto de vista, de um outro ângulo! Você está olhando de uma outra forma!”*.

Relata que se sente mais equilibrada emocionalmente, pois passou a refletir mais sobre seu trabalho, a visualizar o processo ensino-aprendizagem de outra forma, a ter consciência de que ele nem sempre acontece como o planejado, a perceber melhor o que está acertando e o que está errando, para poder retomar o conteúdo.

Diz, também, que em relação ao aspecto emocional, os estudos da pesquisa trouxeram benefício para o grupo das professoras, já que passaram a conversar a respeito dos encontros que mantinham com a pesquisadora e a se preocupar em apresentar o melhor, “uma coisa bem feitinha”. A pesquisa causou-lhe preocupação, mas não sofrimento: *“[...] não que não tivesse fazendo, a gente quis aprimorar, se superar! Foi tranquilo! Não foi assim uma coisa de sofrimento!”*

Questionada sobre as aquisições cognitivas, a professora diz que, inicialmente, a pesquisa trouxe-lhe desequilíbrio e isso a fez refletir mais sobre suas ações. Que ao assistir às filmagens das aulas, ela passou a perceber a necessidade de mudanças em suas ações e tentou aprimorar suas estratégias, no sentido de se aproximar mais dos alunos e a trabalhar com recursos pedagógicos mais adequados ao nível de aprendizagem deles. *“É uma reflexão e uma retomada de posição, de você estar aprimorando aquilo. Como que você vai chegar até os seus alunos de uma forma assim concreta pra que haja a aprendizagem dos dois lados?”*.

Outro ponto positivo da pesquisa relatado pela professora foi que ela passou a organizar os trabalhos em grupo de forma diferente e os alunos melhoraram o relacionamento entre eles: *“No começo eles não se entendiam! Depois, sabe quando você analisa? Esse com esse, acho que dá certo! Esse com esse... Ajudou! Não é que definiu, mas ajudou muito!”*.

A respeito dos conhecimentos práticos adquiridos durante o desenvolvimento da pesquisa, a professora relata que passou a se sentir mais segura em seu trabalho, pois, com mais sensibilidade, realizou mudanças em suas estratégias e obteve bons resultados, inclusive, com a modificação de atitude por parte dos alunos. Passou a fazer comparação entre os instrumentos que adotava, a estudar as composições grupais pela filmagem. Isso trouxe um olhar diferente sobre as situações do dia-a-dia: *“Foi uma abertura pra você repensar o seu trabalho e ver uma outra forma de... E se eu fizer assim, pode dar certo?! [...] Nas primeiras vezes que não deu certo foi preocupante pra mim, sabe? Eu achei que eu estava falhando e não é assim!”*.

Ela diz acreditar que a filmagem influenciou os alunos, pois sabiam que seriam vistos. Com a constante conversa que estabelecia com eles a respeito da importância da pesquisa e dos resultados que se buscava, eles também puderam refletir sobre suas atitudes e mostraram mudanças tanto no comportamento, quanto na realização de suas atividades.

PROFESSORA BETA

Entrevista inicial

A respeito da elaboração dos planos de aulas, a professora Beta também diz distribuir os conteúdos durante a semana, organizando a rotina diária levando em conta que *“o tempo é muito curto pra dá conta de tanto conteúdo.”* Utiliza várias formas de registro: rotina, semanário, portfolio, caderneta da escola.

Com as colegas, discute os conteúdos a serem trabalhados, atendendo às características da turma, do contexto de sala de aula e da circunstância

vivida: *“De repente, eu planejei uma atividade que seja interessante pra minha sala, não seja pra dela! Apesar de ser a mesma matéria, o mesmo conteúdo, eu acho que tem muito essa individualidade de cada turma ali.”*

No preparo das aulas busca materiais na internet, na apostila de uma escola particular, com as colegas da escola municipal e da própria escola.

Os materiais oferecidos às crianças são atividades na lousa e em folhas individuais mimeografadas para evitar perda de tempo, colocando as coisas na lousa. *“Tudo bem, que ele vai escrever menos, mas não sei... Não vai trabalhar leitura, não vai trabalhar a interpretação? A gente vai trabalhar muito a oralidade. Então, não vale mais a pena do que ficar copiando tudo da lousa pra criança ter registrado isso no caderno?”*

Para introduzir assunto novo, a professora Beta diz retomar, oralmente, o conteúdo anterior e partir dele para o assunto novo. *“Eu dou umas sondadas pra ver o que ficou daquilo que já foi trabalhado.”*

Na opinião da professora a maior dificuldade que enfrenta é atender à heterogeneidade dos alunos e à dependência de alguns em relação a ela para realizar suas atividades. *“[...] tem aquele que acaba em um segundo, que acaba com você e participa, tem aquele mediano, tem aquele mais ou menos e tem aquele que não sabe nada!”*

Ao se referir aos fatores que corroboram nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, a professora Beta aponta questões escolares, quando diz que vêm desde a pré-escola e da própria criança, mencionando problemas hereditários, congênitos e de processamento auditivo, dentre outros. *“[...] em primeiro lugar é o fator biológico mesmo, da pessoa. E aí depois vem toda essa questão social, financeira, o meio que ele vive. Acho que tudo isso aí contribui.”*

E, em contrapartida, descreve como fatores facilitadores da aprendizagem, o acompanhamento da família na vida escolar do filho e o contato com recursos culturais. *“[...] em casa, vamos supor, tem condições de estar proporcionando contato com revista, jornal, passeio cultural. Essas coisas que a gente sabe que a família mais favorecida dá.”*

Para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, a professora diz procurar dar mais atenção a eles, colocá-los próximos de sua mesa para

atendê-los mais de perto, insistir para que realizem as atividades propostas e oferecer-lhes atividades que possam acompanhar o que a classe está trabalhando e chamando-os a prestar atenção! *“Eu explico: vocês tem dificuldade, eu estou aqui pra ajudar. Então, tem também que fazerem a parte de vocês, né?”*.

Assim como faz com os demais alunos, ela relata oferecer a eles o livro didático, pois mesmo que não façam a leitura do texto, eles têm suas estratégias para entender o que está sendo trabalhado, por meio das imagens. Diz, também, explorar a oralidade deles. *“[...] eles vão participar junto! Então, em alguns momentos igualzinho a classe, só que de uma outra forma, entendeu? Por exemplo, o E. mais que quer copiar as coisas da lousa, mas ele tem muita dificuldade. Mas ele tem o limite dele lá e ele vai.” “Trabalho muito com eles, eu não vou ficar dando só folhinha. Só em alguns momentos, porque eles têm que acompanhar o que eu estou trabalhando com a classe!”*.

Embora demonstre segurança ao fazer tal análise e descrever suas estratégias pedagógicas, a professora afirma ter dúvidas a respeito de suas intervenções para alfabetizar os alunos na quarta série. *“Será que não é mais produtivo estar inserindo eles dentro de tudo que eu estou fazendo com a classe, entendeu? Só que num nível um pouco mais fácil pra eles?”*.

A professora enfatiza que os alunos mostram-se empolgados e modificam seu comportamento em relação à execução das atividades ao perceber a atenção da professora que quer ensiná-lo. Dentro de seus limites, ela diz perceber avanço na aprendizagem e na convivência social. *“É saber as regras que existem pra poder conviver com os outros. Então, se eles estiverem aqui e saírem pelo menos com isso, sabendo se virar ali na rua! A gente já fica feliz”*

Entrevista final

Em suas respostas, a professora Beta afirma que ao assistir às filmagens, colocou-se como expectadora e pôde refletir de forma crítica sobre sua prática e ter outro olhar para si e seus alunos.

Diz que sua participação na pesquisa fez com que ela confirmasse e aumentasse nela o olhar sob a ótica emocional. *“[...] porque eu já tinha essa perspectiva, essa visão de olhar mais por esse lado emocional de cada aluno. E a pesquisa só fez isso se confirmar!”*.

A professora questiona-se a respeito do atendimento a uma aluna que apresenta dificuldades e avançou pouco na aprendizagem: suspeita não ter tido a mesma aproximação que teve com os outros dois alunos que necessitavam de sua atenção. Afirmando que se sente “tranquila” em relação a sua ação para ajudar a aluna, ela passa a se justificar, com várias explicações e a buscar confirmação da pesquisadora. Sua fala indica que sente que deveria ter feito mais: *“Quer dizer, então, eu tentei, né? Eu tentei; não foi aquilo que eu esperei. Esperava mais dela e não consegui. Não sei.”*.

A professora ressalta que o fato de ter conhecido as ideias de Meirieu a fez querer melhorar sua prática no sentido de desafiar os alunos, para que confrontem seus conhecimentos, sintam-se capazes e avancem na aprendizagem. *“[...] fazer com que ela comece a ter esse querer.”*.

A professora diz que passou a se sentir segura em seu trabalho, já que suas ações e preocupações com os alunos estão de acordo com as ideias de Meirieu e que conhecê-las, a fez confirmar suas certezas em relação às metodologias adotadas. *“[...] e a teoria está respaldada na prática que a pessoa vivenciou ali, no caso, ele que foi pra prática mesmo! Não é um teórico, só! Então, tudo isso contribuiu muito! Nossa!”*.

Ela relata que ao conhecer as ideias do autor, pôde referenciar sua prática, já que ao elaborar as atividades para os alunos com dificuldades de aprendizagem, ela muda os objetivos e não o conteúdo. Portanto, suas ações buscam contextualizar o conhecimento, oportunizando recursos que atendam às necessidades particulares, atentando para não excluir nenhum aluno e para que ele não se sinta inferiorizado e incapaz. *“Só que eu vou explorar dele o quê? Meu objetivo com ele vai ser qual? Explorar bastante o entendimento da oralidade deles ali, pra ver se eles estão realmente entendendo, aprendendo aquilo. Mas puxar para as dificuldades que eles têm, pra tentar superar essas dificuldades. Mas usando aquele material, não deixando de fora!”*

A professora, tentando sintetizar seu entendimento sobre Meirieu, ressalta que por ter vivenciado a prática e refletido sobre a teoria, ele sentiu-se mais seguro em experimentar, testar suas estratégias de ensino. *“E o que foi legal foi isso, porque a maioria dos teóricos não tem essa prática. Isso que foi interessante, a prática dele enquanto teórico.”*

PROFESSORA CRETA

Entrevista inicial

A professora Creta relata que por meio de diário, elabora semanalmente as atividades, divididas em componentes curriculares: *“[...]eu procuro seguir o conteúdo a partir do nosso plano anual e vou pegando os conteúdos e vou dividindo, distribuindo nessa semana, nesse dia!”*.

Segundo ela, os conteúdos são distribuídos de acordo com a carga horária diária de cada componente curricular, porém de forma flexível, que possibilite quando necessário, a retomada do conteúdo que não foi finalizado dentro do horário preestabelecido: *“[...] não impede de um dia de Matemática não deu pra concluir aquele assunto a gente volta no outro dia e pega uma aula de geografia ou de história e continua naquele assunto!”*.

Considera “fraco” o material disponível no livro didático dos alunos; por isso busca adaptar exercícios da apostila de outra escola e textos de livros de série mais avançada e também utiliza revista e jornal para elaborar atividades para os alunos.

Em contato com amigas, diz trocar materiais e utilizá-los de forma variada para atrair o interesse dos alunos: *“[...] o livro didático não dá conta de tudo. Da gente estar sempre procurando coisas diferentes que chamam mais atenção [...]”*. Cada professora busca seus recursos para elaboração das atividades e troca com as colegas. *“[...] mas eu não sei de onde ela retirou daquela maneira como ela me emprestou a matriz por exemplo dela e em cima daquilo eu vou...”*

Pego o exercício da professora e procuro ver como eu posso encaixar da minha maneira.”.

Segundo a fala da professora, os encontros semanais reservados para preparação coletiva do plano de aulas na realidade não acontecem. As professoras comunicam-se e trocam as atividades no intervalo para o cafezinho, na chegada à escola e entre o término das aulas e o HTPC e preparam as aulas individualmente: *“[...] a gente tem ali uma quarta-feira que seria reservada pra isso, mas por conta de tanta burocracia, tanta coisa que eles estão pedindo, agora, está difícil!”.*

Para introduzir assunto novo, a professora realiza sondagem coletiva para detectar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do conteúdo que irá desenvolver. *“[...] procuro fazer essa ponte com o que eles já sabiam!”.*

A professora relata que existem outros ambientes utilizados por ela: a sala de vídeo, a sala de informática e a biblioteca. Como a sala de informática não comporta todos os alunos ao mesmo tempo, ela divide sua turma, ficando metade dos alunos nos computadores e a outra metade assistindo filme na sala ao lado. Não recebe ajuda de outra pessoa na sala em que os alunos estão sem os seus cuidados e nem tem a sala de informática previamente pronta para ser utilizada. *“[...] você fica de porta em porta dando uma olhadinha aqui e ali e fica meio complicado! Mas no fundinho, assim, a gente procura suprir, porque precisa de outros recursos.”.*

A professora Creta diz que a maior dificuldade que enfrenta é conseguir estimular o aluno a ter interesse em aprender, a compreender o valor do conhecimento escolar para a sua vida fora da escola *“[...] despertar neles o gosto pelo estudo, pela curiosidade!”.*

Enfatiza ter dúvida quanto às causas específicas da dificuldade de aprendizagem de alguns alunos. Porém, cita alguns fatores que considera facilitadores da aprendizagem, como o fator genético, o estímulo dos pais que valorizam a educação, a facilidade da criança para aprender, o atendimento individual ou em pequenos grupos em ambiente adequado por um professor capacitado para dar suporte específico às crianças.

Para ajudar os alunos com dificuldade de aprendizagem ela diz procurar estimulá-los a querer aprender, utilizando acordos e promessas. Ao desenvolver determinado assunto com toda a turma, a professora diz promover questionamentos orais àqueles que não conseguem ler e escrever para que possam verbalizar o conhecimento adquirido, e também dá a eles mais tempo para realizar as atividades. *“Eu dou uma atividade pra ele que ele não venceu, eu volto dali quinze minutos, espero ele esfriar a cabeça, vou ali do ladinho dele olha isso, isso...”*.

Relata oferecer textos prontos, digitados, para colar no caderno do aluno que não consegue ler e escrever. *“O que eu faço, assim, que a minha consciência fica tranquila é trazer os textos prontos pra evitar que ele fique copiando sem saber o que ele está escrevendo!”*.

Mesmo afirmando não acreditar que aprenderão, a professora diz utilizar como recurso de ensino para os alunos de onze anos, as atividades de alfabetização oferecidas aos de seis anos do 1º ano do ensino fundamental. *“[...] não consegui ainda descobrir uma outra forma, então, eu venho lá com as folhinhas com o alfabeto, eu vou na carteira dele, vamos juntar essa e essa...”*.

Justifica tal procedimento, relatando que é cobrado dela que trabalhe de forma diferente com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. *“[...] se uma criança não registra é no caderno que eu tenho que ver... Sabe, são coisas, assim, que pra mim é muito claro isso...”*.

A professora relata que os alunos com dificuldade de aprendizagem que recebem dela tratamento diferenciado respondem bem a sua ajuda, embora um deles manifeste mais interesse, curiosidade e participação do que o outro. *“[...] então ele vem na minha mesa e faz! Eles dois respondem bem! Não se recusam.”*.

A professora diz-se confusa e angustiada em relação às intervenções que deve adotar para ajudar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Mostrando indignação e revolta, desabafa sofrer pressão para desenvolver trabalho diferenciado com eles. Porém, acredita ser tal atribuição da competência de outros profissionais, já que alguns desses alunos chegaram à quarta série com sérios problemas de aprendizagem, apresentando-se, ainda,

na hipótese de escrita pré-silábica, o que a faz entender que necessitam de acompanhamento especializado. Ao mesmo tempo em que apresenta tal afirmação, admite desconhecer recursos efetivos para trabalhar alfabetização para esses alunos, por isso oferecer a eles atividades de 1º ano do Ensino Fundamental. Nestes termos, parece que a professora, sem conseguir lidar com sua frustração, transfere sua raiva para as pessoas que, segundo ela, além de não a ajudar resolver tais problemas, ainda cobram dela total responsabilidade em solucioná-los. Quanto à abordagem sobre o bom professor, a professora Creta apresenta-se irônica, questionando se é aquele capaz de dar conta de tudo e fazer com que todos os alunos aprendam.

Entrevista final

A professora Creta mostra-se emocionada ao relatar mudanças importantes em suas ações a partir das reflexões que vem realizando e que se sente uma pessoa diferente. *“Até a visão de si mesmo muda!”*.

Ela enfatiza perceber-se mais madura e conseguir atentar-se a detalhes em suas ações e em seus alunos. Cita Meirieu, ao afirmar que se sente mais tranquila em relação às suas intervenções com os alunos, já que é capaz de perceber como está agindo com eles no que diz respeito ao conhecimento de suas aquisições, de suas necessidades e de seus limites sem se sentir culpada caso não alcancem os resultados objetivados, pois tem consciência de que está procurando fazer o melhor para atendê-los. *“[...] você tem chance de consertar, de refazer, de fazer de novo e de novo até que você acredita que deu certo!” “[...] aí a sua consciência está tranquila, você não abandonou o seu projeto pedagógico!”*.

Esta posição de saber que faz o melhor já era manifestada pela professora na entrevista inicial. Porém, não de forma tão convincente. Aqui, ela demonstra mais confiança e serenidade. Apresenta-se mais assertiva, apoiada em Meirieu, fazendo citações de seus estudos para responder às questões da entrevista.

Diz sentir-se capaz de compreender melhor seus alunos e de se aproximar mais deles, já que passou a ter mais sensibilidade e a se interessar mais por suas particularidades e a respeitá-los. *“[...] então um pouquinho você vai, ele vem, a gente se encontra e aí o que vai dar só Deus sabe! Só o futuro vai dizer! E as provas, às vezes!”*.

Também afirma ter aprendido a não se frustrar quando algum aluno parece não querer aprender, pois já se atenta ao seu “tempo” e sabe esperar o momento de retomar. *“[...] porque senão, a gente se frustra ainda mais! Se quer ensinar uma coisa que a pessoa não está aberta, não está precisando daquilo naquele momento e aí, você recua e numa outra hora você... A gente tem que ter essa flexibilidade, essa sensibilidade de perceber e só com esse trabalho que você fez, eu fui capaz!”*.

A professora Creta ressalta que em consequência das reflexões que vem realizando é capaz de perceber, também, a existência de outras maneiras de avaliar seus alunos, desde que sejam bem feitas. *“[...] eu tenho outras situações que eu posso ver que ele aprendeu também!”*.

Citando novamente Meirieu, a professora revela a mudança obtida na relação com os alunos quando passou a ter paciência para escutá-los em suas histórias pessoais, a perceber aquele que estava precisando mais dela, a pensar neles de forma diferente e a considerá-los agentes da própria aprendizagem. *“[...] ele forçava uma afinidade que eu não estava disposta! A partir do momento que eu comecei a vê-lo e pensar nele de uma forma, de uma outra forma e aceitar a limitação ali, eu comecei a receber ele com mais... Com o tempo a gente foi se encontrando, graças a Deus! Nos encontramos! No final, eu gostava demais dele.”*.

Ela afirma que passou a observar algumas ações que já executava sem perceber e a realizar outras, intencionalmente, como estratégia de aprendizagem dos alunos e recurso seu para avaliar o interesse e a necessidade deles ao se apropriar do conhecimento que estavam desenvolvendo. *“[...] e eles iam lá atrás e eu falava não é suficiente pra eles aquilo que está no livro, ali! Eles têm que buscar outras coisas! Então, eu tenho que oferecer essas outras coisas, né?”*.

Passou a adquirir, a compreender e a utilizar novos termos e conceitos, a organizar o trabalho e a sequência didática de forma diferente e a promover momentos de auto avaliação dos alunos. Percebeu modificação na forma de olhar seu compromisso com eles e de avaliá-los, prestando atenção em outras maneiras que eles podem demonstrar os resultados obtidos no desenvolvimento da aprendizagem. *“Ele não quer registrar! Ele não tem esse interesse! Mas eu vou falar que ele não sabe nada? Vou dar zero pra ele?”*

Recontextualizando alguns pontos defendidos por Meirieu e considerados seus também, a professora diz sentir-se mais fortalecida em suas ações e em suas reflexões. *“Então vamos puxar um pouco, vamos trabalhar mais com esse. Ai, eu dava mais responsabilidade! Então acho que isso foi muito legal! Você não tem ideia do crescimento profissional...”. “[...] às vezes, tem que fazer por fazer, né? Eu faço porque tem que dar conta desse conteúdo! Ai, quando tem outra visão daquilo: eu faço porque isso é importante e eu vou fazer desse jeito porque eu acho que é assim que vai dar certo! Eu acho que é assim que eu vou atingir o meu objetivo!”*

A professora Creta enfatiza observar que a modificação que realizou em suas atitudes trouxe mudança de comportamento dos alunos no que diz respeito ao desejo de fazer melhor, de avaliar, refazer e apreciar seus feitos e de mostrar o que realizaram: *“Eles achavam que não estava legal aquilo. Ai, eu fui orientar. Eu falei: ‘olha, desenha sem apertar a calça na perna dele! Contorna a roupa dele, mesmo; vai ficar maior o corpo!’ Ai, eles fizeram e ficaram contentes! Eles conseguiram fazer! E o F. participando ativamente! Isso que me deixou mais contente, porque ele não tem aquele comportamento! Ele tem dificuldade na leitura, na escrita, mas ele não é apático. Está ali participando, presente, dando pitaco, azucrinando os outros e fazendo a parte dele! Acho que isso que é legal!”*

Diz que observou mudança de comportamento, também, dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, pois no caso de um deles, ela conseguiu perceber a vergonha que o menino tinha dos colegas ao ser chamado a efetuar atividades diferentes e passou a encontrar outros momentos para isso. *“Quando eu comecei a chamar ele, era quando não tinha ninguém. Era perto do*

horário do intervalo, aí, ele começou a fazer alguma coisa. Ele não queria diante do grupo, ser inferiorizado, mas...”

A professora afirma não mais se culpabilizar quando os alunos não alcançam os resultados objetivados, já que acredita fazer o melhor para atendê-los e que também eles têm parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem.

Sobretudo, agora, de forma mais confiante e serena, ela apresenta seus posicionamentos e demonstra ter superado a necessidade de justificar-se a respeito das dificuldades dos alunos e não mais atribui culpa a si ou a qualquer outro profissional por tais dificuldades. Ao contrário, mostra buscar ponto de apoio nos alunos e entradas aos seus saberes e estar aberta a estratégias alternativas, sendo capaz de ter outro olhar para as aquisições deles, bem como, para avaliá-las.

Abaixo, segue a descrição e a análise comparativa da questão **“O que é ser bom professor?”**, constante nas entrevistas inicial e final.

PROFESSORA ALFA

Entrevista inicial

A professora Alfa diz que o bom professor é aquele que acredita na capacidade de transformação do aluno, para que ele consiga aprender e ajudar os colegas no processo de aprendizagem.

Sua resposta indica compreensão de variados enfoques do trabalho docente, como o contato amoroso, a compaixão, o entendimento das particularidades dos alunos, as ações que possibilitam transformações, o equilíbrio entre fundamentação teórica e prática, a humildade para reconhecimento de erros e os momentos de tomada de decisão.

... em primeiro lugar, você precisa entender o outro! Olhar o outro com amor, com compaixão, com todos aqueles atributos, né? Positivos. Que diante de você pode ter todos aqueles atributos positivos ou não. E aí,

você tem que trabalhar para que aquilo que não é positivo se transforme em positivo!

Não é você estar com a cabeça cheia de teoria e também não estar com a cabeça cheia de sonhos, porque os sonhos eles precisam ser embasados com a teoria aqui, pra estar realmente acontecendo! E nem sempre acontece, tá? E aí, você tem que ter a humildade suficiente pra entender que não deu certo aquela atitude sua naquele momento e você começar a repensar, a refazer. Esse “re” tem que tá em todos os momentos da sua vida, sabe? Você tem que reconduzir as suas atitudes, a sua forma de pensar, de agir, de querer, de...

O aluno tem que ter a decisão, mas o professor também precisa ter a decisão e muita compaixão! Se o professor não tem compaixão, porque se você não tem compaixão, como é que você vai olhar esses alunos com dificuldade?

Entrevista final

A professora Alfa ressalta que o bom professor é aquele que caminha ao lado do aluno, acompanhando o seu crescimento, valorizando suas experiências e seus conhecimentos; valoriza sua profissão e tem olhar de compaixão pelos alunos, querendo envolver-se e dedicar-se a eles; acredita em seu trabalho, querendo fazer sempre o melhor e buscando aprimorar-se; levanta dúvidas e questionamentos e reflete sobre suas intervenções e as necessidades dos alunos. É aquele que, sobretudo, não tem pretensão de resolver todos os problemas, mas consciência de sua responsabilidade no processo de aprendizagem e tenta ajudar cada aluno, em suas necessidades e interesses.

...o professor é aquele que está do lado do aluno! Não está nem na frente e nem atrás. Ele está mesmo do lado! É um caminhar junto! De aprendizagem junto, né? Porque você está passando alguma experiência pros alunos e está recebendo as experiências que vem do aluno!

Você tem que ser apaixonado por essa profissão! Você tem que ter esse olhar de compaixão por essas crianças! Se você não tiver compaixão, se você não tiver amor pela sua profissão, ter esse olhar de dedicação, de querer crescer junto com essas crianças, você não vai pra lado nenhum! É isso que eu penso! Você tem que estar, assim, envolvida, né?

A gente está sempre com dúvida e você sabe muito e de repente você não sabe nada! Então, você tem que fazer uma reflexão diária, você tem que pensar em cada um, nas necessidades de cada um! Você não vai resolver todos os problemas! Você tem que ter essa consciência e tentar

ver o que você pode fazer por cada um! ...a gente não vai salvar o mundo, mas pode fazer a diferença...

PROFESSORA BETA

Entrevista inicial

A professora Beta afirma que o bom professor é aquele que consegue colocar-se no lugar do aluno, valorizar seu conhecimento e potencializar suas capacidades para efetivação da aprendizagem.

Embora em certo momento da entrevista diga ficar empolgada com a aprendizagem dos alunos e acreditar que eles terão lembranças positivas dela, a professora admite sentir desânimo em determinadas situações e questionar-se a respeito de seu trabalho com os alunos.

Enfatiza gostar do trabalho que vem exercendo como professora da rede pública estadual há dois anos, embora reconheça não ter conseguido ainda controlar o grau de ansiedade e de preocupação e estabelecer limites entre sua vida pessoal e profissional.

Eu acho que o bom professor é aquele que, a todo momento, se coloca no lugar do aluno! [...] Valorizar um pouco o que cada um tem de bom ali e potencializar isso. Então, eu vejo bem por esse lado.

Porque tem momentos que eu pergunto: o que eu estou fazendo aqui? Acho que escolhi a profissão errada! Você sai desanimada e depois vem um dia que foi tão legal, você sai tão animada. Ai que gostoso! E tão prazeroso! Você fica empolgada, você chega em casa, já quer mudar o que você programou pro outro dia, porque a aula tomou outro rumo...

Ah, mas é difícil, hein? Ai vem os questionamentos: nossa, mas eu falo isso pra tal professor eu não estou agindo igual? Eu tenho que mudar aqui, sabe, eu acho que é por isso que eu não consigo desligar! Eu fico nessa...

Entrevista final

A professora Beta diz que ser bom professor é ter compromisso com os alunos e respeitá-los; ter consciência de que os ensina, mas que também aprende com eles, sendo capaz de conversar com eles sobre isso; preparar suas aulas e ter responsabilidade em executá-las; reconhecer que comete erros e a partir deles refletir criticamente sobre sua prática para poder melhorar suas estratégias pedagógicas.

Ter esse envolvimento com a sala, esse compromisso, esse respeito em relação aos alunos. [...] Porque o que eu aprendi com esses alunos! O que a gente aprende com eles! E eles aprendem com a gente! É aquela troca, né? Isso pra mim é tudo de bom! O professor tem que estar aberto pra isso. Eu vou ensinar? Vou! Mas eu vou aprender muito com eles! Deixar isso bem claro pra eles!

[...] o compromisso, a responsabilidade de vir aqui pra dar aula, não vir fazer qualquer coisa! Porque se a gente quiser fazer qualquer coisa, a gente faz, né? Está na consciência de cada um.

[...] só que a gente aprende pra caramba com os erros, não é? Na minha cabeça, o erro é a coisa mais positiva que pode acontecer! Porque a partir do erro que a gente começa a refletir e tentar sanar esse erro. De que forma e como. Ai que vem todo o planejamento, as ações, não é? Tudo em função dele! Mas é isso!

PROFESSORA CRETA

Entrevista inicial

A professora Creta afirma que o bom professor tenta superar os impedimentos que encontra para ensinar os alunos e consegue dar conta da diversidade de características pessoais apresentadas por eles e das diferentes maneiras que têm de aprender, garantindo que todos atinjam os objetivos educacionais.

Afirma sentir-se impotente e frustrada, mas não má professora, pois se considera cumpridora de seu trabalho.

Mostrando-se irônica, questiona se o bom professor é aquele que consegue dar conta de tudo e fazer com que todos os alunos aprendam.

Percebe-se na fala da professora Creta indignação e revolta quando se refere à avaliação externa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que oferece bônus ao professor cuja turma de alunos atingiu determinada meta. Ainda em tom de ironia, ela sugere que com tal modelo de avaliação o governo premia o bom professor. Segunda ela, é um modelo que demonstra desconhecer a realidade adversa na qual o professor atua e que valoriza apenas o resultado, desconsiderando o processo. Não avalia a forma como o professor realiza o trabalho, sua responsabilidade, seu compromisso e seu envolvimento com a aprendizagem dos alunos. Inclusive, ao se referir aos resultados dos alunos que não alcançaram as metas pré-estabelecidas pelo governo, a professora o justifica como consequência de fatores de diversas naturezas. Refere-se à realidade da escola pública atual, a qual se constitui de clientela muita heterogênea em termos de características familiares, de interesses e de motivações.

Mostra-se confusa e angustiada, pois ao mesmo tempo em que faz tal afirmação com ênfase, demonstra sinais de desconforto ao expor suas incertezas quanto à efetividade de suas ações; admite ter idealizado a profissão docente durante o período de formação inicial e sentir-se frustrada por constatar que não consegue bons resultados com a totalidade dos alunos.

A professora mostra-se convicta que, se o aluno que está na 4ª série pela segunda vez tivesse recebido atendimento especializado em ambiente e com suportes diferenciados, ele teria avançado na aprendizagem. Como considera que tal atendimento não acontecerá, descarta a possibilidade de o aluno superar suas dificuldades e profetiza o futuro pessoal e profissional dele: adulto analfabeto que vive do subemprego.

Ela consegue reconhecer e descrever vários problemas e características pessoais dos alunos que impedem o seu sucesso na aprendizagem. No entanto, não vislumbra estratégias de intervenção que possam contribuir para elaboração de recursos intelectuais e afetivos para superarem suas dificuldades.

Sinceramente, não sei mais! Eu tinha uma visão, assim, antes de trabalhar. Hoje em dia eu não sei mais. Eu não me sinto um mau professor, porque eu venho, trabalho, planejo, eu faço. Mas, eu me sinto às vezes, impotente! Então, é o que eu busco, o que eu vou buscar nesse estudo! É essa resposta, meu Deus! Porque como que a gente pode viver, dormir todo dia... Eu sonho com as crianças, menina! Isso não é justo!

(bom professor) supera, tenta! Se angustia mais? Eu não sei mais o que eu... Sinceramente, sabe, quando você se encontra em início de carreira e num beco sem saída? Como é que pode? Viver com esse peso, com essa... (outros professores iniciantes) é a mesma coisa, é a mesma frustração.

É preocupação do que nós vamos fazer, é esse tipo de avaliação que vem depois... É feito por alguém que não conhece a realidade de uma sala de aula, que não tem noção do que está acontecendo aqui! O bônus! Esse é o bom professor? Aquele que recebeu o bônus integral ou aquele que tem consciência de que fez o possível e o impossível também, mas não atingiu a meta estabelecida sei lá por quem?!

Esse meu aluno mesmo que tem toda essa dificuldade, há um fator genético, tem o irmão, o pai. [...] Pra mim, se ele tivesse um atendimento assim... Eu acho que facilitaria! Ele teria mecanismos, sabe, pra avançar, pra aprender! Esse suporte eu acho que ele teria que ter, assim! A pessoa falando pra ele ali junto... Só os dois ali... O professor que seria capacitado pra isso, né? Com ele, dando ali aquela atenção!... É outra coisa, eles avançam! Chega na sala de aula, será que o professor, o bom professor, né? Mesmo sendo o bom, tem condições de suprir essa necessidade?

Esse menino, ele vai ser uma pessoa... Eu não gostaria de pensar assim! Mas ele vai ser aquela pessoa que engana a vida inteira. Ele vai levando aquela vida com dificuldade. Porque eu não tenho convicção que ele vai ser atendido nem esse ano! Nós já estamos em abril e até hoje não foi feito nada por ele! Se a gente conseguir encaminhar essa criança agora! E vamos colocar que a gente consiga. Vou pedir pra S, vamos fazer o relatório direitinho, já tenho os registros. [...] Eu tenho que provar que o menino não sabe! Não adianta ela, a pessoa capacitada, conversar com ele e ver qual é a dificuldade dele! Acreditar em mim que esse menino está na quarta série pela segunda vez e não sabe nada! Não, eu tenho que provar que ele não sabe, pra depois ela ver se vai encaminhar... Talvez em outubro ele consiga alguma coisa! Em três meses, faço o quê? Porque depois termina o ano aí não vai mais poder ser atendido! O que vai fazer com essa criança?

Entrevista final

A professora Creta argumenta que ser bom professor é ter consciência do processo ensino-aprendizagem de toda equipe escolar e saber trabalhar coletivamente. É reconhecer suas dificuldades, buscar fazer o melhor e saber recomeçar quando não alcançar os resultados que almejou. É compreender seu papel no desenvolvimento do aluno e saber desempenhá-lo adequadamente. É querer envolver a criança em permanentes situações de aprendizagem, para que se ocupe e se motive, realizando suas atividades.

Considera que o bom professor é aquele que se preocupa com a criança; que consegue perceber seu olhar e inquietar-se com isso; que se sente responsável pela sua aprendizagem, a ponto de não deixá-la com tempo ocioso ou em posição de inércia, esperando, desocupada, o horário de saída da escola.

Pra mim, hoje? Não lembro mais o que eu disse. Mas eu acho que é isso. O bom professor é essa pessoa que está disposta a fazer o seu melhor, a aprender todo o dia, recomeçar quando necessário, sabe? E ter a consciência de que ele não é Deus! Ele é um ser humano capaz, com habilidades, com dificuldades, mas buscando superar isso tudo, né? Buscando melhorar, buscando conhecer mais, aprender mais!

Eu acho que essa consciência que a gente tem que está junto! Que você tem que ter! Se eu dei aula pra um menino da segunda série e não chegou alfabético lá, não que eu não fiz nada, mas eu tenho que me preocupar com ele lá na frente!

[...] coitada! Ela sempre buscava isso! E eu me sentia, eu tinha prazer de dar aquele ouvido pra ela e falar pra ela, não que eu não me sentia angustiada também. Não que eu ia pra casa tranquila! Não é assim, também, a gente tem os momentos, né? Eu sei que eu estou fazendo o meu melhor, mas tem hora que: será que eu não podia fazer melhor, mesmo? Tem esse questionamento, né? Mas eu me sentia... Eu tenho que falar pra N que ela está certa e ela está certa! Ela está fazendo, ela está trabalhando! Ela não está de braços cruzados! Porque é impossível! Eu não consigo acreditar que tem gente que faça isso! Não existe gente que... Tem que fazer!

Eu acho que é importante isso! Você tem que ter essa consciência que você está ali e você tem um papel a desempenhar ali!

Eu acho super legal isso de você se preocupar com o olhar da criança pra você! Eu acho que quando isso inquieta a gente é...

Assim, depois de um ano letivo (2009) de estudos sobre as ideias de Meirieu, sobretudo, de reflexão sobre sua prática, à vista das oito ferramentas do autor, a respostas da entrevista final das professoras Alfa, Beta e Creta, se comparadas à entrevista inicial, indicam que elas oscilaram e se articularam entre as mais variadas, extremas e conflituosas sensações, quais sejam: receio/confiança; tensão/alívio; dúvida/certeza; desordem/ordem; ameaça/segurança; impotência/capacidade; desequilíbrio/equilíbrio; divergência/convergência; obscuridade/descoberta, dentre outras que, certamente foram sentidas e não reconhecidas ou identificadas pela pesquisadora.

Para comparação das entrevistas inicial e final, toma-se emprestados os termos “continuidade e ruptura”⁷ de uso de Meirieu (2002), quando se refere às estratégias, aos recursos, aos meios utilizados pelo professor, chamados por ele de “operadores pedagógicos”. Recorre-se ainda, para tal análise, ao termo “situação de construção de novos conceitos”, também utilizado pelo autor.

Assim exposto, pode-se afirmar que as ideias contidas nas respostas da entrevista final das professoras, se comparadas à entrevista inicial, indicam situações de permanência, de ruptura e de construção de novas concepções a respeito do bom professor.

A referência ao sentimento de compaixão para com os alunos, o reconhecimento das diferenças individuais e ao atendimento a essas diferenças configura a situação de permanência na resposta delas a respeito do que é ser bom professor. Assim, as professoras demonstraram manter a questão da solicitude, sentimento relevante na reflexão ética docente, recorrente nos estudos de Meirieu.

Outra ideia sobre o que é ser bom professor presente nas entrevistas das três professoras é a ocorrência de aprendizagem tanto do educando quanto do

⁷ Abordando a aprendizagem do aluno, Meirieu (2002, 146) afirma que o operador pedagógico será a continuidade, se o aluno for considerado “um sujeito já constituído, cujas representações, desejos e interesses devem ser levados em conta, e se acreditamos na necessidade de lhe fornecer ferramentas intelectuais necessárias ao seu desenvolvimento [...]” e o operador pedagógico será a ruptura, se o aluno for considerado um sujeito em formação que deve deixar questões psicológicas e sociais que o prendem às percepções infantis para poder prosseguir em seu processo de amadurecimento e de aquisições.

educador na dinâmica da sala de aula. Elas afirmam que ao mesmo tempo em que ensinam os alunos, aprendem com eles.

Ponto comum também às três professoras e observável em ambas as entrevistas é que o bom professor deve rever, frequentemente, sua metodologia de trabalho para substituir e reajustar estratégias pedagógicas que não estejam atendendo às particularidades dos alunos.

Pode-se afirmar que na correlação entre as entrevistas inicial e final, a professora Beta foi a que mais expressou situações de permanência em suas ideias e concepções a respeito do bom professor. Seus conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as estratégias mais adequadas para ajudá-los a saná-las e, mesmo, sobre como ocorre o desenvolvimento cognitivo e afetivo na escola são recorrentes. Entretanto, constam em sua entrevista inicial palavras que expressam certa angústia e incerteza quanto a sua atuação no ensino público estadual, o que não se repete na entrevista final, caracterizando nesta circunstância, situação de ruptura.

Já no que se refere à situação de construção de novos conceitos sobre o bom professor, observa-se na entrevista final da professora Alfa a ideia de *“estar ao lado do aluno”, “caminhar junto com ele”* no processo de aprendizagem, expressões que não estão presentes na entrevista inicial. O mesmo acontece quando ela se refere às dúvidas e certezas do bom professor quanto aos seus conhecimentos.

Situação de ruptura é demonstrada também, na resposta da entrevista final da professora Creta que, na entrevista inicial mostra-se desiludida e frustrada com a profissão, desorientada em suas estratégias e descrente da efetividade de suas ações, até mesmo, parecendo sentir-se traída com a atuação docente que vislumbrava na sua graduação. Ainda, no seu sentimento de auto responsabilização e de impotência, transfere a “culpa” do insucesso de um aluno, em especial, na ausência do atendimento que ele deveria ter recebido durante os anos anteriores e que, segundo ela, lhe trouxe a posição irreversível do cidadão fracassado em todos os aspectos de sua vida adulta. Além de rompimento, sua resposta reflete construção de novo modelo para o bom professor, modelo este que, nas palavras de Meirieu (2005), “desonera o

professor”, ainda que parcialmente, da culpabilização pelo insucesso do aluno. Dessa forma, na entrevista final, a professora Creta mostra-se serena e mais segura para reconhecer as dificuldades e os limites de certos alunos, bem como as estratégias que considera necessárias para os acompanhar e instruí-los em suas atividades. Nesta, ela demonstra conceber que no momento pedagógico não basta a vontade do professor; o desejo do aluno também deve ser considerado, já que ele é corresponsável pelo processo de aprendizagem. Ela aprendeu a não assumir sozinha tal responsabilidade e esse conhecimento gerou tranquilidade e dispensa de quaisquer justificativas.

Portanto, na análise comparativa das entrevistas inicial e final, considera-se a professora Creta a que mais se encontra em situação de ruptura e de construção de novos conceitos sobre o bom professor, haja vista, a mudança de discurso que perpassa todas as suas respostas na entrevista final. Diferentemente da posição inicial de revolta, resistência e queixas, ela verbaliza satisfação em se observar capaz de ver seus alunos de maneira nova e ter boas expectativas como resultado de suas ações. Entende-se assim, que ela mostra-se ainda mais próxima do bom professor, o pedagogo que, segundo Zambrano Leal (2005, p. 440), é quem “diz, faz e vê o que os outros não dizem, fazem e veem”.

Conforme dito anteriormente, Meirieu (2002, p. 146) considera a continuidade e a ruptura em relação aos operadores pedagógicos que devem ser utilizados pelo professor, dependendo da consideração que ele faz do aluno. Neste aspecto, o autor afirma que, se o aluno é considerado “sujeito já constituído”, a continuidade deve se dar “entre sua história e seu projeto, continuidade entre o sujeito reconhecido como tal e as responsabilidades que deverão ser confiadas a ele, continuidade entre sua inserção cultural e social e os saberes que lhe serão ensinados.” E no sentido da ruptura, esta deve ser entre caprichos e desejos pessoais e imaturos e a reflexão profunda do exercício da cidadania, entre os ritos infantis e a força dialética dos adultos. Enfim, segundo o autor, continuidade e ruptura podem configurar-se e se articular de maneira coerente e, citando Snydes, ele enfatiza que continuidade e ruptura são inseparáveis na educação [...]. No entanto, para ele

tal ruptura só terá sentido se incidir sobre uma realidade previamente considerada, uma realidade passível de ser apreendida pelo aluno e cujos limites pode-se descobrir com ele; sem essa consideração, o trabalho educativo inevitavelmente produziria no aluno uma desmaterialização do mundo, que desapareceria ou seria colocado entre parênteses, protegido de qualquer questionamento, em benefício dos códigos escolares e dos saberes convencionados, que permitem “distinguir-se” na instituição, mas não favorecem muito uma evolução pessoal refletida. (MEIRIEU, 2002, p. 148)

Se transportado tal entendimento para os dados coletados nas entrevistas inicial e final das professoras, é a análise mais pertinente que se pode fazer sobre as situações apresentadas nas respostas das professoras.

Considerando-se o que até aqui se analisou e, sobretudo, diante de concepções e abordagens tão distintas expostas nas entrevistas da professora Creta, poder-se-ia inferir, indevidamente, que se encontram em suas palavras intoleráveis contradições e, até mesmo, mostram-se vazias, incapazes de se confirmar em ações. Contudo, Meirieu (2002, p. 123) defende que é desta maneira que ocorrem os discursos pedagógicos e que eles não se expressam como algo que se faz exatamente da maneira que se diz, mas eles são “a expressão do que se deve dizer – e até mesmo *pensar* – neste ou naquele momento da evolução dos debates sobre a educação para *fazer* aquilo que se deseja verdadeiramente fazer... e que, justamente, nem sempre se diz!”.

Portanto, nas palavras do autor, a contradição torna o discurso pedagógico tolerável e insubstituível, ela traz à pessoa a possibilidade de ação e de consciência de si mesma e de sua natureza.

Nível 5 – USO DAS FERRAMENTAS DE MEIRIEU

Nesta análise pretende-se discutir as ferramentas em si e verificar sua eficácia na reflexão das professoras sobre suas concepções e ações para tomada de decisão em relação a mantê-las ou modificá-las.

Na obra “Aprender, sim... mas como?”, cada ferramenta apresenta-se com estrutura e proposição próprias e as ideias comuns a elas apresentam-se recorrentes em sua sequência. A ferramenta seguinte envolve a anterior e elas se tornam interligadas e mais complexas. Segundo o autor, requerem compreensão e cautela para que sua manipulação promova proveito na variação da situação pedagógica e da proposta metodológica pensada pelo professor. À medida que vão tornando-se mais complexas, vão se ampliando e se ramificam em procedimentos. Outro aspecto a ser considerado é que a linguagem das ferramentas também se mostrou complexa, exigindo das professoras conhecimento semântico refinado para o seu entendimento e análise.

A respeito das ferramentas, Meirieu (1998, p. 20) assim se refere a elas:

Estas virão ilustrar cada um de nossos capítulos e concretizar nossas propostas. Evidentemente, são apenas suportes para a reflexão e a ação pedagógicas, oportunidades para animar a pesquisa e melhorar a prática. Sua modificação pelo professor, ou até mesmo seu desvio, seria um sinal de sua legitimidade.

No intuito de analisar uma a uma as oito ferramentas, buscou-se pontuar concepções e convicções abordadas pelo autor.

Em relação à **ferramenta nº 1 - esboço** (MEIRIEU, 1998, p. 42-44), cujo dispositivo-chave é “explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências para encontrar entradas para seus saberes”, o autor fundamenta-se na ideia de que aprender é compreender o mundo, integrar a si parcelas dele e construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados para agir sobre ele. Por isso, defende a concepção de indissociabilidade do ensino e da aprendizagem e da ação do endógeno e do exógeno para a apropriação do conhecimento. E alerta que se decidir pelo “meio termo” no ato de intervenção não teria nenhum sentido, levaria ao esvaziamento de cada uma destas forças. Ainda, segundo ele, a decisão por se entregar ao arbítrio do “faça como eu quero” ou ao imobilismo do “faça como você quiser”, implicaria, respectivamente, desconsiderar o interesse e as necessidades do aluno ou renunciar ao seu projeto de ensinar. Só há transmissão quando um projeto de ensino encontra um projeto de aprender, quando se encontra um

ponto de apoio ao qual se pode articular um aporte para ajudar o sujeito a aprender.

Mas para isso, é preciso

que o professor domine o “conhecível”, que explore, em todos os sentidos, os conhecimentos que deve fazer com que sejam adquiridos, que compreenda suas gêneses e suas lógicas, que examine todos os recursos que elas oferecem e que busque, sobretudo, todas as abordagens, todos os caminhos que lhe permitam ter êxito. (MEIRIEU, 1998, p. 41)

Neste aspecto, afirma o autor, mais adequados serão os recursos, os desafios e as situações-problema, quanto mais se souber sobre a história do aluno, ou seja, suas referências culturais, religião, valores, costumes, comportamentos, conhecimentos e como se relaciona com as pessoas de sua família, bem como, seus domínios sensório-motor, cognitivo e afetivo.

Na **ferramenta nº 2 - formalização** (MEIRIEU, 1998, p. 64-66), o dispositivo-chave refere-se a “refletir sobre as representações das aprendizagens, para analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos”. Nela, o autor refere-se às representações da aprendizagem. Ressalta que os conhecimentos não devem ser concebidos como coisas que se acumulam e que se constroem sobre a ignorância, mas como sistemas de significações que facilitam a apropriação do mundo e que se apoiam em representações anteriores. Assim, o aluno mobiliza suas representações e faz sua reelaboração em situações-problemas. Neste entendimento, a aprendizagem ocorre quando “um elemento novo é integrado em uma estrutura antiga, modificando-a [...]” (p. 51); exige processo e capacidades precisas, denominadas pelo autor de “estratégias de aprendizagem” e “requer operações diferentes segundo a natureza do objetivo visado” (p. 53). Para facilitar a aprendizagem do aluno, o professor deve oferecer materiais e instruções capazes de mobilizá-lo; deve preparar a interação entre a identificação do conhecimento e sua utilização para a vida, gerando significado e compreensão.

Nas palavras de Meirieu (1998, p. 58-59),

Um sujeito não passa assim da ignorância ao saber, ele vai de uma representação a outra mais elaborada, que dispõe de um poder explicativo maior e lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez, contribui para estruturá-la. E cada representação é, ao mesmo tempo, um progresso e um obstáculo [...] cada sucesso obtido deverá, um dia, ser ultrapassado, retrabalhado, reorganizado.

Para que a aprendizagem se efetive, a representação inadequada deve ser desconsiderada e, por “tentativas e erros” é necessário buscar-se “o ponto de equilíbrio entre seu projeto e seu meio”. Cria-se, para isso, “*artifícios didáticos* para que se realizem cada vez melhor *aprendizagens ‘espontâneas’*.” (MEIRIEU, 1998, p. 64 – grifo do autor).

No que se refere à **ferramenta nº 3 - identificação** (MEIRIEU, 1998, p. 66-68), seu dispositivo-chave indica necessidade de se “distinguir os alunos ‘bloqueados’ dos alunos ‘com dificuldade’”. Constata-se ser tarefa difícil aos docentes e que exige cautela e atenção. Pode provocar confusão e incertezas, já que, como o próprio autor reconhece, dependendo da complexidade da atividade solicitada, certos elementos podem revelar mais o bloqueio e outros mais a dificuldade do aluno.

Pensando nisso, o autor propõe indicadores que podem auxiliar o professor em sua avaliação: em realizações de sala de aula, o aluno “com dificuldade” pede ajuda, com perguntas ao professor e entrega seus trabalhos incompletos, reclamando mais tempo para terminá-los. Reconhece seus erros e consegue refazer, melhorando seu desempenho. Portanto, para que consiga vencer a dificuldade, o professor pode aprofundar o método utilizado. Já o aluno “bloqueado” não demonstra disposição para os trabalhos, sabe que está errando, mas não pede ajuda e nem utiliza todo o tempo proposto. Quando induzido a refazer o trabalho, espera explicações resumidas e resolvidas, o que não lhe traz melhora expressiva. Para poder ajudá-lo a vencer o bloqueio o professor precisa buscar novos pontos de apoio neste aluno, elaborando novos métodos, com materiais e instruções diferentes.

Na **ferramenta nº 4 – Relacionar** (MEIRIEU, 1998, p. 100-102), seu dispositivo-chave “esclarecer e melhorar sua posição face aos alunos, para compreender e dominar a situação pedagógica” enfatiza o poder da sedução na

relação pedagógica, que promove prazer da descoberta e êxito na aprendizagem. A vontade de saber mobiliza o aluno e o faz aprender.

A esse respeito, o autor defende que

quando se dispõe de um referencial suficientemente preciso, quando se sabe exatamente o que se quer obter e quando se pode discriminar regularmente os alunos para os quais uma determinada aprendizagem está finalizada e aqueles para os quais uma retomada é necessária, pode-se então organizar a aula de maneira rigorosa e dinâmica ao mesmo tempo, evitar grandes perdas de tempo, finalizar o período escolar e elucidar o contrato didático. (MEIRIEU, 1998, p. 82).

Assim, o professor deve instigar o aluno para que deseje aprender e de desvendar o enigma. O autor sugere que o professor faça alguns questionamentos a si mesmo. Em relação a fazer do saber um enigma: preocupo-me em suspender a explicação, adiar a resposta? Na forma de variar a distância com o aluno: sou capaz de estar suficientemente “afastado” para suscitar o desejo do aluno em se identificar e, ao mesmo tempo, suficientemente “próximo” para fazer com que a identificação seja possível? E ao mediar a relação: estou atento em criar “rituais escolares”?

Para facilitar a relação pedagógica, Meirieu (1998, p. 100), citando Lévinas, defende que a ética “é a exigência essencial que se faz com que ‘me torne responsável pela responsabilidade de outrem’.”.

A **ferramenta nº 5 – Operacionalização** (MEIRIEU, 1998, p. 121-124) tem como dispositivo-chave “conceber dispositivo didático para alcançar o objetivo, de acordo com o método de aprendizagem identificado”. Buscando criar recursos didáticos e explorá-los adequadamente no intuito de desenvolver operações mentais para alcançar os objetivos da aprendizagem, o autor toma emprestado termo de Hainaut, “o ato intelectual”, para explicar a necessidade de se construir situação didática e situação pedagógica para resolução de problemas.

Adota “tipologias” para definir situações-problemas e operações mentais. Como dito anteriormente na análise de visionamento e interação reflexiva referente a presente ferramenta, os dispositivos propostos por Meirieu (1998)

podem ser tratados em três as situações: situação coletiva dialogada, situação individualizada programada e situação interativa em pequenos grupos. Para cada situação deve-se utilizar materiais e instruções que desencadeiem no aluno operações mentais que os levem a atingir a proposta elaborada pelo professor. Embora reconheça simples e até redutora, o autor assim apresenta os tipos de operações mentais: dedução, indução, dialética e divergência (tais operações foram largamente discutidas na análise do quarto encontro realizado com as professoras). Ressalta que as operações mentais exigidas em determinada situação-problema aparecem estreitamente imbricadas e dificilmente consegue-se isolá-las. Sobretudo, o autor enfatiza a importância de

identificar a operação mental dominante e organizar o dispositivo didático em função dela, mesmo que isso pareça, em muitos sentidos, arbitrário; estaremos simplesmente atentos às dificuldades que poderão surgir, tomando cuidado para introduzir os recursos necessários. (MEIRIEU, 1998, p. 117).

Portanto, o autor defende a necessidade de se pensar sobre os recursos utilizados, bem como, o “ato intelectual” que será estimulado a se desenvolver para resolução de determinado problema.

Na **ferramenta nº 6 – Planificação** (MEIRIEU, 1998, p. 123-124), cujo dispositivo-chave é “construir uma sequência didática”, o autor afirma que, embora haja exigência do cumprimento de programa específico para cada nível do processo educativo, os quais, muitas vezes, apresentam-se extensos e constituídos de conhecimentos periféricos, há possibilidade de se inventariar noções-núcleo que, se atendidos seus objetivos, promoverão aquisições essenciais e determinantes para o êxito escolar. Assim, será reduzido esse conjunto de conhecimentos.

É preciso, em primeiro lugar, simplificar, concentrar-se em um número limitado de aquisições conceituais fundamentais às quais o aluno poderá ligar de maneira pertinente, posteriormente, toda uma série de informações que passarão a ter sentido para ele. (MEIRIEU, 1998, p. 118).

Segundo o autor, especificados a noção-núcleo e o objetivo a alcançar, pode-se pensar nas operações mentais e no conjunto instrumental que devem ser mobilizados para seu atendimento. Os materiais devem ser mobilizadores e as instruções claras e precisas. Contrariamente, infinitos pequenos exercícios justapostos, em nada contribuem para o ressignificado do conhecimento e desencorajam o aluno.

A **ferramenta nº 7 – Exploração** (MEIRIEU, 1998, p. 148-149) tem como dispositivo-chave “caixa de ideias que o professor utilizará e enriquecerá ao preparar suas aulas”. Nela o autor refere-se às propostas metodológicas de aquisição, de avaliação e de exploração. Em relação às de aquisição, considera-se que a aprendizagem se constrói sobre o inato e comporta dois tipos de aquisições prévias: as competências (conhecimentos e representações) e as capacidades (*savoir-faire*). No que se refere às propostas metodológicas de avaliação, estas confirmam o domínio do objetivo estabelecido, garantindo o início de nova aprendizagem. E, finalmente, as de exploração apoiam-se em aquisição recente transformando-se em instrumento para construção de nova capacidade.

Reafirmando que a aprendizagem está estreitamente relacionada à elaboração e superação de determinadas estratégias, Meirieu (1998) insiste em três conjuntos de variáveis: pontos de ancoragem cognitivos, os quais facilitam ao professor adotar instrumentos adequados a serem mobilizados; história psicoafetiva que possibilita ligações mais favoráveis ou mesmo resistência ou inibição a determinadas estratégias e fatores socioculturais na adoção de uma estratégia de aprendizagem, já que nenhuma é socialmente neutra. É sobre a estratégia do aluno que o professor deve agir e organizar a didática da classe, variar o ensino, adaptar a programação didática, negociar a situação problema. Portanto, “a partir desta observação, modifica-se, ajusta-se, aconselha-se os alunos, pode-se praticar o apoio individualizado.” (p. 139).

Na **ferramenta nº 8 – Regulagem** (MEIRIEU, 1998, p. 150-151), cujo dispositivo-chave é “ficha metodológica para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira melhor de cada um trabalhar”, o autor enfatiza a importância de o professor estabelecer procedimentos de regulagem ao longo da sequência didática e/ou a posteriori. Tal regulagem proporcionará,

também, que examine sua prática didática, verifique suas opções e introduza novos métodos e os ajustes progressivos de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, a regulação propicia recolher informações sobre o que os métodos produzem e os alunos que beneficiam.

Em suma, segundo Meirieu (1998, p. 141)

Poder-se-á, assim, melhor compreender como um aluno trabalha, analisar com ele as estratégias que utiliza para efetuar uma tarefa específica, fazendo com que as propostas que lhe serão feitas sejam mais “ajustadas” ao seu próprio funcionamento intelectual.

O professor poderá estimular o aluno, com seu auxílio, a perceber suas próprias aquisições e inventar novos procedimentos para adquiri-los. São, segundo o autor, instrumentos de reflexão e de análise de progressão dos saberes e de seu ritmo de trabalho.

Buscando analisar a compreensão e a aplicabilidade das ferramentas por parte das professoras, pôde-se observar que, embora tenham demonstrado facilidade na percepção da aplicação de algumas ferramentas, as professoras apresentaram dificuldade em outras.

Guy Avanzini no prefácio da obra de Meirieu, “Aprender sim, mas como?”, aponta a qualidade de “tonificantes” as páginas deste livro e fundamenta dizendo que é

Onde o domínio do pensamento e a facilidade de expressão se fecundam dinamicamente e onde a amplitude das perspectivas se alia à precisão do detalhe. Não significa que aqueles que as tiverem lido saberão fazê-lo, mas saberão o quanto é preciso esforçar-se para fazê-lo, e identificando e melhor situando sua tarefa, sem dúvida, estarão melhor “instrumentados” para cumpri-la. (1988, p.ix)

Estas palavras refletem a utilização das ferramentas pelas professoras no processo de intervenção, isto é, a leitura e a compreensão das ferramentas podem não ter sido suficientes para total exploração das mesmas e à medida

que iam apresentando complexidade gradativa provocaram nas professoras maior dificuldade ou fixação em um ponto mais compreendido ou mais identificado.

O relato das professoras indica que algumas ferramentas já se encontravam presentes em sua prática, antes mesmo de participarem da pesquisa, e que sua aplicação intencional decorreu da percepção que foram tendo nos visionamentos e, sentindo-se mais seguras, passaram a intensificá-la.

Assim, a análise das ferramentas em si traz pontos relevantes a discutir e a considerar: diminuir o número de ferramentas ou simplificar seu conteúdo poderia trazer vantagem para as professoras? Seria pertinente aumentar o tempo de visionamento? O roteiro das ferramentas foi entregue no momento adequado? Ou deveria ter sido entregue anteriormente, para estudos, ou retomado, posteriormente, para novos posicionamentos?

São pontos que dão margem a especulações, pois sua discussão perpassa aspectos metodológicos de pesquisa. Considerando-se o primeiro ponto, a opção pela totalidade das ferramentas objetivou verificar a possibilidade de sua aplicação como meio de intervenção pedagógica e diminuir seu número, talvez, trouxesse facilidade para as professoras, porém, também lacuna para o que se pretendeu inicialmente alcançar. Se assim se procedesse, haveria, ainda, a necessidade de se decidir pelo número de ferramentas a adotar, o que implicaria incluir algumas em detrimento de outras. Exigiria, portanto, trabalho de levantamento de critérios para opção desta ou daquela. O mesmo procedimento de decisão envolveria a possível simplificação de conteúdo das referidas ferramentas.

Em relação ao tempo de cada visionamento, vale ressaltar que nenhum limite pré-estabelecido de duração foi utilizado. Ao contrário, estendeu-se pelo tempo necessário para que pesquisadora e professora discutissem as cenas de aula e a aplicação das ferramentas. Delimitá-lo, impondo período restrito, poderia causar atropelo em certas questões, o que implicaria dados insatisfatórios e prejuízo aos resultados.

Já no que se refere ao número de cinco visionamentos realizados ao longo da pesquisa, o mesmo ocorreu em conformidade com a sugestão de

Meirieu (1998) quanto à sequência da utilização das ferramentas e a possível aplicação das mesmas nas cenas das aulas assistidas. Ampliar este número, provavelmente traria contribuição para a formação das professoras, já que tais visionamentos poderiam servir para aplicação intencional das ferramentas nas aulas como estratégias pedagógicas e verificação de seus resultados no processo de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à entrega do roteiro das ferramentas, o mesmo aconteceu no momento do visionamento objetivando evitar ansiedade, discussões e comentários prévios desnecessários entre as professoras. Além disso, intencionou-se impedir pré-julgamentos que pudessem interferir negativamente na análise, já que, imediatamente após os esclarecimentos sobre as ferramentas as cenas foram apresentadas e as professoras inquiridas a respeito de sua aplicação. A entrega antecipada do roteiro poderia ser vista de forma positiva se tivesse como pretensão instigar as professoras a analisá-lo com detalhes e a buscar maior compreensão da ferramenta, condução das discussões e familiarização com termos e ideias ali contidos, o que resultaria em dados diversos aos objetivados inicialmente. Se retomado posteriormente para revisão de alguns itens ou fixação de pontos preponderantes, possivelmente tal roteiro proporcionaria melhores resultados no desempenho das professoras, que caracterizariam arsenal para continuidade da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciaram professoras comprometidas com seus alunos e que se empenham na busca de melhores soluções para ajudá-los a efetivar a aprendizagem. Evidenciaram, ainda, professoras que discutem suas questões, que adotam trabalho coletivo, que se apóiam em suas dificuldades, que respeitam e consideram as ideias de seus pares e que se organizam para tomar suas decisões. Para ilustrar tal evidência, pode-se citar a aula final que se mostrou planejada coletivamente, com adoção de metodologia didática similar, apresentando resultados igualmente eficientes.

No início da pesquisa, elas se mostraram pouco resistentes à pressão institucional para que atuassem como único agente de reversão do fracasso escolar. E, resignadas, demonstravam-se dispostas a assim agir, sem problematizar nem colocar em discussão o “querer aprender” do aluno que deve perpassar todo o processo de aprendizagem. Com tal responsabilização e, mesmo como decorrência dela, enxergavam-se negativamente e, de forma equivocada, pontuavam falhas em suas intervenções.

Porém, no decorrer dos visionamentos, foram analisando e reelaborando suas concepções e convicções e, na entrevista final, munidas de autoestima fortalecida, mostraram-se capazes de se perceber melhor e de valorizar sua ação pedagógica, bem como, de olhar e apontar, sem preconceito, as dificuldades de seus alunos, afirmando conseguir conduzi-los a refletir sobre suas aquisições e a necessidade de aprender mais.

Vale ressaltar que nesta pesquisa não se pretendeu ter respostas acertadas e definitivas a esse respeito e a respeito de quaisquer questões aqui apresentadas, mesmo porque, estes questionamentos trouxeram à tona temas complexos, como abordagens teórico-metodológicas dos cursos de formação docente e concepções de aprendizagem escolar, dentre outros, e deram margem à multiplicidade de pensamentos e análises.

O que interessou abordar foi que as professoras vivenciaram durante a pesquisa momentos em que puderam olhar para si e para sua prática, bem como para seus alunos, para examinar e criticar, assumindo as implicações

elucidadas por Veiga-Neto (2002, p. 23) do “compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos”. Em decorrência, conseguiram construir nova maneira de ver o processo de aprendizagem e desconstruir certas verdades a respeito das suas intervenções, fato que lhes trouxe novos olhares, novos discursos e novas práticas. E os resultados, despretensiosamente, foram animadores.

Isso implica o abandono das certezas e neste aspecto, Meirieu (2002, p. 246) tem a defesa: “A incerteza torna-se uma oportunidade possível para inserir as práticas pedagógicas cotidianas no centro das contradições vivas da educação: acompanhar sem controlar, formar sem dominar, instrumentalizar o sujeito sem sufocar sua liberdade.”.

Ademais, para pontuar as elucidações acima expostas, pode-se citar mais uma vez Veiga-Neto (2002, p. 34): “[...] tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem que ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado.”.

Isto posto, pode-se questionar as ações escolares, apoiando-se em Hameline (MEIRIEU, 1985, p.13) ao demonstrar sua perplexidade diante da escola de hoje, redefinindo-a como “Qu’est-ce que l’école? L’école est l’instance inventée pour la société moderne pour y vérifier qu’elle ne contrôle ni l’accumulation des connaissances ni l’obsolescence des savoirs”.⁸

Diz ele que essa função determinada pela sociedade francesa promoveu muitas querelas que permanecem como fórum no mundo educacional, e que se trata de perguntar se tornamos os cidadãos mais esclarecidos se a escola oferecer coisas para saber ou coisas para fazer.

No Brasil, as políticas educacionais e aqueles que se ocupam da educação estão longe de trazer luz a estas questões. Quando no final do século XIX Jules Payot publica um best-seller da literatura pedagógica intitulado “L’éducation de la volonté” (Educação da vontade), traduzido em muitos idiomas, comentado, premiado, e constantemente editado até 1930, ele dizia e a França

⁸ O que é a escola? A escola é uma instância criada pela sociedade moderna para assegurar que ela não controle nem a acumulação dos conhecimentos nem a obsolescência dos saberes.

aceitava que “C’est l’heure des pressantes invocations á forger les caractères plutôt qu’à meubler les intelligences”.⁹

E na formação dos professores, não podemos ver isso ainda de forma subliminar?

Ainda é Hameline que nos diz que as metáforas do “forjar” e “mobiliar” que podemos traduzir como “formar” e “instrumentalizar” foram copiadas de Montaigne e na Suíça Romana desde o início do século XIX o célebre Padre Girard, um dos pioneiros da didática da língua materna reconstruiu o aforisma de Montaigne propondo “meubler l’esprit em le forgeant, forger l’esprit em le meublent”.¹⁰ Compreende-se como uma tentativa de unificar as ações num mesmo ato educativo, mas naquele momento histórico nada fácil.

Conforme Hameline, este propósito invoca uma atenção interessante ainda hoje, principalmente na sua função instrutiva. Diz ele:

L’éducation a pour but de “forger”. Oui, mais de “meubler” aussi. Et vice versa. Et surtot: on ne peut faire l’un sans prendre l’autre pour moyen et réciproquement. Vouloir “meubler l’esprit des élèves” en oubliant de “forger” peut conduire á imaginer ceux qui apprennent comme de simples réceptacles. Faire le projet de “forger les esprits” en oubliant de les “meubler” peut conduire á donner la priorité aux seules formes de la connaissance et induire une pédagogie de la culture formelle, voire formaliste. (p.13)¹¹

Se isso é válido para os alunos em seus processos de aprendizagem, também é válido para os professores em suas aprendizagens de como aprender para ensiná-los. O processo de aprendizagem intelectual chega a um produto onde a inteligência das coisas se torna transmissível. Afirma Hameline que Kant anotava que o melhor modo de mostrar que se aprendeu algo é de explicar a um outro. Explicar algo aos outros pode fornecer a estes últimos um ponto de

⁹ É a hora de fortes invocações para forjar os caráters mais do que instrumentalizar as inteligências.

¹⁰ Instrumentalizar o espírito formando-o, formar o espírito instrumentalizando-o.

¹¹ A educação tem por objetivo formar. Sim, mas de instrumentalizar também. E vice versa. E, sobretudo, não podemos fazer um sem tomar o outro como meio e reciprocamente. Querer “instrumentalizar o espírito dos alunos” esquecendo de “informar” pode conduzir a imaginar aqueles que aprendem como simples receptáculos. Fazer o projeto de “formar os espíritos” esquecendo de instrumentalizá-los pode conduzir a dar prioridade somente às formas do conhecimento e induzir uma pedagogia da cultura formal ou até mesmo formalista.

partida para suas próprias aprendizagens, mas certamente para aquele que aprendeu um ponto de chegada e um meio de verificação crucial.

Assim, quando pensamos em expor às professoras uma situação na qual elas poderiam dizer daquilo que viam em suas próprias imagens e daquilo que compreendiam em suas próprias ações, buscávamos a aproximação entre estes dois pólos da aprendizagem: a apropriação e a explicação.

Fornecendo roteiros buscávamos a apropriação e o reconhecimento das estruturas do pensar por detrás de suas aparências. Bem diz Piaget: “Aprender é uma operação interativa”. Ou Meirieu: “Aprender permanece o enigma maior”.

Aprender pela escola, num primeiro momento, parece fornecer a chave para o enigma, tanto que parece natural que o “mode d’emploi” (modo de fazer) da escola seja o de facilitar as aprendizagens. Dos alunos, claro e por que não também a aprendizagem dos professores?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. V. F. **Os modos de pensar do professor: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos.** 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber livro editora, 2004.

_____. **A pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

BARNES, R. **Seja um ótimo aluno: guia prático para um estudo universitário eficiente.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

BENA, M. S'organiser... exige d'inventer sans cesse des outils nouveaux. C'est possible aussi dans les classes dites "normales" d'un C.E.S. **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n.220, janier, 1984.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar. 1996.

COSTA, K. R. S. **A entrevista reflexiva a partir do registro de observação: possibilidades na formação continuada de professores.** 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.

CRUZ, S. A. B. **O professor diante das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos: concepções e intervenções.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Psicologia em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5^{as} séries.** 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1992.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GAZANA, A. C. **O professor e a elaboração de saberes em espaços compartilhados de estudo e reflexão**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2007
- GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 19 n.44. 1998. p. 46-58.
- HAMELINE, D. "De l' éducation scolaire" Préface de MEIRIEU, P. L'école, mode d'emploi. ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 1985, p. 9-18.
- HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos. **Revista Intercâmbio**, volume XVIII, São Paulo: LAEL/PUC-SP. 2008. p.22-42.
- JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.
- JESUS, D. M.; MILANESI, J. B.; VIEIRA, A. B. Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimentos dispomos no estado do Espírito Santo? In: BARRETO, VIEIRA E MARTINS (Org.). **Diversidade e inclusão na educação do campo**: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória: Editora da UFES. 2010. p.61-72.
- KOMOSINSKI, L. J.; LACERDA, C. D. F. Aprendizagem Mediada por Algoritmos Genéticos, Congresso RIBIE, 04, 1998, Brasília, 1998.
- LARROSA, J. Leitura, experiência e formação, In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. DP&A Editora, 2002. p.133-160.
- LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília. 2003.
- _____. **Estudo de estratégias para a formação continuada do professor de Educação Especial**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília. 1997.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.
- MAITINO, L. M. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada**. 2007. Dissertação (Mestrado em

Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2007.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, nº 9, set-dez.1998. p.51-75.

MARIN, A.J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In REALLI, A. M .R.; MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org). **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.153-165.

MORENO M. C. e CUBERO, R. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola e colegas. In Col. C. (Org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

NASCIMENTO, M. E. P. Freinet: notas sobre a vida e as obras. In: Smolka, A.N.B. **Centenário de Nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky, Jakobson**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 1996.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. 1994, não publicado.

PEREIRA, S. M. P. Formação docente para a educação básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008. p.89-103.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NOVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa. D. Quixote. 1992.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder. 1965.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002. p.91-116.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária**. São Paulo: Ed. Polis, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

VÁSQUEZ, A.; OURY, F. **Hacia una pedagogia institucional**. Madri: Editorial Popular, 2001.

_____. **L'educazione nel gruppo classe: la pedagogia istituzionale**. Bologna, EDB, 1975.

VEIGA-NETO, A. Olhares.... In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. P.23-38.

VILLA SANCHES, A. La formación del professorado em la encrucijada. In: VILLA SANCHES, A. **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

ZAMBRANO LEAL, A. Philippe Meirieu: Trayeto y formación del pedagogo. EDUCERE – **Ideas y personajes**, año 9, nº 30, julio-agosto-septiembre, 2005a, p. 431-442.

ZAMBRANO LEAL, A. Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. **La Revista Venezolana de Educación (Educere)** vol.9, no. 29, Meridad, June, 2005b. p.145-158.

YUNES, M. A. M. & SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva & grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em família; In: **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, Vol. 39, Num. 3, 2005. p.431-438.

ZEICHNEIR, K. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNEIR, R. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa. Educa, 1993.