



AÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE UM PROCESSO

REFLECTIVE PEDAGOGICAL ACTION IN THE CONTEXT OF PUBLIC SCHOOL: ANALYSIS OF A PROCESS

Maria Aparecida Sanches Cardoso Neves
Raimunda Abou Gebran
Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

Resumo

Os dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) revelam escolas de sucesso, com média acima da regional e da estadual. A presente pesquisa objetivou analisar práticas favorecedoras de resultados positivos, em uma escola da região de Jales, bem sucedida na avaliação externa. Adotou-se abordagem qualitativa, tendo a participação de professores e alunos, com levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observação de aulas e análise documental. Os resultados apontaram profissionalismo docente; reconstrução social e diversificação pedagógica; centralidade do conteúdo, a importância que o docente atribui ao que ensina; metodologias diversificadas e expectativas favoráveis na capacidade dos alunos e foco na avaliação.

Palavras-chave: Avaliação externa. Práticas Educativas. Ação Docente.

Abstract The data from the School Performance Evaluation System of São Paulo State (SARESP) show successful schools, with average above the regional and state levels. This research analyzed practices that favor positive results, in a school in the Jales region, successful in the external evaluation. A qualitative approach was adopted, with teachers and students as participants, and the data collection took place through semi-structured interviews, questionnaires, classroom observation and document analysis. The results showed teacher professionalism; social reconstruction and educational diversification; centrality of content, the relevance that a teacher attributes to what should be taught; different methodologies and favorable expectations on the ability of students and focus on evaluation.

Keywords: External evaluation. Educational practices. Teaching practice.



1. Introdução

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) mostra, em seus relatórios, denominados Boletim da Escola, que algumas escolas atingem resultados de destaque perante as de iguais condições de atendimento. Em consequência disto, definimos a nossa indagação: Que práticas e ações docentes deliberadas no contexto escolar favoreceriam o processo do ensino e da aprendizagem e garantiriam resultados significativos?

Diante dessa pergunta, nossa pesquisa em uma escola bem-sucedida na avaliação institucional paulista nos anos de 2007 a 2009, pretendeu conhecer a proposta pedagógica escolar alinhavada em práticas docentes, nascidas de uma cultura específica e produzidas em espaços singulares de criação e a partir do contexto em que se inserem. Assim, foi necessário considerar a qualidade da aprendizagem escolar, para além dos procedimentos instrumentais, de testes padronizados, ressaltando-se as proposições éticas que são estabelecidas pela conjunção de valores presentes na própria prática; do ensino sem distinção entre meios e fins e dos fatos que fundamentam a intencionalidade educativa (GÓMEZ, 1998b).

Por consequência, o que se pretendeu foi pesquisar, na atividade cotidiana da escola, o processo desencadeador das ações de aprendizagem desenvolvidas e/ou as práticas docentes reveladoras de caminhos para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, os objetivos específicos foram se estabelecendo e norteando a nossa atividade investigativa de: análise e compreensão das ações dos professores e alunos que contribuíram para a consecução dos objetivos escolares e dos resultados positivos da escola; identificação das práticas pedagógicas docentes alternativas que possibilitaram êxito no ensino e na aprendizagem; localização, no cotidiano da escola e nas salas de aulas, dos elementos favorecedores para a prática educativa docente; destaque às práticas docentes que conduziram ao desempenho observado com base nas



análises realizadas; divulgação do trabalho para socialização das experiências desenvolvidas com os educadores que atuam na mesma Diretoria de Ensino onde o projeto se realizou, por ser de interesse social.

A pesquisa teve abordagem qualitativa e para a recolha de dados foram ouvidos oito alunos, sendo seis da terceira série do Ensino Médio – três de 2010 e três de 2011, todos com 17 anos. Os outros dois cursavam da 8ª série do Ensino Fundamental, tinham 14 anos. Destes oito alunos, um residia na zona rural e os demais na zona urbana. Os docentes, sujeitos da pesquisa, foram cinco, três de Matemática e dois de Língua Portuguesa. Todos efetivos e residentes no município. Possuíam a experiência de docência e de tempo de exercício na unidade, que era superior a dez anos para o mais jovem de tempo trabalhado, e 30 anos para o mais antigo.

2. Reflexões que nortearam a pesquisa

A construção de processos formativos enfatiza a necessidade do envolvimento docente em reflexões com vistas a alternativas pedagógicas. No entendimento de Nóvoa (2006), para formular o conhecimento profissional há necessidade da intenção, que possibilita escolhas e tomadas de decisões no exercício prático. O professor depende da “reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas; por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão, que passa por uma intencionalidade de sentidos” (NÓVOA, 2006, p. 118).

Ao retratar a singularidade da ação docente, Nóvoa (2007) aponta a personalidade inscrita no interior de uma teoria da profissionalidade como responsável pela essência da identidade profissional docente. Nesse sentido, o autor sugere (pré) disposições construídas, “numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (NÓVOA, 2009, p. 12). Ao distinguir as disposições, o autor aponta como características de um bom professor: o conhecimento,



a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Por outro lado, entendemos, baseados na interpretação de Gómez (1998a), que o professor que atua com a prática educativa intencional preocupa-se com a representação significativa experiencial do aluno, compreendendo-a; promovendo-a, via participação, valendo-se da negociação de conhecimentos em espaços e contextos compartilhados.

Para a compreensão do processo de formação do saber pedagógico e da intervenção pedagógica, Shulman (1987, p. 5) discute as “fontes e contornos da base de conhecimentos necessários para o ensino”, acrescentando que “fontes são os domínios do saber e da experiência”. O autor examina um conjunto de referências básicas e, em seguida, explora o que denomina “processos de raciocínio e ação pedagógica” em que o conhecimento do professor é utilizado.

Shulman (1987) considera que o acervo dos professores inclui categorias de conhecimento: 1) do conteúdo; 2) pedagógico geral (com referências aos grandes princípios e às estratégias de gestão da sala de aula e organização); 3) do currículo, com particular compreensão das matérias e dos programas; 4) pedagógico do conteúdo, dos alunos e de suas características, dos contextos educativos e dos fins educacionais, fins e valores e sua filosofia e razões históricas.

Os processos de raciocínio e ação pedagógica são relacionados às maneiras como os professores “se movem” com base em “assuntos” a serem elucidados para que seja possível a compreensão do aluno (SHULMAN, 1987). Os aspectos do raciocínio pedagógico envolvem, a partir de um texto, um ciclo, por meio das atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. O ponto de partida e o término do processo é um ato de compreensão (SHULMAN, 1987).

A reflexão docente é explicada por Schön (1997, p. 83) como uma “série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. Para o autor (1997), o professor reflexivo esforça-se para entender o processo de conhecimento do



aluno, ajudando-o a articular o saber escolar na ação, isto é, ao saber com proposições estabelecidas, tido como certo e de crença em respostas exatas.

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

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

Arroyo (2002) assinala a importância da qualidade da especificidade da ação educativa prática centrada na relação que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores e educandos. A centralidade do *como* se trabalha termina por entender o *como* se ensina e o *como* se aprende. Ainda, segundo o autor, o *como* nos aponta que há muita *positividade* nas práticas, das quais os educandos são seus sujeitos e os educadores os sujeitos da ação educativa. Para Arroyo (2002, p. 137), “as práticas na escola se impõem a nosso olhar com tanto destaque que parecem ter existência própria”.

Shulman (1985) situa o conhecimento do conteúdo do trabalho em três categorias: o específico do conteúdo, o pedagógico, e o curricular. Esclarece que o conhecimento do conteúdo inclui o entendimento de que as estruturas de uma matéria comportam composições substantivas e sintáticas, sendo possível definir as estruturas substantivas como os vários modos que os conceitos e os princípios são organizados para incorporar os fatos, e a estrutura sintática de uma disciplina, como as formas verdadeiras/válidas e as falsas/inválidas estabelecidas. De acordo com Shulman (1985), a sintaxe da disciplina proporciona a relação curricular relativa e estabelece as inferências legítimas e as explicações e os julgamentos pedagógicos necessários.



O profissionalismo docente implica a inserção da responsabilidade ao compromisso diário do professor com seus alunos. Ao pensar também na especificidade da ação docente, Libâneo (2008, p. 75) assegura o profissionalismo ligar-se “ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem as especificidades de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”.

O desenvolvimento profissional docente, para Gebran (2009, p. 135), requer formação “por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional”. A identidade profissional docente demanda, ainda, o entendimento e a inserção de práticas de avaliação de perfil político democrático (RODRIGUES, 1993).

3. Desenvolvimento da pesquisa

Para a coleta de dados, usamos questionários, observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os questionários foram respondidos por dois docentes de Matemática e um docente de Língua Portuguesa; dois alunos da oitava série (EF), três alunos da terceira série (EM) do ano de 2010 e três de 2011. Os entrevistados foram três docentes de Matemática e um docente de Língua Portuguesa.

A observação do cotidiano escolar ocorreu durante o período de pesquisa e as aulas observadas foram seis, no total: quatro de Matemática (uma na 2ª série e outra na 3ª série do Ensino Médio e uma na 8ª série e outra no 6º ano do Ensino Fundamental) e duas de Língua Portuguesa, (uma aula na 7ª série e outra na 8ª série do Ensino Fundamental). Na análise documental os apontamentos escolares analisados foram: Plano de Gestão, Plano de Referência em Gestão, Cadernetas de Registro de Aulas, Material de Recuperação, Atas de Conselho de Classe, Horários, Controle de Acompanhamento Curricular, Caderno do Aluno e Caderno do Professor.



Os docentes participantes da pesquisa eram todos efetivos nos cargos que ocupavam e residentes no município. Por meio dos registros, observamos que não havia rotatividade docente e que os mais experientes trabalhavam, preferencialmente, nas séries finais dos cursos. Em relação à formação, todos apresentaram mais de uma graduação. Os dados nos levaram à constatação da experiência docente, do trabalho coletivo, do sentimento de pertencimento à escola e a estabilidade do quadro docente pesquisado; conclusões estas evidenciadas por meio de narrativas e escritos em documentos analisados. No total, questionamos oito alunos – cinco alunos e três alunas –, de faixas etárias entre 14 e 17 anos de idade e residentes no município. De todos os alunos, seis trabalhavam. Em comum, todos eram oriundos do município e de renda familiar compatível aos demais moradores locais de baixa renda familiar.

Da análise de dados emergiram cinco categorias, a saber: Profissionalismo: intenção e comprometimento; Reconstrução: socialização e diversificação pedagógica; Centralidade do conteúdo: essência do conhecimento; Metodologias e construção do conhecimento; Expectativas nos alunos e foco na avaliação. A seguir focalizaremos cada uma dessas categorias.

3.1 Profissionalismo: intenção e comprometimento

O Plano de Gestão da Escola permitiu a compreensão da intenção comprometida com a aprendizagem, a organização escolar situa gestores, professores coordenadores e docentes na execução de um projeto coletivo.

Os professores apontam para isso: “A direção proporciona horários para que a gente trabalhe, sala por sala, os conteúdos. Nós pegamos a proposta e fazemos as matrizes e trabalhamos sempre em cima disto” (Docente MC) e “Se o coordenador ou a Direção traz alguma coisa, a gente se predispõe a fazer.” (Docente LPB).

As aulas de revisão em períodos extras evidenciam o comprometimento docente, isso é percebido pelos alunos: “Além do trabalho realizado no bimestre inteiro os

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



professores promovem revisões de toda matéria antes da avaliação ” (Aluno da 3ª série 2011) e “Os professores estão sempre de cabeça aberta para receber opiniões de mudanças de melhoras, e assim constituem uma equipe maravilhosa de profissionais preocupados com o nosso futuro. ” (Aluno da 3ª série 2010).

García (1999, p. 137) esclarece que o desenvolvimento profissional pressupõe postura “que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudanças”. Encontramos convergência sobre a causa do bom desempenho no SARESP, a maioria apontou o esforço dos alunos e professores como as principais razões: “pelo esforço de cada professor que procura ensinar com qualidade e esforço de cada aluno que procura aplicar todo seu conhecimento no SARESP. ” (Aluno da 3ª série 2011) ou “Acredito que o bom desempenho no SARESP é fruto do ótimo trabalho realizado pelos professores ao longo do ano em parceria com a direção, assim como o empenho dos alunos. ” (Aluno da 3ª série 2011).

Consultados a respeito de como os docentes promovem mudanças com base na análise do próprio trabalho, responderam: “[...] acredito que eles analisam seu trabalho e também conversam com os alunos para que os mesmos possam opinar sobre possíveis mudanças” (Aluno da 3ª série 2011); “Os professores utilizam os mais variados meios presentes na escola para esclarecer nossas dúvidas. Eles não seguem adiante com a matéria se a classe toda não estiver com o domínio da mesma [...]” (Aluno 3ª série 2011).

O docente (LPB) explicou que para um bom desempenho escolar é importante considerar a relação com os alunos: “Olha, eu acredito assim, pelo menos na minha prática, que nós só conseguimos bons resultados, tendo um bom relacionamento com o aluno procurando desenvolver a autoestima deles”. Essa forma de atuação é compatível com a preocupação de Nóvoa (2007, p. 7-8): uma “escola centrada na aprendizagem é



aquela que o professor dá melhor atenção aos resultados dos alunos”.

3.2 Reconstrução: socialização e diversificação pedagógica

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

As salas-ambiente destinadas às aulas de cada componente curricular possibilitavam a identificação dos hábitos estabelecidos pelo docente. Esta característica era expressa na singularidade das formas de aproveitamento do espaço, nos cuidados que tomava, na atuação prática nas aulas e na relação com seus alunos.

Esta compreensão apontou para a reconstrução da cultura e do conhecimento do aluno, perceptível na harmonia da relação docente/aluno; mantidas posturas decididas em conjunto; baseadas no exercício da negociação observada nas aulas; na condição de igualdade; na diversidade de estratégias visando ao atendimento individual e à recuperação de aprendizagens. Percebe-se aí o caminho para a socialização, explicado por Gómez (1998b, p. 13) como o “processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais”. O autor aponta como determinante a participação dos alunos, os modos de convivência e o desenvolvimento do currículo.

A organização escolar foi estabelecida em espaços coletivos e abertos de discussão e estudos concretizados. Esta assertiva é oriunda de narrativas como estas: “Sim, principalmente quando a gente tem a mesma série, a gente troca muitas ideias.”

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

Os alunos relataram que os docentes expunham e elaboravam formas eficazes que alcançavam a todos: “estabelecem os objetivos a serem trabalhados de maneira clara e objetiva. Primeiramente expondo seus ideais, e depois, a percepção de elaborar formas eficazes e eficientes que cheguem a todos os alunos.” (Aluno da 3ª série 2010) e “A meu ver os professores procuram conhecer os pontos onde os alunos têm mais dificuldade para preparar a matéria de um modo mais fácil à aprendizagem dos alunos.” (Aluno da 3ª série 2011).

O docente MA disse que analisava as dificuldades dos alunos procurando melhorar o aprendizado, um aluno da terceira série afirmou que os mestres organizavam o conteúdo de diferentes formas: “Eles organizam esses conteúdos da melhor forma que encontram para atingir o conhecimento de todos, já que cada aluno tem sua forma própria de aprender” (Aluna da 3ª série 2010).

Acerca das ações docentes praticadas na aula, os alunos opinaram que os professores preparavam a aula, associavam temas ao cotidiano, utilizavam-se de meios e de formas interessantes, eram profissionais e estabeleciam relações de amizade com os alunos.

O docente LPB relatou sua satisfação ao conseguir ajudar uma aluna com dificuldade de leitura a ser leitora de Machado de Assis. O docente MC disse promover a troca de experiências com colegas para melhorar o conhecimento e tem, por objetivo, preparar o aluno menos favorecido socialmente, para: “Transformar este aluno em um cidadão; que ele tenha perspectiva de vida. Eu creio que este é um grande fundamento. Fazer com que ele adentre a uma escola pública e que saia dela com perspectiva de



igualdade com os demais”.

O processo de reflexão entre pares e o redirecionamento do trabalho foram apontados pelos docentes de Matemática como decorrentes das discussões efetuadas nas reuniões de conselhos e HTPC: “É de grande importância. Há uma troca de experiências entre os professores da área e discussão de novas metodologias.” (Docente MA).

Os procedimentos e técnicas específicas utilizadas para procederem à diversificação, em face da diferença de conhecimentos dos alunos, os docentes opinaram pelo diagnóstico e recuperação contínua (MA); trabalho de grupo produtivo, atividades diferenciadas, atendimento individual (MB) e atendimento individualizado, material diverso, porém, contextualizado (LPA).

A execução de tarefas pelos alunos era apoiada em problemas significativos discutidos individualmente (MA), ou em grupo por dificuldades (MB). O docente MB disse que as dificuldades deviam ser trabalhadas de maneira a não pular etapas: “Eu acho que ele aprende mais quando ele chega ao problema, na dificuldade dele, aí ele me chama. Aí ele pede ajuda para eu poder mediar e fazê-lo avançar um pouquinho”.

Acerca das ações e práticas diferenciadas, o docente (LPB) disse acreditar no aluno e revelar isto por meio de atendimento individualizado, com agrupamentos produtivos efetuados a partir da relação dos que sabem um pouco mais com os que sabem menos:

Eu tento explicar às vezes o mesmo conteúdo de três, quatro formas diferentes, e não tenho assim [...] o menor constrangimento em virar para uma aluna e falar olha, ela não está me entendendo, você pode me ajudar? [...] Às vezes, ele explicou a mesma coisa que eu, mas ele entendeu o aluno e não conseguiu me entender.

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



conhecimentos. “Os que estão em um nível bem acima, que dominam tudo, já, a gente procura explorar problemas de aprofundamento [...] separado. A gente pode usar um problema de vestibular, uma coisa assim, mais avançada”. Encontramos no depoimento da aluna da 8ª série um exemplo de práticas estabelecidas que favoreciam a aprendizagem: “Os professores articulam os temas tratados levando para o nosso cotidiano, o que, [...] acaba a facilitar a aprendizagem de todos”.

Gómez (1998b) enfatiza que o desenvolvimento do currículo aponta o mecanismo de socialização que a escola utiliza: o que se escolhe e o que se omite em seu cotidiano; o modo e o sentido da organização de tarefas, bem como o grau de participação dos alunos; a ordenação do espaço e do tempo na aula e na escola; as formas de valorização das estratégias e atividades dos alunos; os mecanismos de recompensas e as formas de provocar colaboração; as formas de organizar a participação dos alunos nas interações e o clima das relações sociais.

3.3 Centralidade do Conteúdo: essência do conhecimento

Os alunos afirmaram que os docentes não avançavam sem que a classe não estivesse com domínio total do conteúdo ou parte dele. Um deles relatou que os docentes agiam de modo planejado: “Eles estabelecem os objetivos a serem trabalhados de maneira clara e objetiva. Primeiramente expondo seus ideais, e depois, a percepção de elaborar formas eficazes e eficientes que cheguem a todos os alunos” (Aluno da 3ª série 2010).

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

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



prossiga os seus estudos.

Acerca da relação entre o conhecimento do conteúdo específico e as concepções que o formalizavam nas aulas, os docentes disseram buscar apoio nas concepções que contribuem com a construção do conhecimento (MB); na área de Ciências Humanas (LPA) e em bibliografias de concursos recentes (MB). Sobre o conhecimento das concepções/teorias/ especificidades no trabalho, o docente (MA) disse ler muito, mencionou Piaget, livros didáticos e paradidáticos, obras diversas e revistas utilizadas para motivar o aluno. Para o docente (MC):

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

A importância do entendimento do conteúdo foi constatada na ação docente observada no exercício das aulas e na relação com seus alunos. Na aula de Matemática, na 3ª série do Ensino Médio que observamos, o conteúdo foi trabalhado com gráfico na lousa e executado pelo professor com planejamento da aula e extremo capricho.

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

3.4 Metodologias e Construção do Conhecimento

Os objetivos gerais das disciplinas foram explicados pelos docentes como elaborados com base em metodologias de resolução de situações-problema, interação cooperativa e soluções na busca da construção do conhecimento (MB); aprofundamento



de conhecimentos adquiridos anteriormente, ampliação da capacidade de raciocinar, resolver problemas e analisar e interpretar a realidade (MA) e, ainda, trabalhar implicitamente os objetivos nas atividades diárias (LPA).

Na definição do conhecimento pedagógico geral, metodologias e recursos, os alunos consideraram que os mestres exerciam as atividades em trabalho dinâmico, com tarefas feitas junto ao aluno, com aproveitamento máximo do tempo, descobrindo as dificuldades e promovendo a revisão de conteúdos trabalhados no bimestre.

Um aluno lembrou que a recuperação de conhecimentos era também organizada em aulas suplementares de revisão dos docentes que as realizavam sem remuneração. “Em parceria com a direção, os professores promovem aulas extras para a recuperação dos alunos com dificuldades, analisando os principais pontos que precisam ser revistos em sala de aula.” (Aluno da 3ª série 2011).

Para os docentes, a participação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi considerada importante. As narrativas desenvolvidas pelos alunos participantes da pesquisa definiram a importância da mediação docente e dos processos interativos:

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

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

Quanto ao acompanhamento e diagnóstico das dificuldades e dos processos de recuperação de aprendizagem, os docentes responderam que fazem registros no diário de classe e na ficha individual do aluno. Nas atividades na aula, o docente (LPB) disse trabalhar com *feedback*, respostas orais, temas, intuição, procurando atingir os objetivos. A atividade prática era mediada pelo docente nas orientações individuais e coletivas dos alunos.



A recuperação contínua foi mencionada pelos docentes como prática de revisões gradativas, constantes e do dia a dia. O hábito de atender individualmente aos alunos, nas carteiras, foi uma prática observada nas aulas e se constituiu em exercício motivador ao aluno.

O trabalho pedagógico foi explicitado nos depoimentos: o docente de Língua Portuguesa (LPB) explicou que trabalha a relação da teoria com a prática por meio de levantamento prévio de conhecimentos dos alunos, por questionamentos orais, pesquisas, elaboração conjunta de conceitos aproveitando o dia a dia e as situações de casa do aluno.

Eu parto da teoria de que o aluno constrói o próprio aprendizado. Então, eu começo fazendo um levantamento do conhecimento prévio dele, de o que ele já sabe sobre aquele assunto. A partir deste levantamento prévio, eu jogo tanto questões orais quanto escritas para que eu possa ver realmente se é aquilo que ele tem, e eu vou preparando.

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

3.5 Expectativas e Foco na Avaliação

Acerca do conhecimento e de suas expectativas, os alunos identificaram nos docentes as atitudes que faziam crer que acreditavam neles: tratamento igualitário, o reforço à capacidade observada e a confiança estabelecida: “Sempre mostram interesse e confiança nos alunos, dizem que somos capazes e que podemos alcançar tudo.” (Aluna da 3ª série 2010). “Tratam os alunos com igualdade e incentivando cada um deles” (Aluna da 3ª série 2011).

A expectativa docente predispõe a esperança, que se associa à relação afetiva.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Freire (2002, p. 159) explica que “esta abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica de ser humano”.

Um aluno pontuou a avaliação docente efetuada, acerca do próprio trabalho, ao refletir sobre o desempenho da totalidade dos alunos. Também se destacou a atitude docente de análise do processo de ensino, ao solicitar aos alunos informações de como melhorar sua própria prática: “Além da avaliação escrita, analisam o aluno ao redor do bimestre, sua participação, interesse, assim, como conversam com os alunos para saber como podem melhorar o método” (Aluno da 3ª série 2011); “Analisam seu trabalho e também conversam com os alunos para que os mesmos possam opinar sobre as possíveis mudanças.” (Aluno da 3ª série 2011).

Ao responderem sobre quais atividades os docentes mais valorizavam, os alunos identificaram como prioridades docentes as atividades que permitiam o compartilhar conhecimentos de grupos e as que propiciavam maiores aprendizagens. “A meu ver os professores valorizam as atividades que propiciam maior conhecimento dos alunos como estudos de leitura e trabalho em grupos, onde os alunos podem compartilhar seu conhecimento” (Aluno da 3ª série 2011) e “São aquelas em que o aluno se esforça sozinho para conseguir resolver, e quando não consegue, pede ajuda, mas nunca deixa de tentar.” (Aluno da 3ª série 2010).

As práticas avaliativas recorriam a provas individuais, em duplas ou trios, entrevistas, conversas informais e autoavaliações (Docente MA); participação em sala de aula, atividades em grupos, atividade diagnóstica individual e extraclasse (docente MB) e observações diárias, avaliações escritas e orais pontuadas (Docente LPA). A aprendizagem é acompanhada com vistas ao desenvolvimento das práticas avaliativas, durante os bimestres, e as causas de resultados não satisfatórios são pesquisadas visando ao redirecionamento da prática (Docente MA); a diagnose e a recuperação contínua

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



direcionam a aprendizagem (Docente MB) e as revisões periódicas dos conteúdos são mecanismos para direcionar a aprendizagem (Docente LPA).

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

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

O docente MA, porém, disse acreditar que: “A escola não tem rotatividade, mesma equipe, mesma série, isto não interrompe o trabalho”. Em outra análise, o MB afirmou que os docentes trocam experiências, ideias, trabalham juntos e que acreditava que os alunos eram interessados, motivados, acompanhados o ano todo; com revisão e intensivos que ajudavam em outras avaliações.

Esse professor explicou que há o hábito de trabalhar o tempo todo: “Não esquecendo que eles vão ser cobrados (os alunos). E a gente também (os docentes). A gente tem autonomia para mudar o que é preciso mudar, assim, sempre com o grupo. A gente não muda sozinho. Porque o SARESP é o resultado da aprendizagem”.

Um dos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio de 2010, em suas considerações, afirmou achar muito interessante os bons resultados do SARESP e argumentou: “Eu sempre achei muito interessante os bons resultados do SARESP, e acho que tudo isto se deve à forma com que os alunos e professores se interagem em busca de um só objetivo, ou seja, aprender sem se preocupar com estatísticas, e sim, o



objetivo de saber, saber e querer”.

Considerações finais

Na análise de dados e na ação cotidiana escolar encontramos evidências acentuadas de práticas consolidadas na escola que permitem a distinção de categorias formalizadas e distintas. Da ação cotidiana identificam-se hábitos e preocupações que determinam o caráter restrito da categoria apontada: profissionalismo docente revelado por meio da intenção e comprometimento observados durante a pesquisa; reconstrução social evidente na socialização e diversificação pedagógica empreendidas durante o processo educativo; centralidade do conteúdo, destacada por meio de análises que permitiram identificar a importância que o docente estabelece na escolha da essência do que deve ser ensinado; metodologias diversificadas e atividades com ênfase na construção do conhecimento efetuadas nas atividades diárias de aulas; expectativas na capacidade dos alunos e foco na Avaliação.

García (1999) elucida a nossa principal conclusão ao estabelecer a importância da contribuição docente no esforço para uma escola mais participativa, em que os alunos aprendem e se formam como cidadãos. Segundo o autor, este empenho “passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa” (1999, p. 139).

Na análise, localizamos ainda, nas práticas escolares e nos relatos dos docentes e alunos, o papel central estabelecido para a avaliação interna trabalhada ao longo do ano e a sua distinção da avaliação externa paulista. Esta foi retratada por um dos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio do ano de 2010 que considerou: “eu sempre achei muito interessante os bons resultados do SARESP, e acho que tudo isto se deve à forma com que os alunos e professores se interagem em busca de um só objetivo, ou seja, aprender sem se preocupar com estatísticas, e sim, o objetivo de saber, saber e



querer”.

Um dos docentes de Matemática relatou que os docentes da escola trocam ideias, experiências e trabalham juntos. Disse acreditar que os alunos são interessados, motivados, acompanhados o ano todo, com revisão e intensivos que ajudam em outras avaliações. Acrescentou à fala: “*é hábito; trabalho; cobrança*”; “*somos autônomos, mas decidimos em grupo*”. Enfatizou também que decidem pensando na aprendizagem, que o “SARESP é a aprendizagem”, “Só se vai bem se aprendeu”.

A análise permitiu evidenciar as figuras dos docentes neste trabalho: profissionais voltados para suas responsabilidades e atribuições de ensino, comprometidos com seu tempo e sua comunidade e que conhecem excepcionalmente o contexto escolar.

Das características consideradas emerge um atributo delimitado pela responsabilidade e autonomia, a identidade docente perceptível nas falas e relações dos docentes que participaram da pesquisa.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GEBRAN, R. A. (Org.). **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

_____. **Contexto Escolar e Processo Ensino-Aprendizagem: Ações e Interações**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



GÓMEZ, A. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 353-375.

_____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 13-25.

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

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

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

_____. Entrevista: pela Educação. **Saber e Educar**, Porto, Portugal, v. 11, p. 111-126, 2006.

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

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

RODRIGUES, P. A avaliação Curricular. In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. Portugal: Porto Editora, 1993. p. 15 - 76.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-76.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of a new reform, Harvard

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, fev. 1987.

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

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

Sobre os Autores

Maria Aparecida Sanches Cardoso Neves

Mestre em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP, Brasil. E-mail: asanchescardoso@gmail.com

Raimunda Abou Gebran

Doutora em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP, Brasil. E-mail: ragebran@hotmail.com

Adriano Rodrigues Ruiz

Doutor em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP, Brasil. E-mail: arruiz@uol.com.br

Recebido em: 21/08/2016

Aceito para publicação em: 10/09/2016