4

Práticas docentes e gestão da sala de aula

Neste capítulo trataremos sobre a dinâmica da gestão da sala de aula e a relação professor/aluno. Inicialmente cabe recordar a relevância dos saberes docentes para este estudo na medida em que o professor não atua sozinho em sala. Ele vai estabelecer uma relação com os alunos, tanto no que diz respeito ao conjunto de regras e sanções, como no que diz respeito à incentivação e motivação feita pelo professor para seu aluno ficar mobilizado para a aprendizagem.

“Ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.” (Tardif, 2002, p.165)

Tardif (2002) define o saber docente como um constructo social já que a atividade docente é uma atividade de interação com outros indivíduos. O professor é o profissional que ao longo de sua formação desenvolve diferentes saberes. Antes de ser professor, ele foi aluno e experimentou diferentes formas de se relacionar com o saber e as diferentes formas de ensinar de seus professores.

Esses saberes são mobilizados e utilizados pelo professor em sua atividade diária, tanto no espaço de sala de aula como em outros espaços da escola, são influenciados pelas relações do professor com estes saberes, por seus valores, pela relação com a turma e com outros pares que, mediadas pela sua atuação, fornecem princípios de atuação e solução para situações cotidianas.

“Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.” (Tardif, 2002, p.132)

Assim, os saberes experienciais ou saberes práticos³¹ do professor vão sendo construídos por diversos saberes originados nos diferentes contextos das instituições em que o professor atuou, e dos contatos com seus pares durante sua trajetória profissional. No trabalho pedagógico diário, o professor precisa gerir o uso do tempo em sala de aula direcionado para aprendizagem; promover a motivação ou mobilização dos alunos para a aprendizagem dos alunos; desenvolver os conteúdos, de forma a atender tanto as necessidades do grupo como as necessidades e possíveis limitações ou dificuldades individuais.

Além disso, o professor também precisa lidar com a imprevisibilidade das situações geradas em sala de aula, fazendo uso do saber docente construído, para e no trabalho enfrentá-las. As situações no relacionamento com seus alunos, ou mesmo entre eles, podem comprometer o ambiente ou o empenho coletivo no processo de ensino-aprendizagem. Frequentemente o professor precisa agir no calor da situação mobilizando todos os seus saberes construídos e acumulados de forma a resolver cada situação. O saber docente que o professor vai construindo e adquirindo durante a sua prática profissional, é o próprio núcleo de sua competência profissional e a fonte de suas disposições para agir.

“[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (Tardif, 2002, p.54)

A “teoria”, o “saber” ou os “conhecimentos” só existem em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem, segundo o autor. Ele defende a idéia de que é pelo trabalho e no trabalho que o homem modifica a si mesmo e suas relações, buscando a transformação de sua própria situação e a de seus pares. O cotidiano é visto como um saber da experiência construído durante a urgência

³¹ Para Tardif (2002), “os professores desenvolvem saberes específicos, durante o exercício de sua prática e baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes surgem da experiência e são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber ser.” (p.38-39).

da situação de sala de aula. Embora no entendimento do autor, o trabalho docente seja um trabalho solitário, ele ressalta a importância do trabalho coletivo no que se refere ao valor dos pares na construção de um “saber prático”.

Os professores são sujeitos do conhecimento e produtores de saberes. A atividade dos professores pode ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes.

Vera Candau (1983) defende que o professor incorpora um estilo docente a partir do momento em que se torna aluno, e a sua tendência é mobilizar o que incorporou. Porém, ao atuar em sala de aula há um choque de “realidades”, entre a sua expectativa e a realidade do aluno, fazendo com que o professor necessite gerir as imprevisibilidades da sala de aula que o impelem a descobrir novas práticas. Ao interagir na sala de aula, o professor desenvolve uma relação mais próxima ao aluno, podendo mobilizá-lo na construção do seu sucesso, e ao mesmo tempo, construir seu “saber docente”, a partir de uma situação inesperada de sala de aula.

A gestão da sala de aula de uma escola pública de qualidade discutida neste trabalho se torna complexa ao levarmos em consideração as diversas trajetórias profissionais dos professores, a formação de cada um, os saberes incorporados nas experiências em diversas instituições por onde transitaram e estabeleceram encontros com diferentes pares profissionais. A prática docente de cada professor sofre influência destes elementos e a sua gestão de sala de aula também.

Deste ponto de vista, a existência de uma pluralidade de saberes docentes impossibilita a formação ou a existência de um único padrão de práticas docentes que viabilizem o sucesso na aprendizagem. Ao contrário, é preciso reconhecer que cada profissional construiu uma forma de lecionar e desenvolveu práticas próprias para atuação em sala de aula.

Em que pese à irredutibilidade dessas práticas, o que se pode observar é que através da rotina e da prática de cada professor são eleitas determinadas práticas comuns ou muito semelhantes às de outros professores, que podem estimular o aluno a participar da dinâmica da sala de aula, facilitando assim o processo ensino-aprendizagem.

Assim, iremos aprofundar o estudo sobre as formas de gestão encontradas durante a pesquisa na escola Masdevallia. Entendemos como gestão da sala de aula, o conjunto das ações desenvolvidas pelo professor para criar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Mesmo quando o professor não consegue construir junto com a turma um ambiente favorável à aprendizagem, não podemos afirmar que não ocorra a gestão da sala de aula. Neste caso, esta situação levanta indícios para novas pesquisas do campo.

A princípio percebemos diferentes estilos de gestão de sala de aula, nas situações observadas, com algumas semelhanças no que diz respeito às regras e à relação professor-aluno. Nem sempre todas as regras observadas estavam sedimentadas pelo grupo de alunos, ou mesmo pelo grupo de professores, em particular no caso dos que estavam trabalhando há pouco tempo nesta escola.

“Essas são as regras do jogo. O jogo é esse. Tem que ser um jogo de resultado. Eu não vou jogar pra perder. Eu nunca joguei pra perder. Eu, filha de sapateiro, moradora de comunidade, cheguei aqui. A gente tem que chegar, A gente tem tudo pra chegar. A minha meta é essa.”
(Entrevista com a Diretora da escola Masdevallia)

A escola ao ser administrada necessita identificar seus processos internos e as maneiras como esses processos revertem em um bom desempenho escolar de seus alunos. Porém, os resultados não dependem somente dos professores e dos alunos, mas da forma de interação entre eles. Para Soares (2004), a interação entre professor e aluno produz muito mais do que simplesmente a instrução.

Para Slavin (2004), uma instrução eficaz não se limita a um bom ensino e a dinâmica mais importante na educação é a interação entre professor e aluno. Nessa perspectiva o professor, além domínio dos conteúdos e dos métodos de ensino da disciplina lecionada, precisa lançar mão de estratégias sócio-afetivas para criar um ambiente favorável que leve à aprendizagem de seus alunos.

Neste sentido, pode-se dizer que os docentes desenvolvem estratégias de gestão tanto do ambiente de sala de aula como do relacionamento com os alunos para mobilizá-los no alcance de um bom desempenho em sua disciplina. A articulação desses dois aspectos cria um ambiente favorável à aprendizagem.

Assim também é a visão de Gomes (2005). O autor aponta que as escolas

bem sucedidas têm características como a liderança do diretor e do corpo docente, a atmosfera de encorajamento e de disciplina, observadas em vários momentos da pesquisa na escola Masdevallia.

Na análise da dinâmica da gestão da sala de aula, construímos dois eixos principais que serão aprofundados nos próximos itens: gestão da organização do ambiente de aprendizagem e gestão do relacionamento. Utilizamos nesta discussão o conceito de ambiente favorável à aprendizagem articulado a duas situações complementares da gestão da sala de aula: a gestão do ambiente de aprendizagem e a gestão de relacionamento com os alunos.

No âmbito da gestão do ambiente de aprendizagem, merece especial destaque, a disciplina, enquanto conjunto de regras e sanções combinadas ou informadas à turma (Sirota, 1994), um conjunto de padrões de conduta tanto docente como discente, que favorecem as condições para a realização do ensino-aprendizagem. A atitude de iniciar a aula somente quando a turma estiver em silêncio pode ser citado como exemplo de padrão de conduta no caso do professor desta escola. Já no caso dos alunos podemos citar a realização das tarefas de casa.

No que diz respeito à gestão de relacionamento, trata-se do espaço de expressão do envolvimento do professor com o trabalho escolar e, em certo sentido, suas expectativas em relação aos alunos. Nesse espaço são administradas as relações afetivas na convivência com a turma. Com reiteram inúmeras pesquisas (Gomes 2005, Soares, 2004, Sammons, 1999, Slavin, 1996), a expectativa do professor em relação à aprendizagem do aluno e a mobilização de estratégias para alcançar esse objetivo têm peso considerável na forma como o aluno se sente incentivado ou não ao estudo, impactando a sua auto-estima e os resultados escolares.

Pode-se dizer que a gestão da sala de aula, articulando estes dois aspectos se sintetizaria no “projeto pedagógico” do professor objetivamente desenvolvido com cada aluno, turma e escola.

É na sala de aula que acontecem as interações entre professor e aluno, onde são vivenciadas as regras de convivência, explícitas ou implícitas, que podem ser ou não construídas ou acordadas entre os agentes deste cenário. Estas interações, que expressam a relação professor-aluno construída no espaço de sala de aula, são influenciadas pelo capital social e cultural de cada participante.

Como essa relação acontece em um espaço específico de “encontro obrigatório”, o processo da construção de normas é influenciado por valores partilhados no contexto da escola como um todo, pelas expectativas sobre o futuro de cada agente em relação aos demais, pelas experiências anteriores de cada um. Trata-se de um processo contínuo, que se renova ou atualiza a cada novo encontro. Neste espaço social se encontram agentes de diferentes origens sociais e culturais, face a face e, interagem, influenciando e modificando o comportamento do aluno, da turma e também do professor. Todos estes elementos irão definir o perfil de turma, e como o professor deverá gerir tanto em termos de conteúdos, como também em termos de relacionamento.

Os acontecimentos em sala de aula vão surgindo conforme a convivência em sala do professor com a turma. A relação entre professor e o conjunto dos alunos de cada turma, em sala de aula, é dinâmica, vai sendo definida e redefinida a cada nova aula e influenciando os comportamentos e ações de ambos. A interação professor-turma vai sendo desenvolvida através da negociação de significados das diferentes rotinas, situação a situação.

A construção desta relação professor-aluno envolve uma linha tênue de sensibilidade, de envolvimento da turma com o professor e vice-versa, que é determinada tanto pelas ações como também pelas reações do professor e dos alunos na convivência do espaço/tempo de ensino-aprendizagem. Essa construção não se faz de forma mecânica e envolve nuances das personalidades envolvidas, que se adequam na dinâmica de cada turma em situação de aula.

As ações e reações do professor às atitudes e ações dos alunos vão influenciar a forma como a turma vai também interagir como grupo com o professor. Além disso, cada professor que entra na turma pode construir uma relação diferente, já que a trajetória deste professor, sua experiência e seu capital social e cultural vão ser distintos. Se pensarmos em um determinado professor e sua relação com uma determinada turma, podemos pensar que esse mesmo professor provavelmente construirá uma relação específica.

Apesar de o professor possuir uma forma de ensinar, a relação entre professor e aluno não acontece de forma mecânica, como dito anteriormente. Essa relação tem uma dinâmica que também irá variar de um professor para outro na mesma turma, pois pode ser influenciada por diferentes fatores como sexo do

professor, idade, dificuldades da turma, quantidade de alunos na turma, recursos materiais disponíveis, capital cultural e social, disciplina a ser ensinada, momento profissional, entre outros. Todos esses fatores influenciam de uma forma ou outra a interação entre professor e aluno, a ser vivenciada na relação com a turma.

A escola pode ser definida pelo tipo de interação existente entre as pessoas que fazem parte dela, como professores e alunos. Esse sistema de valores, impregnado pela diversidade de vivências dos membros de uma comunidade escolar, mostram como professores e alunos devem se comportar e quais finalidades pretendem alcançar através da escola. Apesar disso, em diferentes contextos escolares, seria possível encontrar traços comuns entre os professores na gestão do ambiente de aprendizagem de sala de aula?

Libâneo (1994) afirma que quanto maior a autoridade do professor (no sentido profissional³², moral e técnico), mais os alunos darão valor às suas exigências. Segundo ele, o conjunto de normas e exigências irá assegurar um ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino e controlar as ações e os comportamentos dos alunos.

Para Soares (2004), o efeito do ambiente escolar no aprendizado dos alunos é em grande parte determinado pelo professor, pelos seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades de sala de aula. O estudo da dinâmica da sala de aula, por professores que transitam por várias instituições e/ou níveis de ensino, pode contribuir para a compreensão das estratégias utilizadas pelos docentes para apropriar-se de saberes capazes de facilitar seu sucesso profissional, numa perspectiva do desenvolvimento de um “*sens du jeu*” (Bourdieu, 1993).

Neste sentido, é pertinente pesquisar escolas que são apontadas como referência pelos resultados positivos aferidos em avaliações de larga escala, como foi mencionado anteriormente. Por outro lado, é importante ressaltar também que a qualidade das relações estabelecidas pelos professores com a direção, com outros professores e com os alunos em geral, pode influenciar o trabalho em cada

³² Como autoridade profissional, Libâneo entende o domínio da matéria, dos métodos, dos procedimentos de ensino, mas também a sensibilidade em lidar com a classe e com as diferenças individuais, e sua capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente.

sala de aula, que por sua vez contribui para o desempenho escolar de cada turma, mesmo a despeito do quadro de carência em diversas áreas.

Gauthier (1997) ressalta que o professor faz cotidianamente a gestão da matéria e a gestão da sala de aula. A gestão da matéria se refere à formação pedagógica e à competência técnica do professor no domínio do conhecimento específico da sua disciplina. Para a gestão da sala de aula, o autor afirma que além da competência técnica, a expectativa sobre o futuro dos seus alunos, o envolvimento e entusiasmo em relação ao aprendizado da sua turma, a motivação em ensinar são elementos importantes na atuação docente no cotidiano escolar.

4.1

Ambiente de aprendizagem: disciplina e aprendizagem

“[...] de uma parte os indivíduos tendem a se comportar de acordo com as expectativas de seu entorno, tais como eles as percebem; por outro lado, cada escola é um sistema social, que enquanto tal desenvolve seu próprio conjunto de papéis, de normas, avaliações, expectativas em relação aos seus alunos aquilo que Brookover e seus colaboradores chamam de clima da escola.” (Bressoux, 2003, p.54)

Pesquisas realizadas nos últimos trinta anos têm tentado analisar as variações na aprendizagem do aluno. Bressoux (2003) mapeou estas pesquisas e destacou alguns fatores explicativos da aprendizagem. Dentre estes fatores, o tempo de envolvimento em uma tarefa, a quantidade de respostas exatas às questões colocadas pelo professor; as expectativas dos professores quanto ao desempenho de seus alunos; os elogios, e avaliações, o ensino estruturado, são alguns dos fatores que combinados se mostram mais influentes do que isolados.

Bressoux (2003) destaca que a forma de organização do tempo para realizar uma tarefa, o ensino regular sistematicamente orientado pelo professor, a clareza da exposição dos conteúdos, a retomada dos conteúdos trabalhados, incentivo a responder às perguntas propostas à turma, se revelam ações de impacto nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que objetivam um

bom desempenho de seus alunos. Os fatores elencados pelo autor aliados às regras de convívio acordadas entre professor-aluno na sala de aula (Sirota, 1994), no nosso entender, promovem a construção de um ambiente de disciplina em sala de aula que é favorável ao processo de aprendizagem e possibilita a mobilização dos alunos em direção para um bom desempenho escolar. Ao falarmos sobre disciplina, estamos nos referindo especificamente à organização da sala de aula, ao respeito às regras, à ordem que possibilita a concentração nas atividades escolares.

Também para Soares (2004), o ambiente de sala de aula está diretamente relacionado aos resultados da aprendizagem dos alunos. Para o autor, o ambiente de sala de aula com um clima de ordem e de tranquilidade pode ser obtido através do reforço de regras e normas de comportamento claras, acordadas e conhecidas por todos, professor e turma. Estes elementos podem ser verificados já no questionário do aluno no *survey* SOCED/2009 (Tabela 18) quando perguntados que aspectos da escola consideravam importantes.

Tabela 18 – Questionário Alunos – Avaliação da Escola

Aspectos da escola muito importantes:	(%)
Professores.	91,0
Regras de convivência.	85,7
Direção.	76,2
TOTAL	100,0

Fonte: survey SOCED/2009

Libâneo (1994) afirma que o controle da disciplina é uma das dificuldades mais comuns enfrentadas pelos professores. Segundo ele, a disciplina da classe está relacionada ao estilo docente. Como estilo docente ele entende a autoridade profissional, moral e técnica do professor. A maioria dos professores entrevistados relatou que combinam com seus alunos as normas de sala de aula que serão seguidas durante o ano letivo. Dentre estas normas, além das referentes à disciplina e comportamentos em sala, são tratadas também as regras quanto às formas de avaliação que o professor utilizará. Segundo estes professores, os alunos conhecem “as regras do jogo”, desde o início do ano letivo.

Na escola Masdevallia foi possível observar um considerável consenso entre corpo docente e direção a uma organização escolar voltada para a

aprendizagem. Na verdade, este consenso ou adesão à mesma perspectiva pedagógica parece ser compartilhado também pelos pais.

Quando perguntado aos pais da escola Masdevallia os motivos de escolha desta escola, a disciplina e a exigência de bom comportamento do aluno foram indicadas como muito importantes dentre outros fatores, consolidando a coesão de pais, professores e direção em torno da disciplina como a marca desta escola.

Os professores, tanto nas observações como nas entrevistas, ressaltaram a importância que a disciplina tem nesta escola, valorizando, concordando e atestando às suas orientações de gestão da escola. Este parece ser um marco da coesão do corpo docente em torno da direção que parece contribuir para o sucesso escolar dos alunos. Casassus (2002) explica que o clima favorável à aprendizagem era relevante no desempenho escolar. Este podia ser verificado nas escolas pela forma em que os alunos interagiam entre si, sem violência, num clima harmonioso.

Repetidamente nas entrevistas, os professores identificaram a disciplina como a marca da escola, como um emblema, um marco identitário da escola, como citado anteriormente. Para os professores, a ordem e a exigência da disciplina e do respeito se traduz também em condições de trabalho importantes que expressam o respeito ao profissional.

“Aqui a gente tem total apoio da direção, não tem dessas coisas. Tanto que eu não recorro a ela nunca. Porque os alunos têm consciência de que se eu precisar chamar o pai, chamar a mãe, o pai ou a mãe vai estar aqui, porque eles vão sentar, vamos conversar e vamos acertar a situação. Aqui as coisas fluem. Então o aluno já sabe disso, ele já tem uma outra atitude em sala de aula. Então você consegue trabalhar, você é respeitado como profissional, entendeu?” (professor há mais tempo na escola)

Os professores entrevistados, a todo o momento retornavam ao assunto, destacando que o aluno da escola que ingressa na educação infantil ou nos primeiros anos escolares, se diferencia dos outros que ingressam somente no 6º Ano. Segundo eles, os alunos antigos da escola chegam ao segundo segmento com hábitos de estudo desenvolvidos e respeito às regras de convivência. Apontando

assim que o percurso escolar do aluno na Masdevallia enfatiza a dimensão de um aprendizado passado que tende a conformar e orientar as ações dos agentes, principalmente daqueles que ingressam nos primeiros anos letivos desta escola.

Os estudos sobre o efeito-escola (Alves e Soares, 2007) apontam que este efeito será tão mais forte ou relevante, quanto mais cedo for iniciada a vida escolar do aluno, confirmando a percepção dos professores.

Os professores destacam a importância de uma relação transparente entre eles e seus alunos, priorizando as conversas sobre as regras de comportamento em sala e as formas de avaliação. Tanto a diretora como o corpo docente destacou a disciplina como determinante de condição do trabalho docente dentro e fora de sala de aula, e do bom desempenho da escola nas avaliações de larga escala. Eles parecem convergir sobre um mesmo princípio determinante de que o sucesso escolar da Masdevallia é construído através da disciplina.

“Na primeira semana de aula, a gente faz junto, a gente cria uma porção de normas que nós vamos seguir. Eu aviso a eles dos bilhetes, eu aviso a eles que eu gosto que faça dever de casa, sabe? Eu aviso a eles que meus testes não vão ser com consultas. Eu faço trabalho em grupo, faço trabalho em sala..., em casa, e valendo ponto. Agora prova e teste não tem consulta. Tudo isso a gente combina antes.” (professora há mais tempo na escola)

Este conjunto de regras desta escola que convergem para uma organização escolar pode ser percebido na formatura dos alunos do ensino infantil ao 9º Ano, nos horários de entrada e recreio. Este fato também aparece na importância dada à realização do dever de casa pelo aluno e a cobrança deste pelos professores; o visto no caderno, práticas mais frequentes principalmente entre os professores mais antigos.

Contrastando com estes, os professores menos antigos demonstram nas entrevistas certo desestímulo face a pouca adesão de seus alunos na realização das tarefas de casa, e com isto optam por passar uma quantidade menor de tarefas, levando a um círculo vicioso, que não resolve a situação. Em algumas entrevistas percebemos inclusive a baixa expectativa destes professores em relação ao desempenho escolar de seus alunos. Estas observações e depoimentos parecem indicar que os professores que trabalham a menos tempo nesta escola possuem um

estilo de gestão diferente do de seus colegas mais antigos., que parecem investir mais no relacionamento professor-aluno. Mesmo assim, não podemos afirmar que estes professores não gerem sua sala de aula. Podemos talvez levantar a possibilidade de estar vinculado ao pouco tempo destes professores nesta escola, não tendo ainda incorporado as regras desta escola, ou mais especificamente o espírito de corpo, a marca dos saberes docentes desta escola.

Também durante as observações, os professores mais antigos se preocupavam em administrar as saídas dos alunos de sala de aula, em cobrar o Caderno de Apoio³³, ou livro didático a ser utilizado na aula da sua disciplina.

A disciplina da classe depende do relacionamento do professor com o aluno e das características do professor. Estas são facilitadoras na organização do processo de ensino. O conjunto de regras e exigências do professor, combinadas ou impostas à turma, pode assegurar um ambiente de trabalho favorável ao ensino e à aprendizagem, e ao mesmo tempo controlar os comportamentos dos alunos, tendo grande importância à forma como este professor faz a gestão de sua relação com a turma. Também neste aspecto, as observações e as entrevistas mostraram um contraste considerável entre professores mais antigos e mais novos na escola.

“A escola tem regras. O aluno não gosta de regras. Ele não tem limite. Ele acha chato ter que respeitar regras. Preciso parar a aula, o processo de aprendizagem da matéria a todo o momento para ensinar valores. O professor fica com uma função além da sua.” (professora há menos tempo na escola)

“Acho que as regras têm que ser claras, mas que a regra não foi feita só para mostrar a minha autoridade e que ele tem que me obedecer. Mas que a norma de conduta que a gente tem, que ele me respeite e saiba que ele é respeitado.” (professor há mais tempo na escola)

Esses mesmos professores relatam que a dificuldade maior é quanto à aceitação das regras de disciplina que se referem aos alunos novos que entram na escola no 6º ano. Todos concordaram que os alunos que estudavam nesta escola

³³ O Caderno de Apoio Pedagógico é material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Este material é composto por um caderno para o aluno e um caderno para o professor. Além disso, são postados no site do SME, a cada bimestre, os descritores (matriz de referência) a serem trabalhados e avaliados pela Prova Rio, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências.

desde a educação infantil incorporavam as regras da escola, criando disposições e marcas em suas vidas como alunos desta escola.

Gomes (2005) aponta que a escola de qualidade é aquela que consegue criar um clima de aprendizagem entre os alunos e que a autoridade do professor é permanentemente negociada nas interações em sala de aula vindo a produzir um clima de tranquilidade e aprendizagem.

Na análise das observações de sala de aula e das entrevistas realizadas com professores considerei o tempo de trabalho de cada um nesta escola. Esta variável mostrou-se relevante como forma de organizar as respostas em dois grupos, que via de regra contrastam suas opiniões e comportamentos na gestão da sala de aula: o conjunto de professores que trabalhavam nesta escola há mais de dez anos e outro grupo de professores que trabalham há menos de dez anos nesta escola.

Durante as observações, percebemos que as turmas que tinham aula com os professores mais antigos apresentaram um clima mais favorável para a aprendizagem traduzido no silêncio e na concentração durante a realização das atividades, da solicitação de permissão para sair de sala, de um ambiente de ordem e disciplina em sala mantidos inclusive pelos próprios alunos, como no caso, da iniciativa de um aluno fechar a porta da sala devido ao barulho da quadra.

Ou mesmo quando aconteceu a situação de uma professora que precisou sair de sala para resolver o problema de um aluno, e a turma continuou sentada, resolvendo exercícios, em silêncio, mesmo na sua ausência. Ou ainda em outra aula observada, ao sinal de saída todos os alunos se levantaram, mas ao ouvirem a professora reclamar, todos voltaram a sentar em seus lugares.

Estas atitudes apontam para a incorporação das regras acordadas entre professor e turma, que parecem criar e alimentar um “círculo virtuoso”, favorável à aprendizagem e aos bons resultados escolares (Sirota, 1994; Soares, 2004).

Em contrapartida, percebemos que em turmas cujos professores que estavam há menos tempo na escola, esta incorporação das regras disciplinares parecia ainda não ter sido sedimentada ou não ter sido reforçada pelo professor. Esta situação, muitas vezes facilitava a instalação de um ambiente barulhento, com conversas paralelas, dificultando o controle da disciplina e tendo como corolário um desempenho mais fraco dessas turmas nas avaliações. Em uma das aulas

observadas, um aluno, próximo ao lugar onde estava sentada, colocou desodorante na mão e no corpo dizendo que sua mão estava com cheiro de querosene, tumultuando os alunos que estavam próximos a ele. Os alunos começaram a reclamar do cheiro. O professor parece não ter percebido a situação que estava ocorrendo e continuou a aula.

O efeito da escola no desempenho escolar dos alunos da Masdevallia parece estar associado à construção e à manutenção de regras acordadas entre professor, como já referidas por Sirota (1994). Os professores entrevistados afirmaram que este conjunto de regras e sanções é estabelecido com a turma a cada início de ano letivo. Eles também reiteraram que os alunos que entram nesta escola nas séries iniciais do ensino fundamental, adquirem disposições que vão sendo traduzidas em comportamentos adequados à aprendizagem, durante o processo educativo. Ao chegar ao 9º Ano, a gestão de um ambiente propício à aprendizagem, baseado em regras combinadas pelo professor e turma, dá respaldo à criação de um clima positivo facilitando a aprendizagem.

Além das condições disciplinares, percebemos ser de fundamental importância o relacionamento afetivo entre professores e alunos, que serve de alicerce para a mobilização do aluno em direção ao estudo e à aprendizagem. Mesmo quando acontece um conflito entre professores mais antigos e alunos, busca-se uma solução que atenda aos dois lados, através da argumentação. Percebemos que as situações observadas com os professores mais antigos na escola nos mostraram que eles conseguiam construir um ambiente mais propício à aprendizagem.

Em uma das observações realizadas, em uma turma cujo professor trabalhava a menos tempo nesta escola, pude observar que os alunos começaram a levantar de seus lugares assim que o final da aula se aproximava. Este professor então, rapidamente, começou a fazer a chamada enquanto alguns alunos já estavam de pé. O próprio professor comentou com os alunos que havia pensado em passar uma lista, mas os alunos reclamaram, Naquele momento tocou o sinal. Os alunos responderam à chamada gritando e foram saindo de sala sem controle do professor. Outros se dirigiram à mesa do professor para responder a chamada e confirmar sua presença.

As respostas dadas pelos professores ao questionário de práticas docentes expressam alguns aspectos comuns interessantes da gestão da sala de aula desta escola. Como já assinalado, a marca que sobressai com maior força na análise dos dados é da disciplina, que parece ser percebida também como uma marca da escola e uma ênfase importante de sua gestão.

Os itens do questionário onde encontramos o grau mais alto de consenso entre os professores foram aqueles relacionados de alguma forma à instauração e manutenção da disciplina no ambiente da sala de aula. Todos os docentes afirmaram pedir silêncio aos alunos para começar a aula, como mostra a tabela 20; 95,2% dizem que chamam a atenção dos alunos que continuam conversando depois que a aula começou e 90,5% diz que só começa a aula quando os alunos estão sentados. Durante a aula, 76,2% dizem que não permitem que os alunos conversem.

Para Slavin (1994), é importante o professor fazer a correção das tarefas de casa dando feedback aos alunos. O controle do processo de aprendizagem acontece através do acompanhamento das tarefas realizadas pelos alunos e do monitoramento das suas dúvidas. Porém, o estudo nem sempre é uma atividade prazerosa para os alunos, cabendo ao professor conseguir motivação e empenho dos alunos através de elogios e incentivos. A motivação do aluno para a aprendizagem é fator de grande importância para sua participação na aula com atenção e concentração. O envolvimento nas tarefas de sala de aula diminui as oportunidades de indisciplina, distração e não realização das atividades.

Também em relação a este item há contrastes entre as práticas adotadas pelos professores da escola Masdevallia. Os professores mais antigos realizam controle através de visto no caderno, perguntas à turma ou ao aluno diretamente, mantendo uma relação mais próxima. Entre os professores mais novos na escola foram observadas algumas práticas que podem impactar negativamente a auto-estima do aluno, e que foram observadas durante a pesquisa. Alguns destes professores tentam mobilizar a atenção da turma para a aula, valorizando negativamente o baixo desempenho em teste recente da matéria. Ou ainda, quando não houve uma resposta positiva dos alunos à esta primeira estratégia, alguns destes professores levantaram a possibilidade do aluno repetir o ano escolar, se ele não se dedicar aos estudos.

Tabela 19 – Questionário Professores – O Ambiente de Sala de Aula

Na sala de aula, os professores:	(%)
Pedem silêncio aos alunos para iniciar a aula.	100,0
Chamam a atenção do aluno que continua conversando após o começo da aula.	95,2
Só começam a aula quando os alunos estão sentados.	90,5
Não permitem que os alunos conversem.	76,2
TOTAL	100,0

Fonte: Questionário Práticas Docentes/2010.

Tais aspectos demonstram a relevância da disciplina para o corpo docente desta escola, na gestão da sala de aula e também para a direção. Por outro lado, a totalidade dos professores assegurou que estabelece regras de comportamento com a turma ao iniciar o ano letivo, e a grande maioria (81%) afirma construir normas de comportamentos com os alunos. Para Soares (2004), um ambiente tranquilo pode ser alcançado através do estabelecimento e reforço constante das regras e normas claras, conhecidas por todos os agentes e implementadas por todos os agentes da escola. Ao lidar com o aluno em sala de aula no seu cotidiano, o professor estabelece relações com o grupo que poderão facilitar a construção de um ambiente favorável a aprendizagem.

Em relação às atividades realizadas em sua disciplina, foi possível inferir, nas respostas aos questionários, nas observações e nas entrevistas, que os professores desta escola valorizam tanto as atividades que são realizadas em sala de aula, como as tarefas de casa, cobrando do aluno sua realização, através do visto nos cadernos.

Alguns estudos (Mortimore, 1988; in Brooke, 2008, Sammons, 1999; in Brooke, 2008, Cassassus, 2007) apontam que a escola, e especialmente o professor, como um dos mais influentes elementos no processo ensino-aprendizagem. Percebemos que o professor através das sua prática pedagógica pode vir a influenciar, motivar, mobilizar significativamente seus alunos a alcançar o sucesso escolar. Este professor parece conseguir influenciar seus alunos, levando-os a superar as dificuldades educacionais encontradas durante sua trajetória escolar.

Todos os alunos desta escola recebem do programa FNDE³⁴ livros de todas as disciplinas. Além disso, o governo municipal envia material didático como lápis, borracha, caderno para serem entregues aos alunos, gratuitamente. Além do livro didático, os professores cobram que os alunos também tragam e usem o material didático oferecido pela Prefeitura (caderno de apoio pedagógico), na medida em que percebem que o aluno terá mais dificuldade em acompanhar as aulas e os exercícios sem esse material.

A exigência de 71,4% dos professores para que todos os alunos tragam o material solicitado para a aula parece também expressar uma preocupação com o acompanhamento da matéria das aulas pelo aluno. Tal prática parece ser consistente com a qualidade do ensino-aprendizagem alcançada pela escola e expressa nos resultados médios obtidos nas avaliações externas.

Soares (2004) destaca especialmente o livro didático dentre os recursos pedagógicos. O autor afirma que a incorporação do livro didático na rotina de sala de aula e nos deveres de casa, influencia fortemente o resultado escolar.

Apesar disto, os professores colocaram que o nível do conteúdo do livro didático está longe da realidade de seus alunos e também porque os textos são longos e a maioria dos alunos tem dificuldades na leitura. Destes, eles consideram que o Caderno de Apoio Pedagógico tem textos adequados, mas, no entanto não cobrem o conteúdo planejado para sua disciplina.

Os professores – tanto antigos como novos – tentam adequar os dois recursos, utilizando o livro didático e fazendo adequações necessárias. Os professores comentam que os textos dos livros didáticos têm uma leitura com um vocabulário mais denso, exigindo dos alunos um nível de leitura acima do que conseguem. Para facilitar, estes professores acabam lendo com os alunos, explicando o conteúdo com um vocabulário mais acessível e complementando o CAP com outros textos e exercícios.

³⁴ Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação.

“O Caderno de Apoio Pedagógico (CAP) não consegue cobrir todo o conteúdo planejado para Língua Portuguesa. Utilizo outros textos e livros de apoio para o trabalho. Os textos são mais adequados, mas o CAP não é a única fonte de trabalho. Volto a utilizar o livro didático, passo exercícios quando uso.” (entrevista professora há mais tempo na escola)

Tabela 20 – Questionário Professores – Tarefas de Aula

Em relação às tarefas de aula:	(%)
Tiro pontos na avaliação de trabalhos entregues fora do prazo.	85,8
Não aceito trabalhos entregues fora da data prevista.	57,2

Fonte: Questionário Práticas Docentes/2010.

Nas entrevistas, os professores mais antigos destacam na sua fala a relevância que concedem a tarefa de casa. Para eles é uma continuação do conteúdo trabalhado em sala. Na percepção destes professores, ao realizarem esta tarefa, os alunos estariam estudando e fixando a aprendizagem. A cobrança da realização das tarefas de casa é quase sempre feita através do visto no caderno e da correção no quadro dos trabalhos enviados para casa.

Perguntados sobre como lidam com as tarefas de casa, alguns professores – tanto novos como antigos - relataram nas entrevistas suas baixas expectativas em relação à realização da tarefa por parte do aluno e sobre a possibilidade de verificação por parte da família.

“Hoje eu quero ver o dever do número 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45.”
Aí dou o visto. Vejo aquele que não fez, eu mando bilhete. No início, eu faço quase toda aula eu vejo dever de casa. “Então eles vão aprendendo.”
(professora há mais tempo na escola)

Mesmo assim, os professores mais antigos valorizam o empenho dos alunos na tarefa de casa, cobram a sua execução e fazem a correção das tarefas de casa no quadro, mesmo quando uma pequena parte da turma realizou esta tarefa. Isto parece indicar que, estes professores têm expectativas positivas em relação à aprendizagem do aluno ao insistir na realização destas atividades.

As respostas ao questionário de Práticas Docentes sobre a correção das tarefas de casa, que aparecem na Tabela 21, nos mostra que 57,1%, realiza esta atividade no início da aula acompanhada da revisão da matéria relativa à atividade, indicando que provavelmente o objetivo destas tarefas seja promover a continuidade do estudo e a fixação da matéria.

Quando nem todos ou somente poucos alunos da turma realizam as tarefas de casa, mesmo assim 61,9% dos professores fazem a correção da tarefa para a turma como se todos tivessem feito. Também 52,4% anotam o nome do aluno que não faz a tarefa e alguns chegam a enviar bilhetes para os pais assinarem. A exigência destes professores ainda pode ser percebida pelo percentual de professores anotam o nome do aluno que não realiza a tarefa de casa.

“Eu passo muito dever de casa. O objetivo do dever de casa para mim é praticar mesmo. Você tem, vê os deveres que eu passei, faz de novo, não olha. Tenta fazer. Não conseguiu, vem aqui e fala: “Professora, isso aqui, não entendi porque a senhora fez assim.” (entrevista de professora há mais tempo na escola)

Tabela 21 – Questionário Professores – Tarefas de Casa

Em relação à tarefa de casa:	(%)
Corrijo a tarefa de casa mesmo que nem todos os alunos tenham feito.	61,9
Faço a revisão da matéria ao corrigir a tarefa de casa no quadro.	57,1
Anoto o nome do aluno que não faz a tarefa de casa.	52,4
Começo a aula corrigindo.	52,4

Fonte: Questionário Práticas Docentes/2010.

O envolvimento dos professores com o seu trabalho e principalmente seu compromisso com a aprendizagem dos alunos se manifesta na atitude da maioria em relação às dúvidas dos alunos: 95,2% afirmam que procuram tirar dúvidas dos alunos sobre a matéria, atendendo a solicitações durante a aula, tanto nos exercícios em sala na correção da tarefa de casa.

Em relação ao aproveitamento/rendimento do aluno, os professores demonstram uma grande preocupação e valorização da avaliação da aprendizagem. Todos os respondentes afirmaram que explicam aos alunos a forma

de avaliação que usam, detalhando os diversos tipos de avaliação que utilizam, demonstrando o grande peso que é atribuído à avaliação do aluno, durante o ano letivo, por estes professores desta escola.

Quanto ao item avaliação, tanto nos questionários como nas entrevistas, os professores relatam que oferecem aos alunos diversidade de atividades ou instrumentos com objetivo de avaliar o conhecimento apreendido, como testes com questões de múltipla escolha, provas com ou sem consulta, provas discursivas, exercícios feitos em sala e considerados como avaliação, trabalhos em grupo.

Além da Prova Brasil³⁵, da Prova Rio, cada professor elabora a sua prova bimestral e os testes, e trabalhos, se for o caso.

Durante a pesquisa, os professores externaram suas preocupações em relação à quantidade de avaliações a que os alunos são submetidos e o tempo disponível para trabalhar os conteúdos planejados para o bimestre, e presentes nas avaliações. Percebemos também a preocupação de professores mais antigos em fazer uma avaliação justa da aprendizagem do aluno, considerando as notas de provas ou testes, mas principalmente seu crescimento durante o bimestre. Esta visão também é a do aluno levantada pelo questionário SOCED/2009 (Tabela 22).

Tabela 22 – Questionário Alunos – Nível de Exigência dos Professores

Os professores desta escola frequentemente:	(%)
Corrigem os exercícios recomendados.	77,7
Cobram as tarefas passadas para casa.	75,6
Realizam uma avaliação justa.	61,8

Fonte: survey SOCED/2009.

Os professores utilizam vários instrumentos de avaliação usados para compor a nota do aluno. Eles elaboram a prova bimestral de sua disciplina, utilizam a nota da Prova Rio³⁶ (SME) realizada a cada bimestre e também levada

³⁵ A Prova Brasil, avaliação para diagnóstico em larga escala, desenvolvida pelo Inep/MEC, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. São aplicados testes na 5ª e 9ª ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio com questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco em resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

³⁶ A Prova Rio é uma avaliação externa do rendimento escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino da Rede Municipal. Sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisão no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional.

em consideração. Além destas, os professores têm autonomia para realizar outras atividades avaliativas como testes, trabalhos em grupo, exercícios de aula. A diversidade e quantidade de avaliações a serem aplicadas na turma são dosadas pelo professor dentro das suas possibilidades de conteúdo e tempos de aula.

Nas respostas ao questionário e nas entrevistas, os professores mostraram que diversificam na escolha do modelo de avaliação, adequando ao conteúdo desenvolvido ao perfil da turma e ao seu estilo docente. Exercícios, pesquisas individuais, trabalhos em grupos são utilizados e considerados na avaliação bimestral.

Ao serem perguntados sobre que dificuldades enfrentam para realizar seu trabalho, 90,5% dos professores apontaram a desmotivação dos alunos com a escola e 57,1% o excesso de alunos por turma. Esse resultado é interessante no caso desta escola, já que a maioria das turmas de 9º Ano tem cerca de 50 alunos e como já descrito anteriormente, as salas são pouco confortáveis – quentes e pouco espaçosas. Mesmo assim, as respostas ao questionário mostram que para estes professores, a quantidade dos alunos por turma não é uma dificuldade maior para o desenvolvimento de seu trabalho. Temos aqui um paradoxo. Neste caso, podemos levantar a hipótese de que talvez estes professores projetem nos alunos uma dificuldade que os alunos não tenham. Ou ainda, há a possibilidade de que os alunos transmitam uma imagem melhor de si do que realmente são. Apontamos assim o limite dos instrumentos de pesquisa, no sentido de que vários professores e várias turmas foram pesquisadas, mas mesmo assim não permitiram resolver este paradoxo.

4.2

A Gestão de relacionamento

Sammons (1999), ao estudar as escolas eficazes, elencou características de escolas e professores que conseguem mais sucesso em promover o progresso do aluno. Em seu trabalho a autora destaca a importância de alguns fatores que envolvem o trabalho do professor em relação ao aluno. Dentre estes, destaco, além

dos aspectos já analisados relativos ao ambiente de aprendizagem, o relacionamento.

Analisando a dinâmica da relação professor-aluno e sua influência no desempenho escolar nos dados do *survey* SOCED/2009 percebemos que 85,2% dos alunos percebem como bom o seu relacionamento com os professores.

Os professores respondentes ao questionário de Práticas Docentes afirmaram que 95,2% incentivam os seus alunos concluírem a tarefa, 85,7% elogiam os alunos que demonstram esforço para realizar as tarefas e 95,2% procuram tirar dúvidas sobre a matéria.

Estas práticas que aparecem no questionário nem sempre puderam ser observadas, mesmo quando aconteceram com situações facilitadoras para isto. Entretanto, no questionário respondido pelos alunos do SOCED/2009 (Tabela 23), já evidenciava indícios deste comprometimento com os dados levantados com as respostas do questionário dos alunos.

Tabela 23 – Questionário Alunos – Sobre os Professores

Seus professores frequentemente:	(%)
Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos.	94,1
Incentivam os alunos a melhorar.	90,4
Continuam a explicar até que todos entendam a matéria.	80,9
Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos.	80,9
Relacionam-se bem com os alunos.	69,1
Realizam uma avaliação justa.	61,8
Procuram saber sobre os interesses do aluno.	61,5

Fonte: survey SOCED/2009.

Gomes (2005) aponta que as escolas que têm um melhor desempenho eram escolas em que seus professores tinham altas expectativas quanto aos resultados escolares de seus alunos. As entrevistas e as observações mostraram que os professores mais antigos nesta escola parecem ter uma relação de maior envolvimento e preocupação com as dificuldades dos alunos. Os professores mais antigos são os que parecem ter conseguido construir uma relação de maior confiança e identificação com os alunos, parecendo ter expectativas mais positivas quanto à sua aprendizagem, e parecendo se envolver mais com as dificuldades de cada aluno.

E assim, estes professores parecem conseguir gerir melhor o ambiente da sala de aula e a relação com a turma em termos de disciplina e ambiente propício à aprendizagem. Nas aulas observadas destes professores, o relacionamento se mostrou carinhoso, respeitoso e frequentemente expressou preocupação com o processo e o futuro dos seus alunos.

“Eu considero a avaliação da prefeitura. Eu considero o teste que eu faço. Eu considero uma prova. Eu considero o esforço do aluno em sala de aula, o empenho que ele aplica em tentar crescer. Porque às vezes ele não atingiu o necessário, naquilo que eu achei necessário naquela prova. Mas ele cresceu nesse período. Esse crescimento de repente não foi medido pela prova. Mas eu vi aquilo no dia a dia. Eu vi a melhora dele durante o processo.” (professora há mais tempo na escola)

Em relação à avaliação, também percebemos nas entrevistas a preocupação dos professores com a aprendizagem do aluno no sentido de superação dos obstáculos. Estes professores demonstram conhecer cada um de seus alunos individualmente, saber de suas questões, suas dificuldades e com isso perceber o momento da aprendizagem pelo qual o aluno está passando, do que ele precisa para superar esta dificuldade e valorizar todo esforço feito pelo aluno neste sentido.

O processo de aprendizagem é relacional, no sentido de que envolve também afetivamente professor e aluno e, essa interação entre o afetivo e o pedagógico pode determinar tanto as condições de ensino do professor, quanto as possibilidades do aluno aprender (Sirota, 1994). A forma como o professor se relaciona com a turma é determinada em larga medida por suas expectativas quanto ao futuro de seus alunos e dessa forma parece influir diretamente na auto-estima e na mobilização do aluno em direção à aprendizagem, como a “profecia auto-realizada” de Bourdieu, só que para o lado positivo.

“Porque a dificuldade é tanta... então você pratica, aí vai, volta, vê de novo, e cobra, entendeu? Então às vezes você não consegue acabar a matéria. Não consegue mesmo. E eu também não acredito que você vá dando, entendeu? Se entendeu ou não, eu acho que isso não interessa. Acho que você tem que saber se eles sabem ou não. Não adianta você passar por cima de uma matéria e eles não saberem, né?” (professora há mais tempo na escola)

Nesta escola, todos os professores que responderam ao questionário de práticas docentes afirmaram que conversam com a turma sobre o comportamento em sala, o que parece indicar a preocupação em manter um ambiente favorável ao desenvolvimento das atividades de cada matéria. Assim, quando 95,2% dos professores afirmam que reclamam com a turma sobre a conversa excessiva em sala mostram sua preocupação com a atenção do aluno ao conteúdo desenvolvido.

O corpo docente desta escola mostra – tanto através das respostas aos questionários como nas entrevistas e nas atividades observadas - grande empenho em relação à aprendizagem dos alunos. A grande maioria (95,2%) incentiva os alunos a concluírem as tarefas e 85,7% elogia os alunos que demonstram esforço para realizar as tarefas. Desta forma mostram também um comprometimento com a elevação da auto-estima do corpo discente a partir do monitoramento e valorização de seu esforço para aprender.

Durante as observações de sala de aula foi possível constatar também o grande envolvimento de alguns professores em relação às dificuldades de aprendizagem e ao desempenho de seus alunos. Numa das aulas, conforme o professor ia escrevendo no quadro os alunos copiavam. Ele pediu para que os alunos parassem de copiar e prestassem atenção na explicação. Fez uma pequena revisão do conteúdo anterior quando explicou a parte nova da matéria. Alguns alunos não entenderam. Ele então escolheu outra situação como exemplo para explicar um detalhe da matéria nova.

Uma das estratégias mais frequentes – entre os professores mais antigos – era circular pela sala de aula olhando os cadernos, tirando as dúvidas dos alunos ou fazendo perguntas para verificar o comprometimento dos alunos com as atividades de aprendizagem. As turmas desses professores eram calmas, na maioria das vezes silenciosas, embora fossem incentivadas a participar da aula e a prestar atenção às explicações do conteúdo.

Em uma das aulas observadas, a professora de Matemática circulou pela sala durante todo o tempo de aula, indo nas mesas e vendo como os alunos estavam resolvendo o problema. Às vezes ela parava e ajudava um determinado aluno a raciocinar sobre o problema. Depois ela voltava à turma e lembrava algumas

noções ou lia um trecho do problema para ajudar a montar o sistema. Ela continuou circulando pela sala sempre atendendo os chamados dos alunos.

Gomes (2005) aponta o ensino individualizado e a afetividade como fatores que estabelecem o clima de sala de aula, influenciando positivamente a aprendizagem e o desempenho escolar. Nas observações realizadas foi possível observar também que os professores mais antigos pareciam manter boas relações afetivas com os alunos e aparentemente ter um envolvimento maior com a turma. Estes docentes pareciam também estar mais atentos e preocupados em fornecer atenção individualizada com relação a dúvidas na matéria, circulando pela sala e atendendo os casos individuais enquanto a turma trabalhava em novos exercícios. Eles também incentivavam os alunos que ainda não tinham conseguido finalizar os exercícios, comportamentos que confirmavam as respostas dadas ao questionário sobre práticas docentes.

Estes professores se mostraram disponíveis para atender os alunos e tentavam sempre novas estratégias para conseguir esclarecer suas dúvidas. São professores que cobram a realização das atividades tanto de sala de aula como a tarefa de casa, utilizam o material didático escolhido pela equipe e o caderno pedagógico enviado pela SME, como foi citado anteriormente, criando um clima positivo para a aprendizagem. Em outra situação de observação, a professora de Matemática perguntou se poderia começar, se havia dever de casa. Na aula anterior ela lançou a matéria de sistemas e trabalhou exercícios em sala e outros para casa. Ela começou a aula fazendo a correção e uma revisão com os alunos dos passos que são necessários para resolver o problema. A maioria dos alunos fez o dever de casa e acompanhou a correção feita no quadro pela professora. A turma estava prestando atenção e copiando a solução ou corrigindo o exercício do caderno.

As entrevistas com os professores e as observações da dinâmica das aulas forneceram um contraponto enriquecedor para a análise das respostas aos questionários. Nas entrevistas realizadas com professores foi possível entender um pouco mais o corpo docente desta escola.

Através das entrevistas, os professores mais antigos pareceram mostrar, através dos seus relatos, um maior envolvimento afetivo em relação os obstáculos enfrentados pelo aluno no processo de aprendizagem. As estratégias relatadas, e

algumas delas observadas em aula, destacaram a preocupação dos professores mais antigos em atender individualmente as dúvidas dos alunos, através de perguntas feitas à turma pela professora de Matemática para encaminhar o raciocínio na solução de um problema. Ou mesmo quando a professora de Português pediu ao aluno que explicasse sua resposta em uma questão de interpretação do Caderno de Apoio, e ele não soube o que responder. Logo depois a professora “cobrou” um maior empenho nas atividades. Ao serem perguntados a respeito do que diferencia os alunos de hoje em dia em relação aos alunos de quando iniciaram a carreira docente, esses professores afirmaram que a participação da família é cada vez menor na vida do aluno, deixando um vazio de valores, que muitas vezes a escola não tem como trabalhar.

4.3 ***Habitus docente***

“Quando você entra na sala de aula, entra com tudo o que você é e, assim é esse tudo que interage com os alunos.” (depoimento de uma professora, Tardif, Lessard, 2007, p. 231).

Apesar de não ser foco deste estudo, ao falarmos sobre o professor e suas práticas docentes nos inspirou a refletir sobre a possibilidade da existência de um *habitus* docente, disposições estas que vão sendo desenvolvidas pelo professor, desde a sua entrada no meio escolar, ao ter contato com diferentes formas de docência. Este tema se apresenta complexo devido à multiplicidade de variáveis individuais que parecem fazer parte da trajetória profissional.

A profissão de professor é relacional, interage, influencia e é influenciada por seus pares. As disposições adquiridas pelo professor, *habitus*³⁷ para Bourdieu (2004), são construídas ao longo da socialização educacional e profissional de cada professor. O processo de formação do docente e sua

³⁷ O *habitus*, enquanto disposição geral e transponível realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem: é o que faz o conjunto de práticas de um agente – ou do conjunto de agentes – são sistemáticas por serem produto da aplicação de esquemas idênticos – ou mutuamente convertíveis – e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas consecutivas de um outro estilo de vida. (A distinção, p.163).

socialização familiar, escolar e profissional, fazem parte da construção invisível do *habitus* profissional. A imagem do magistério é transpassada por um conjunto de histórias que fazem parte da construção do campo intelectual da educação e da profissão. Para melhor entender é preciso conhecer o professor, sua trajetória de vida e o seu trabalho.

Para Lellis (2001), o professor ao longo de sua formação estabelece relações específicas com os saberes, e é na sala de aula que estes saberes de diferentes ordens, inclusive os conteúdos da disciplina, são mobilizados por este professor. A autora relata que além dos saberes curriculares da formação do magistério, é preciso levar em consideração as marcas das experiências pessoais na formação desses profissionais, com destaque para a relevância desta trajetória, os caminhos que foram percorridos e como a socialização escolar e profissional influenciou nas práticas construídas durante o seu percurso.

É importante ressaltar que Lellis (2001) e Tardif (2010) apontam que a escola é o *locus* específico onde há melhores condições de ser desenvolvida a formação do professor, isto é, no contexto do trabalho. Também na escola devem ser estimuladas as competências coletivas que nascem da relação com os pares, e que compõe um espírito de corpo, uma marca dos saberes docentes daquela escola. Ao mesmo tempo, a autora nos lembra que nos últimos 30 anos aconteceram poucas pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas efetivas que acontecem em sala de aula, talvez pela pouca valorização desses saberes pelo próprio campo da educação. Ou talvez porque ainda se priorize um saber teórico (o que ensinar) em detrimento de um saber fazer na formação do professor.

“Como eu, por exemplo, tinha dever de casa. Eu não precisava dizer pra minha mãe ou pra minha família que eu tinha dever de casa. Eu sabia que eu tinha dever de casa. Eu tinha que sentar o meu bumbum na mesa da sala, não tinha lugar especial, não tinha mesa especial, não tinha nada especial. A mesa da sala era o especial onde a gente comia. Ali a gente fazia o dever. A obrigação da gente era fazer o dever. Claro que quando meu pai chegasse a casa, minha mãe chegasse a casa, eles viam o trabalho. Minha mãe via mais do que meu pai, lógico. Mas eles viam o trabalho de casa. Pra você ter uma ideia, o meu pai chegava 11 da noite. Às vezes a gente tava dormindo. Ele acordava a gente pra olhar as nossas tarefas.” (professora há mais tempo na escola).

Aqui destacamos a história de vida da diretora, como exemplo. A diretora tem origem social simples e foi moradora de uma favela próxima à escola. Em entrevista, como destacado anteriormente, ela reiterou sua origem, e acredita que através da disciplina, do estudo, do trabalho, e também da boa relação que mantém com o corpo docente, chegou ao cargo da direção desta escola.

“Essas são as regras do jogo. O jogo é esse. Tem que ser um jogo de resultado. Eu não vou jogar pra perder. Eu nunca joguei pra perder. Eu, filha de sapateiro, moradora de comunidade, cheguei aqui. A gente tem que chegar, A gente tem tudo pra chegar. A minha meta é essa.”

Candau (1983) também nos traz subsídios no sentido de nos levar a refletir sobre o professor e a existência de um estilo docente, já que este o incorpora quando ainda é estudante, e sua tendência a repetir o que incorporou.

No cotidiano de sala de aula, o professor mobiliza esse saber construído durante a sua trajetória escolar e a urgência das situações que surgem em sala de aula. Em sala de aula há um choque de “realidades” e nem sempre o professor estará “munido” para gerir as imprevisibilidades da sala de aula, forçando-o a descobrir novas práticas.

É importante dissecar as rotinas, os elementos do exercício da docência, os processos do trabalho. Segundo Tardif (20002), o trabalho docente é um trabalho solitário, que acontece dentro de sala de aula, entre o professor e seus alunos, com suas dúvidas e certezas, um “saber-fazer” só seu. Ao refletir sobre sua prática, sozinho ou com seus pares, o professor tem a oportunidade de orientar o seu “saber-fazer” em sala de aula.

“Eu gosto muito de ler e incentivo muito a leitura nos meus alunos.” (professora há mais tempo na escola)

“Na volta ela comenta que tem livros que empresta aos alunos da sua biblioteca particular, que carrega em uma bolsa.” (professora há mais tempo na escola)

A rotina do professor se faz em relação à gestão da matéria e a gestão da sala de aula, sendo a segunda muito mais complexa, pois envolve o trabalho

conjunto de professor e aluno (Gauthier, 1997 apud Soares). Portanto, não basta a formação técnica do professor, suas expectativas sobre o futuro de seus alunos, seu envolvimento e entusiasmo em relação ao aprendizado da turma, sua motivação e visão da profissão como pontos fundamentais de sua ação. Sua capacidade de produzir um ambiente adequado à aprendizagem, sua habilidade em gerir as situações que surgem na sala de aula, suas disposições construídas durante a sua formação e trajetória profissional são aspectos fundamentais que vão servir de sustentação para que a prática docente aconteça de forma a possibilitar a aprendizagem de seus alunos e um bom desempenho.

Nóvoa (1992) chamou a atenção sobre a importância das dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) relataram que o saber docente surge de várias fontes e que a prática cotidiana faz brotar o “saber da experiência”. Perrenoud (2001) desenvolveu o conceito de *habitus profissional*. Estes autores fazem uma forte crítica à instrumentalização do saber e valorizam a prática individual e coletiva como construção de aprendizagens dos conhecimentos necessários à vivência pessoal, social e profissional.

Tardif (2002) chama de epistemologia da prática profissional o estudo dos saberes utilizados pelos professores em sala de aula, no cotidiano escolar para desempenhar sua tarefa de ensinar. Estes autores dão destaque à experiência escolar do professor na sua prática pedagógica. E principalmente, não ter o saber da experiência como única referência a formação do professor, mas considerar a prática como uma construção do saber profissional tanto no espaço da sala de aula como na sua relação com os pares no contexto institucional de trabalho.

Algumas questões se impõem: existe um *habitus* docente, isto é, disposições adquiridas de ser/agir como professor constituídas diferentemente em cada professor? Existe um saber único da disciplina e diferentes saberes docentes de ensinar este saber único? Isto é, se cada professor tem uma trajetória educacional e profissional diferente, existe a construção de um saber docente específico e pessoal de atuação em sala de aula, diferente para outros professores, que têm outras trajetórias?

Os professores que estudaram em escolas que atendiam alunos de uma classe mais privilegiada, teriam disposições diferentes de ser professor? Apesar de

serem questões instigantes, não houve tempo disponível e não foi nosso objetivo fazer um estudo mais aprofundado sobre esta questão.