

Antonio Carlos Pinheiro

LUGARES DE PROFESSORES

Vivências, formação e práticas docentes nos
anos iniciais do ensino fundamental



São Paulo, 2012

LUGARES DE PROFESSORES

Vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental

Antonio Carlos Pinheiro

Conselho Editorial

Barbara Heller

Carlota J. M. Cardozo dos Reis Boto

Célia Maria Benedicto Giglio

Daniel Revah

João Cardoso Palma Filho

Luiza Helena da Silva Christov

Editor

Sebastião Haroldo de Freitas Corrêa Porto

Coordenação Editorial

Silvana Pereira de Oliveira

Projeto Gráfico e Capa

Jeferson Paz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

.....

Pinheiro, Antonio Carlos

Lugares de professores : vivências, formação e
práticas docentes nos anos iniciais do ensino
fundamental / Antonio Carlos Pinheiro. --
São Paulo : Porto de Idéias, 2012.

ISBN 978-85-8061-037-6

1. Ensino fundamental 2. Prática de ensino
3. Professores - Formação profissional I. Título.

12-15190

CDD-370.7122

.....

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino fundamental : Práticas docentes :
Educação 370.7122

Todos os direitos reservados à

EDITORA PORTO DE IDÉIAS LTDA.

Rua Perdões, 101 – Aclimação

São Paulo – SP – 01529.030

Fone (11) 3884-3814

www.portodeideias.com.br

twitter.com/portodeideias

AGRADECIMENTOS

A realização de uma pesquisa é uma tarefa que exige tempo e dedicação. A definição de procedimentos metodológicos, objetivos, sujeitos, coleta e tratamento dos dados provocam crises e incertezas, porém possibilitam descobertas e aprendizados. Neste sentido, ao mesmo tempo, a pesquisa e sistematização dos seus resultados, organiza e desorganiza nosso pensamento, tornando esse tempo um misto de prazer e dúvidas. Realizar este trabalho permitiu um retorno à pesquisa de campo e em especial uma aproximação com a escola real, por meio dos professores entrevistados, os quais merecem meu profundo agradecimento pela concessão dos seus depoimentos. Mais do que entrevistas, nossa relação resultou em conversas amigáveis sobre nossas vidas, diálogos que me ensinaram a respeitá-los ainda mais.

Agradeço a todos os colegas do curso de Pedagogia do Campus Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo por terem acreditado no meu projeto e me liberado das atividades docentes no ano de 2011 para me dedicar a essa pesquisa, em especial ao Professor Doutor Jorge Luiz Barcelos da Silva que assumiu as aulas de Conteúdo Teórico-prático para o ensino de Geografia, entre outras atividades.

À Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo acolhimento, possibilitando, institucionalmente, a realização da pesquisa, principalmente minha amiga de longa data, a Professora Doutora Sônia Maria Vanzella Castellar, que supervisionou o estágio de Pós-doutoramento.

À minha grande amiga, a Professora Doutora Celia Maria Benedicto Giglio do curso de Pedagogia da Unifesp, pelas nossas longas conversas sobre a temática da pesquisa, contribuindo para minhas reflexões sobre a trajetória e formação dos professores entrevistados.

Ao meu companheiro Eduardo, que convive com minhas loucuras, tornando minha vida mais prazerosa e segura. E para as gatas: Daiane, Samira e Lindinha, que tornam minha vida ainda mais leve e humana.

APRESENTAÇÃO

Esse livro tem por objetivo oferecer aos leitores de várias áreas do conhecimento escolar e aos professores de Geografia ou em processo de formação uma leitura que ajudará a compreender o papel da docência e os conflitos existentes nela. A construção do texto confirma a importância da profissão docente e da mediação do professor no processo de ensino em diferentes etapas da construção do conhecimento na sua história de vida ora como aluno, ora como professor.

Conhecer as histórias de vida de docentes dos anos iniciais e como eles percebem a importância do ensino de geografia foi a investigação realizada por Antonio Carlos Pinheiro, intitulada *Lugares de Professores: Vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental*, durante o seu Pós-doutorado. Uma pesquisa que trouxe por meio da metodologia autobiográfica uma relevante contribuição para a educação geográfica. A escolha dessa metodologia permitirá aos leitores compreender que por meio da história de vida marcada pelas mudanças geracionais, de espaços e de tempos, entendendo que as trajetórias de vida auxiliam na construção de uma identidade para cada um dos docentes.

O texto, muito bem construído, deixa claro a importância dos processos formativos no campo dos saberes pedagógicos e na disciplina específica – a Geografia – e as condições de trabalho na sociedade contemporânea. Ao longo do texto o leitor notará como as propostas educacionais voltadas tanto para a formação ou quanto para os currículos prescritos levam em conta o cotidiano dos professores. Para eles, o professor é apenas um executor dos conteúdos estabelecidos pelas políticas educacionais. Antonio Carlos tecerá uma análise crítica sobre as condições de trabalho do docente, com base em referenciais teóricos que permitirá um aprofundamento maior sobre o fato de os docentes ao exercerem durante anos foram perdendo a identidade com a docência além do desejo e do encantamento de continuar nela.

As análises realizadas a partir dos relatos das experiências dos professores como profissionais e como estudantes foram tecidas por meio de um diálogo entre entrevistados e entrevistador, garantindo o sentido das trajetórias de cada um. As

narrativas propiciaram uma articulação entre as temporalidades e a subjetivação e, ainda, entre as histórias de vida e a formação inicial, aproximando o pesquisador dos sujeitos.

Ao resgatar as lembranças dos entrevistados, o pesquisador foi tecendo o texto de forma a dar luz às experiências profissionais que entrelaçadas à vida cotidiana de cada um deles mostra a importância da formação escolar. Marina, Paulo, Fábio e Júlia foram os protagonistas, mas o autor soube, com competência, construir uma pesquisa que entre depoimentos, citações e análises teceu uma obra que destaca o ensino de Geografia nas séries iniciais bem como a prática docente.

Para estruturar o texto com todas essas características, somente quem tem a experiência de professor do ensino fundamental I, quem conhece a escola e, o mais importante, quem gosta de ser professor somando a isso um pesquisador consegue fazer uma investigação utilizando autobiográfica de maneira que fica claro a importância desse estudo realizado por Antonio Carlos Pinheiro.

A obra vai apresentando aos leitores como os professores entrevistados foram construindo suas identidades a partir de suas lembranças e experiências de vida. Trata-se, portanto, de uma obra que apresenta dados importantes é permitirá compreender diferentes escalas temporais e a geracional, o sentido que cada um dá a sua profissão, a classe social, o gênero e o lugar ao qual pertence. Além disso, mostra como os professores encaram sua profissão, de maneira crítica, apresenta como eles se veem na escola: controlado por regras, leis, manuais escolares, diretrizes curriculares, uma rotina de trabalho organizada no tempo e espaço, sem considerar os conteúdos que serão desenvolvidos em aula como afirma o autor.

Nessa perspectiva, a da escola que oprime, o pesquisador apresenta uma análise crítica da concepção de docência que está presente nas escolas, sejam públicas ou privadas, a lógica de mercado, resultante de avaliação das metas escolares, dos bônus, que acaba oprimindo os professores, desestimulando-os a terem autonomia para pensar suas práticas.

Ao tratar dos saberes docentes, Antonio Carlos aborda a partir de Tardif, que será um dos seus referenciais teóricos para aprofundar como os saberes docentes estão presentes na escola,

entendendo-os como temporais na medida em que podem mudar a qualquer momento. A dimensão pedagógica é uma abordagem fundamental para que ao tecer o texto os leitores compreendam como a concepção de alfabetização, a importância do ensino de Geografia no currículo das séries iniciais são reveladas por meio das suas lembranças, portanto, das histórias de vida.

No contexto da dimensão pedagógica é importante ressaltar que Antonio Carlos traz para a pesquisa em educação geográfica uma linha pouco explorada pelos pesquisadores em ensino de Geografia. É interessante que os leitores saibam que essa pesquisa para ser trabalhada com a profundidade que ela tem, mereceu muitas horas de conversas com os professores, muita leitura e uma organização textual que garantisse os seguintes aspectos: a formação escolar e profissional dos professores, as práticas docentes, o ensino de Geografia na visão e na prática dos professores, tendo como metodologia a autobiografia para entender, inclusive os processos de socialização.

Essa abordagem contribuiu para que Antonio Carlos analisasse o sentido do ensino de Geografia, da importância da formação inicial, principalmente nos cursos de Pedagogia. Esses cursos normalmente trabalham os conteúdos superficialmente, muitas vezes, nem oferecem qualidade aos de Língua Portuguesa e da Matemática. Aflorando, assim, na sala de aula a contradição dos professores entre o que eles aprenderam no ensino médio e o pouco na sua formação como docente com o que eles realmente precisam ensinar.

Fica evidente ao longo do texto as dificuldades que os professores têm tido em ensinar Geografia para seus alunos, no momento em que descreve o que e como ensinam deixam claro, por exemplo, dicotomia entre Geografia Física e Humana, ou a ideia que a Geografia que precisa ser ensinada é complexa como a Geografia Política, ou ainda, pensam em trabalhar elementos da cartografia como a latitude e a longitude ou a localização, mas qualquer que seja a abordagem é uma disciplina escolar complexa e com pouca formação inicial. Entretanto, todos consideram que a Geografia ajudaria a entender a realidade vivida pelo aluno.

Ao longo do texto, Antonio Carlos articula a fala dos professores com os fundamentos teóricos no campo do ensino da Geografia, mostrando que por meio das entrevistas podemos

analisar teoricamente as ações docentes. Portanto, durante o texto o leitor irá compartilhar duas histórias no que tange aos processos de formação e a profissionalização com uma dimensão das teorias que estão entrelaçadas na rede conceitual estabelecida pelo autor. Contudo, também aparece que assim como outros professores, eles dividem os problemas em relação às condições de trabalho, a falta de estrutura escolar, deixando claro que essas duas histórias estão inseridas em dois mundos: o da formação e o do trabalho, o que não é nada fácil para a profissão de professor.

Para apresentar a pesquisa o autor relata, ainda, a sua própria biografia, revelando o seu compromisso com o ensino, com o ensino da Geografia, com a formação inicial e continuada de professores. Antonio Carlos nos felicita com um texto bem tecido, com coerência nas análises teórico metodológicas, com argumentação mostrando os modos como as formações dos sujeitos vão aparecendo nos relatos autobiográficos identificando os contextos escolares, as culturas presentes no cotidiano dos professores, as suas lutas de gêneros, de condição social e como se veem e se sentem profissionalmente. A ênfase do texto se concentrou em referenciais teóricos privilegiando a narrativa, a memória, as mediações e as representações dos sujeitos sobre a profissão docente.

É, portanto, com muito carinho e satisfação que faço a apresentação deste livro do Antonio Carlos que será, com certeza, importante também para consolidar na Geografia escolar, uma linha de pesquisa que tenha a autobiografia e a história de vida como metodologia para se analisar as futuras pesquisas em ensino da Geografia.

Tenho certeza que os leitores farão uma leitura interessante, bem tecida pelo autor que entre as linhas deste texto constrói muito bem a articulação entre os fundamentos teóricos e metodológicos com a prática docente.

Convido a todos a fazer uma boa leitura de uma obra que trata do ensino de Geografia por meio da história de vida.

Verão de 2012.
Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar
Profa. Livre-Docente da Faculdade de Educação da USP

PREFÁCIO

Este livro de Antonio Carlos Pinheiro é resultado de seus estudos de Pós-doutorado em educação e nele os professores ocupam espaços de autoria desde o título: Lugares de Professores: Vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. O autor nos apresenta uma análise que interroga o cotidiano do trabalho dos professores, ancorando suas considerações no contexto complexo da escola como instituição histórica e nas histórias de vida dos professores pesquisados em conjunto com um exercício de memória de sua própria trajetória de formação como professor.

Poucos temas na educação contemporânea são tratados hoje conferindo lugar de destaque para o professor e a escola como entes encarnados. O comum nessa literatura é ganhar tal magnitude que acaba por transformar os professores e instituições em quase acidentes de percurso. Não raramente recai sobre os professores e escolas um conjunto extenso e intenso de prescrições acadêmicas, técnicas e políticas que parecem operar constantemente um apagamento das pessoas e instituições que participam de modo indelével da nossa formação.

Assim, restituindo sentidos às experiências docentes, esse livro nos oferece um mapa particular do acervo plural de conhecimentos, saberes e vivências que se cruzam na produção das práticas de ensinar e nos modos de vivenciar profissionalmente a escola básica, com ênfase no trabalho de professores. O ensino da Geografia é tema de interesse do autor nessa pesquisa, em especial a presença desse campo de conhecimento no cotidiano do trabalho em sala de aula na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse tempo em que os discursos disseminam ideais de uma escola democrática, de qualidade para todos, de projetos pedagógicos capazes de acolher identidades plurais, e seguindo a constituição desses lugares de professores, acompanhando suas relações com as instituições escolares ao longo de suas trajetórias, este livro possibilita nos interrogarmos sobre como estamos formando professores e para que. Pistas para investigarmos essas questões estão presentes, nas interrogações com as quais o autor nos brinda em seu exercício de ouvir professores, adotando uma

perspectiva inovadora de formação plena que considera, além dos saberes acadêmicos, os impactos permanentes das vivências profissionais e experiências de vida na formação.

Gostaria de lembrar aqui dois autores que considero relevantes quando tratamos da formação de professores: Rosa Maria Torres e António Nóvoa. Sobre as políticas de formação de professores, lembro-me de ouvir Rosa Maria Torres chamando nossa atenção para o fato de que uma política que se ocupe da formação de professores, volta-se para os bancos da escola básica. É lá que já estão nossos futuros professores sendo formados e a pesquisa do professor Antonio Carlos Pinheiro, ao demonstrar a recorrência de práticas de ensinar e de aprender que resistem ao tempo e permanecem nos diferentes espaços, corrobora esse alerta. Quanto ao segundo autor, lembro-me de uma frase que recupero a partir da importância de ouvir os professores, de restituir-lhes a fala e a autoridade sobre seu ofício – aspectos presentes nesse estudo:

Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito. São profissionais que não devem renunciar à palavra, porque só ela pode libertá-los de cumplicidades e aprisionamentos. É duro e difícil, mas só assim cada um pode reconciliar-se com sua profissão e dormir em paz consigo mesmo. (António Nóvoa)

Esse livro trata com leveza de questões essenciais para a formação de professores na atualidade; traz o mérito de circular entre as memórias e práticas desses professores e suas experiências em contextos próprios, sem ter por objetivo transformá-las em novas prescrições a serem seguidas por programas de formação de professores. Ele nos oferece um conjunto de questões que convida à reflexão e a revisão de nossas práticas de ensinar na educação básica ou na universidade.

Celia Maria Benedicto Giglio

Professora da Escola de Filosofia, letras e Ciências Humanas
da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos

SUMÁRIO

Apresentação	5
Prefácio	9
I Introdução	13
II Considerações sobre a pesquisa	20
1 Metodologia autobiográfica: História de vida.....	21
2 Critérios, objetivos e escolha dos sujeitos.....	24
3 Perfil dos professores entrevistados.....	27
4 Vivências e impressões gerais da escola.....	30
III Formação escolar e profissional dos professores	35
1 Tempo-espço da escola na década de 1970.....	35
2 Experiências de Marina nos anos iniciais.....	42
3 Experiências de Fábio, Paulo e Júlia nos anos iniciais.....	45
4 Comemorações e brincadeiras.....	47
5 Disciplina, poder e violência.....	49
6 Segunda fase do ensino fundamental.....	55
6.1 Experiências de Marina.....	55
6.2 Experiências de Paulo.....	58
6.3 Experiências de Fábio e Júlia.....	59
7 Do curso Magistério à Universidade.....	61
7.1 Do Curso Técnico ao Magistério: experiências de Marina.....	62
7.2 Curso Magistério no Cefam: experiências de Paulo e Fábio.....	66
7.3 Entrada no Magistério: experiências de Júlia.....	71
IV Prática docente dos professores	73
1 Minha experiência pessoal no início da carreira.....	73
2 Entrada dos professores na docência: preocupações e problemas.....	77
3 Construção da identidade e a formação na profissão.....	89
4 Autodefinição como professores.....	95
5 Gestão da sala de aula e trabalho pedagógico.....	99

5.1 Rotina e aprendizagem	103
5.2 Planejamento e avaliação	115
5.3 Brincadeiras, família e gênero	119
5.4 Modelo de alfabetização praticado pelos professores.....	131
V Ensino de Geografia na visão e na prática dos professores	142
1 Noções básicas de espaço.....	142
2 Organização dos conteúdos geográficos	152
3 Importância e dificuldades do ensino de Geografia.....	161
VI Considerações finais	166
VII Referências	175

I INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o relatório da pesquisa realizada no Programa de Pós-Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão da professora doutora Sônia Maria Vanzella Castellar, iniciada no ano de 2011 e concluída em 2012.

Meu trabalho na educação iniciou-se na escola pública estadual em 1986, na cidade de Campinas, no ensino fundamental e médio. De 1986 a 1992, trabalhei em várias escolas, sendo a Escola Professora Hercy Moares, a que fiquei mais tempo. De 1989 a 1994 trabalhei no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)¹ de Campinas, no curso Magistério, nível médio, formando professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 1992 entrei na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) no curso de Licenciatura em Geografia. Essa experiência profissional despertou o interesse pela investigação sobre o ensino, sobretudo a relação entre o ensino superior e o ensino fundamental e médio. A Dissertação de Mestrado, intitulada *A Construção da Maquete Dinâmica: uma estratégia sócio-histórica para o ensino de Geografia*, resultou de vários anos de experiência como docente no ensino fundamental e médio e depois no ensino superior. Basicamente, o trabalho representou a sistematização de uma estratégia pedagógica utilizada no ensino de Geografia, surgida no cotidiano da sala de aula e nas orientações de estágio no Cefam. A construção da Maquete Dinâmica envolveu várias estratégias como: representação, simulação, dramatização, jogos, brincadeiras, entre outras atividades. Esse trabalho revelou a possibilidade de reproduzir, por meio de uma estratégia pedagógica, as relações sociais existentes e materializadas no espaço geográfico. Os participantes do trabalho assumem papéis de sujeitos sociais considerados significativos no processo de produção e reprodução do espaço, sobretudo da atualidade. A elaboração da Dissertação,

1. O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) foi um projeto de curso de Magistério na modalidade de ensino médio criado em 1988 pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo voltado para a formação de professores de 1ª à 4ª séries, hoje chamadas de anos iniciais do ensino fundamental. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos, em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar, era necessário o candidato fazer uma prova e uma entrevista, e os aprovados recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. O Cefam foi extinto e formou sua última turma no ano de 2005.

concluída em 1997, estimulou a continuidade dos estudos sobre o ensino de Geografia.

O processo de investigação é sempre dinâmico e produz várias possibilidades de interpretação. O caminho trilhado no doutorado foi um processo de descobertas, desde a entrada no programa no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2001, até a concretização da tese em 2003, o estudo sofreu diversas transformações. A tese trata-se de um estudo analítico-interpretativo da trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil realizada sob a forma de dissertações e teses. O estudo apresenta o levantamento, a sistematização, a análise e a interpretação das produções científicas defendidas nos cursos de Pós-graduação, instituídos com a reforma universitária em 1968 pelo Ministério de Educação. Foram levantadas 197 pesquisas, sendo 171 dissertações de Mestrado e 26 teses de Doutorado, em 37 universidades brasileiras, no período de 1972 a 2000. A investigação apresenta um panorama das tendências em relação à distribuição geográfica dos trabalhos, aos níveis escolares, às linhas de pesquisas, às diversas orientações teórico-metodológicas existentes nas investigações, aos gêneros de trabalhos acadêmicos e aos focos temáticos principais. Como resultado, observou-se um crescimento progressivo nas pesquisas desde a década de 1970 até o ano 2000. A reflexão sobre o conjunto das dissertações e teses estudadas nessa época revelou diversas características, dentre as quais se destacam: o desconhecimento de parte das pesquisas pela comunidade científica e escolar; a concentração em algumas universidades brasileiras em detrimento de outras regiões do país, revelando a política excludente da Pós-graduação como da própria concentração econômica e geográfica; e a diversidade quanto às tendências teórico-metodológicas, embora esta possa ser considerada positiva, tem sido construída de forma desorganizada e desarticulada nos departamentos, nos programas de Pós-graduação e entre as universidades do país, acarretando relativo desconhecimento da produção científica sobre o ensino de Geografia.

A entrada na universidade pública como docente, no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Goiás (UFG), na cidade de Goiânia, em 2004, abriu novas perspectivas para refletir sobre o ensino em todas as suas modalidades. Ministrar as disciplinas de Didática de Geografia e orientar no Estágio

foram atividades fundamentais para reforçar meu interesse pela pesquisa sobre o ensino. Na UFG, as disciplinas ministradas na licenciatura proporcionaram uma aproximação com a realidade das escolas de Goiânia e de algumas cidades da região. Este contato foi fundamental para conhecer espaços de vida de professores e alunos.

Na UFG, em conjunto com os alunos estagiários, iniciamos uma investigação considerando as experiências, os saberes e as histórias de vida dos professores, indagando sobre a escolha profissional, visão de educação e de escola. Esse trabalho levava em conta a visão dos alunos-estagiários, suas observações e reflexões acerca dos professores das escolas de ensino básico onde se realizavam os estágios. As entrevistas com os professores passaram a revelar, por meio de suas experiências e de vários anos de escolarização, suas concepções de educação e de escola. Para este trabalho, apoiamos as leituras em textos e pesquisas como as de Ana Maria Junqueira Marim, Pierre Bourdieu, Inês Barbosa de Oliveira, Lana Cavalcanti, Helena Callai, entre outros. Entre as permanências espaço-temporais, destacamos a força da disciplina, tanto a concebida como padrão de comportamento como a que delimita um conjunto de conhecimentos. Essa predominância nos discursos dos professores revelou uma “estrutura” ideal como um modelo universal de como a escola deve ser. Nessa visão, o espaço-tempo escolar é ordenado, onde alunos e professores têm papéis distintos, sendo os primeiros aprendizes e os segundos os que ensinam. A diferença da investigação residia na qualidade das observações por meio de entrevistas verticalizadas e semiestruturadas, destacando desde a formação escolar, a profissional e a prática docente.

Apesar das especificidades locais, notei aspectos semelhantes com as escolas de Campinas, lembrando-me das experiências que tive na PUC-Campinas. Os estagiários da UFG comentavam que os professores realizam seus planos de trabalho com base nos livros didáticos; que predominavam as aulas expositivas; que a maior preocupação dos professores é com o comportamento dos alunos, com as suas “indisciplinas”; os professores reclamavam do aumento das suas atribuições, tanto burocráticas como pedagógicas. O relato dos estagiários intrigou-me: realmente havia semelhanças nos discursos dos alunos da PUC e da UFG. Indaguei: que força estruturante torna as escolas semelhantes em alguns aspectos, mesmo em cidades distantes? Serão influências das orientações

curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do governo federal? Ou a escola é uma instituição poderosa que ultrapassa tempos-espços e tem uma organização similar em vários lugares?

É notável como esses discursos que apareciam nos estagiários da PUC, em Campinas, estavam presentes nos estagiários da UFG em Goiânia e depois apareceram nos estagiários da Unifesp em Guarulhos. Novamente pensei naquelas hipóteses, acrescentando outras: será que o discurso dos estagiários é construído no interior da própria universidade? Onde estão as permanências e mudanças na escola e como a universidade, formadora de professores, acompanha esses processos? Qual a influência real das pesquisas acadêmicas no saber-fazer dos professores da escola básica? Na atualidade, a preocupação dos professores com as avaliações institucionais, com a inclusão de novas temáticas (diversidade, sexualidade etc.) é concreta, contudo, como a escola e os professores assimilam novos discursos e atribuições em suas práticas e as modificam? Existe uma superestrutura escolar que, apesar das suas singularidades, acomoda novos modelos sem alterar sua estrutura básica? Em minhas experiências, observei que alguns padrões permanecem e se sobrepõem tempos-espços distintos.

Considero que o interesse dessa pesquisa baseada na história de vida dos professores começou com aquele estudo realizado na UFG, com alunos-estagiários de Geografia. A pesquisa de Pós-doutorado, apresentada nesse livro, é uma aproximação com a escola básica, em especial dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo os professores os sujeitos da pesquisa. Decidi ouvi-los diretamente e por meio deles me atualizar sobre os problemas e a realidade do ensino e da escola. O interesse por essa etapa da escolarização existe desde o tempo em que ministrava as disciplinas de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais no Cefam, de 1989 a 1994.

No Cefam, o curso Magistério era na modalidade de ensino médio, tradicionalmente chamado de Curso Normal², que durante

2. Saviani (2009) escreve sobre a trajetória da formação de professores no Brasil informando que a preocupação explícita pela formação específica ocorre após a independência. De 1827 a 1890, os professores são formados no método mútuo, ou seja, os alunos se dividiam em grupos e ficavam sob a responsabilidade dos alunos mais adiantados. As Escolas Normais são criadas em 1890, seu modelo foi padronizado e expandido para varias localidades do território brasileiro até 1932.

muitos anos foi o responsável e ainda o é em algumas regiões do país pela formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Com a promulgação em 1996 da lei n. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a mesma projetou essa formação para o ensino superior até 2012. No Título VI da LDB, "Dos Profissionais da Educação", o artigo 62 que trata da formação docente descreve que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal³.

No entanto, a LDB considera que a formação mínima desejada para todos os professores é a formação em nível superior. Mesmo admitindo a formação em nível médio, em muitos estados os governos passaram a desestimular e não mais oferecer a partir de 2006 os cursos de formação de professores no ensino médio, os quais passaram a ser de responsabilidade do curso superior de Pedagogia. Em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulga a Resolução CNE/CP N. 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura do curso de Pedagogia, estabelecendo no artigo 4º que:

O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do

De 1932 a 1939, são organizados os Institutos de Educação cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em 1939 é implantado o curso de Pedagogia e as Licenciaturas. O modelo das Escolas Normais prevalece até 1971, sendo substituída pela Habilitação Específica de Magistério até 1996. Com a lei n. 9394/96, surgem os Institutos Superiores de Educação e o curso de Pedagogia passa por uma reformulação adquirindo novo perfil. No entanto, os cursos de formação de professores na modalidade de Ensino Médio e tradicionalmente denominado de Curso Normal continuaram sendo até hoje oferecido em muitos lugares do país. SAVIANI, Demerval. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, n. 40, Rio de Janeiro, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 20 mar. 2012.

3. (BRASIL) Senado Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolntegral.action?id=75723>. Acesso em: 26 set. 2011.

Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos⁴.

Em 2007, os cursos de Pedagogia passaram por um processo de reformulação para atender essa resolução, portanto, considera-se que as novas atribuições desse curso são recentes e praticamente em 2010 começam a formar as primeiras turmas de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Quando voltei para São Paulo, para atuar como professor no curso de Pedagogia da Unifesp e como orientador no Programa de Residência Pedagógica (PRP), passei a visitar escolas de Guarulhos. Conversei com professores de educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, e comecei a recordar como era o trabalho docente quando atuava na escola básica, lembrando o quanto é complexo viver e trabalhar nesse cotidiano. Quantos afazeres, atribuições, responsabilidades, conhecimentos, saberes, informações e práticas, o professor tem que dispor para realizar seu ofício num único dia. Decidi conhecer o professor na sua plenitude como sujeito e ser humano.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um programa especial de estágios curriculares do curso de Pedagogia da Unifesp para a formação de professores. Sua proposta é superar a distância entre teoria e prática usualmente presente no preparo desses profissionais, tradicionalmente praticados nos estágios curriculares obrigatórios. O PRP é uma modalidade inovadora de estágio baseada na participação sistemática e por um tempo determinado de grupos de alunos e alunas – os residentes – nas práticas pedagógicas de escolas básicas. Tais atividades de estágio foram concebidas para constituir uma ação de formação inicial dos futuros profissionais e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação continuada dos professores das escolas. O PRP é desenvolvido por meio de um acordo de cooperação técnica entre a Unifesp e as escolas parceiras, que prevê como contrapartida da participação no programa apoio técnico-pedagógico à gestão da escola e do currículo, assim como formação continuada provida

4. (BRASIL) Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 26 set. 2011.

no ambiente da universidade, de acordo com as necessidades e os interesses dos educadores e sistemas de ensino envolvidos. O PRP implica em vínculo estreito entre a universidade e os sistemas de ensino (municipal e estadual), prevendo responsabilidades nos dois âmbitos. Da parte da Unifesp, significa uma imersão na realidade local para interferir nela por meio de ações de extensão (formação continuada de docentes e gestores) e pesquisa. Da parte do curso de Pedagogia, significa mobilizar seus docentes para a formação profissional dos estudantes de Pedagogia. No PRP estão incluídas as modalidades de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e gestão escolar. Atualmente participam do programa cerca de 10 escolas (municipais e estaduais) do Bairro dos Pimentas no município de Guarulhos.

Essa investigação foi realizada com quatro professores concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Campus Guarulhos, em 2010, que anteriormente cursaram o Magistério na modalidade do ensino médio e atuam como professores na escola básica dos anos iniciais do ensino fundamental, nas cidades de São Paulo, Guarulhos e Suzano. Nessa pesquisa, as narrativas dos sujeitos foram estimuladas, orientadas e analisadas, conforme os seguintes objetivos: conhecer a partir das experiências formativas o processo de alfabetização, a construção da identidade profissional e o contato com o ensino de Geografia, o aprendido e ensinado; identificar por meio da autobiografia dos professores a trajetória escolar como referência para entender os processos de socialização profissional; refletir sobre sua prática docente atual, em especial sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Não houve a preocupação em definir categorias de análises a priori, embora elas apareçam a partir das narrativas dos professores entrevistados.

Neste texto, apresento reflexão sobre as metodologias biográficas nas quais se inserem o gênero de História de Vida e a Autobiografia; o perfil dos professores sujeitos da pesquisa; os procedimentos utilizados; a trajetória formativa dos professores – escolar e profissional; a prática docente e como trabalham a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

II CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Dada a complexidade da pesquisa em educação, foi utilizada a abordagem qualitativa para análise e interpretação dos dados, sobretudo resultante das entrevistas com os professores. A investigação qualitativa em educação tem grande impulso a partir da década de 1970, apresentando uma grande diversidade de procedimentos: observação participante, entrevistas minuciosas, apontamentos por escrito, descrições, registros de diálogos e conversas, uso de vídeo, fotografia, análise de documentos, história de vida, estudos de caso, entre outras (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para essa pesquisa, adotei as metodologias biográficas e autobiográficas, as quais serão discutidas neste item. Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) consideram que, numa investigação dessa natureza, confirmar hipóteses previamente estabelecidas não deve ser a preocupação central do pesquisador. Nessa perspectiva, as informações obtidas balizarão seus resultados, para tanto é necessário que a interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado seja de confiança e respeito mútuo, permitindo conhecer o contexto para refletir o processo e assim chegar aos resultados, que por sua vez não são definitivos e nem absolutos.

Inicialmente, quando formulei o projeto de pesquisa para o Pós-doutorado, a coleta dos dados seria realizada em duas etapas, a primeira seria com professores que participariam do projeto de formação continuada: "Formação continuada de professores e o uso do estudo da meio como metodologia no ensino de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental", aprovado pelo Ministério da Educação a ser realizado no Campus-Guarulhos da Unifesp em 2011. Esse projeto contaria com 80 professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Guarulhos. Entretanto, por motivos de mudança de governo e de gestão da coordenação no Ministério, seu funcionamento não foi autorizado para início em 2011, sendo previsto para início de 2012. Na primeira etapa da pesquisa, seria aplicado um questionário para obtenção de dados gerais visando, na segunda etapa, selecionar quatro professores para uma entrevista verticalizada e detalhada sobre sua formação escolar, acadêmica e atuação profissional. Diante do imprevisto, optei por escolher quatro professores com formação inicial no curso de Magistério (nível médio) que atuam nos anos iniciais e são

egressos do curso de Pedagogia da Unifesp – Campus Guarulhos. De certa forma, a pesquisa acabou estudando professores que praticamente estavam em processo de formação continuada e em serviço. Todos os entrevistados já exerciam a docência anteriormente e cursaram Pedagogia na Unifesp. Nesse sentido, a relação teoria e prática ganhou duplo sentido, refletindo a prática dos professores e servindo como referência para que os mesmos pensem sobre sua experiência profissional.

1 Metodologia autobiográfica: História de vida

O tratamento dado para este estudo aproxima-se dos gêneros de pesquisa dos métodos autobiográficos, de autoformação e das biografias educativas que, segundo Nóvoa (1995), “[...] assumem, desde o final dos anos 1970, uma importância crescente no universo da pesquisa educacional”. Na pesquisa não existe um objeto definido, a fala dos professores entrevistados constitui a base para as reflexões. São sujeitos que dizem da sua vida e da sua experiência, dela falam da escola e da educação. Os entrevistados são professores em formação que, antes de tudo, vivenciam o cotidiano escolar. Por isso, a pesquisa não só resulta de (auto) biografias dos professores como também contém um conteúdo autobiográfico do pesquisador. Em muitas passagens da vida dos entrevistados, identifiquei-me com eles de formas variadas, não resistindo e sendo contagiado pelos seus relatos. Então, “decidi participar da festa”, incluindo em algumas passagens de seus relatos registros de minhas experiências pessoais. Entreguei-me como sujeito pesquisador-pesquisado concomitantemente. Outra questão relevante é a aproximação da formação dos professores, não a formação estritamente escolar e acadêmica, mas resultado das vivências e experiências construídas em suas práticas de vida. Um dos objetivos da pesquisa foi conhecer a partir das experiências formativas o contato com o ensino de Geografia, o aprendido e o ensinado, porém para chegar até elas passamos por outros temas, como alfabetização, identidade, questão de gênero, entre outros.

A História de Vida⁵, atualmente, como metodologia de

5. As metodologias biográficas têm expressão com a Escola de Chicago no campo das pesquisas sociológicas na década de 1920. O objetivo dessa metodologia não está restrito unicamente à compreensão da realidade narrada pelo sujeito, mas possibilitar ao pesquisador um mergulho na subjetividade do indivíduo e em sua relação com o contexto social. A Escola de Chicago surgiu na Universidade

pesquisa, compõe em conjunto com outras modalidades como a História Oral, a Biografia e a Autobiografia, o gênero investigativo do quadro referencial das Metodologias Qualitativas Biográficas. Cada um desses métodos, apesar de suas proximidades, contém procedimentos próprios. Embora não exista consenso entre os pesquisadores no seu uso, é possível destacar algumas singularidades. A História Oral tem como finalidade entender e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade pelas conversas com pessoas e relatos orais. Na Biografia podem-se utilizar diversas fontes com o objetivo de entender a história e o percurso de vida de uma pessoa, por meio de cartas, fotos, filmagens, documentos pessoais, depoimentos, entre outros recursos. A Autobiografia se caracteriza pelo discurso voltado diretamente ao leitor. Constitui uma narrativa das experiências pessoais, articuladas à sequência temporal e contexto histórico, à descrição de momentos da história do sujeito pesquisado (SILVA et al., 2007). A Autobiografia estuda os laços objetivos entre o passado e o presente projetado ao futuro. Considera as formas de subjetivação nas relações consigo mesmo e com outras instituições sociais. Os acontecimentos e a trajetória dos personagens podem revelar a conexão imaginária que mantém os sujeitos com o presente, de tudo aquilo que acredita, imagina e projeta (HERNÁNDEZ, 2010). A História de Vida é um método que

de Chicago nos anos de 1920 nos Estados Unidos da América. Seus estudos influenciaram as áreas da Sociologia, Psicologia Social, Ciências da Comunicação e de todas as Ciências Humanas. Na Sociologia, estudou problemas dos centros urbanos combinando conceitos teóricos e pesquisa de campo de caráter etnográfico. Em 1918, William I. Thomas e Florian Znaniecki publicaram uma pesquisa que veio a se tornar um dos primeiros grandes trabalhos de campo nessa área: *The Polish Peasant in Europe and América*, que reuniu um grande número de entrevistas e histórias de vida de imigrantes poloneses nos Estados Unidos. O professor Howard Becker, em palestra no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1990, considera a Escola de Chicago como uma *escola de atividade*, distinta de uma escola de pensamento. Para ele, uma escola de pensamento consiste em um grupo de pessoas que têm em comum o fato de que outras pessoas consideram seu pensamento semelhante. Uma *escola de atividade*, por outro lado, consiste em um grupo de pessoas que trabalham em conjunto, não sendo necessário que os membros da escola de atividade compartilhem a mesma teoria; eles apenas têm de estar dispostos a trabalharem juntos. Certas ideias vigentes na Universidade de Chicago eram compartilhadas pela maioria das pessoas, mas não por todas; certamente não era preciso que todos concordassem com essas ideias para se engajarem nas atividades que realizavam. BECKER, Howard. A escola de Chicago (conferência). Rev. Mana, vol. 2, n.2, Rio de Janeiro, out. 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131996000200008>. Acesso em: 29 set. 2011.

tem como principal característica a preocupação com o vínculo entre pesquisador e o sujeito pesquisado.

A experiência de relatar sua história de vida oferece àquele que a conta uma oportunidade de (re)experimentá-la, ressignificando sua vida (SILVA et al., 2007). Além disso, estabelece um vínculo entre o pesquisador e o sujeito. O sentido que o sujeito dá para a sua história desperta no pesquisador o repensar da sua própria história. A análise da narrativa está centrada na relação entre o sujeito e o pesquisador. O relato não corresponde necessariamente ao real, o que importa é o sentido que o sujeito dá a esse real (SILVA et al., 2007). A experiência vivida pelos sujeitos no decorrer do tempo inclui uma seleção de sucessos, pessoas e situações em que cada um participou e sua interpretação é mediada pelas experiências posteriores. Quem narra sua experiência o faz com base nas crenças, valores e atitudes do presente (ALLIAUD, 2010). Outro dado importante é o contexto histórico e social em que o sujeito produz seu relato. Além da escola, o momento sócio-histórico dos sujeitos é significativo para explicar sua história de vida, assim como suas relações familiares, de classe social e de gênero.

Goodson (1995) defende que os dados sobre a vida dos professores é um fator importante para a investigação educacional, considerando essa prática como uma questão substantiva, e afirma:

[...] a razão primordial é que, segundo minha experiência, quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre as suas próprias vidas. Isto pode ser tomado como *prova razoável* de que os próprios professores consideram estes problemas da maior relevância. Uma das razões por que estes dados não têm sido muito utilizados deve-se ao facto de os investigadores os rotularem de demasiado "pessoais", "idiossincráticos" ou "flexíveis"; constitui, em suma, mais um exemplo da utilização selectiva da "voz do professor". O investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica (GOODSON, 1995, grifos do autor).

Monteagudo (2010) apresenta a Autobiografia Educativa (ABE) como uma modalidade que vem crescendo entre os pesquisadores nos últimos anos. Para esse autor, a ABE possibilita

explorar passado e presente no contexto familiar, da comunidade local, das relações institucionais e socioculturais mais amplas. Como instrumento de formação favorece o autoconhecimento, a capacidade de análise do passado, o estabelecimento de relações entre a experiência vivida, o presente e os projetos de futuro e a identificação dos fatores mais importantes que condicionam a trajetória pessoal e educativa dos sujeitos pesquisados. A ABE pode contribuir para a formação profissional na medida em que constitui um instrumento de análise e reflexão das aprendizagens realizadas ao longo da vida dos sujeitos, podendo explicitar seus modelos e paradigmas pessoais em relação ao conhecimento, suas representações, relações interpessoais e valores educativos. As narrativas podem ser individuais ou por seções em grupos, centradas na oralidade ou na escrita. Todos esses procedimentos podem promover uma apropriação da experiência, onde o próprio sujeito, autor do relato, pode converter-se no analisador do texto. A autobiografia permite uma aprendizagem experiencial, a "objetivação do passado e dos eventos ocorridos se combina com a rememoração subjetiva da experiência que o sujeito reconfigura e se apropria durante o processo da reflexão" (MONTEAGUDO, 2010). No próximo item, tratarei dos critérios para escolha dos sujeitos pesquisados e a descrição dos procedimentos da pesquisa.

2 Critérios, objetivos e escolha dos sujeitos

Acredito que a vivência, a experiência e a prática docente constituem o cerne das análises dessa pesquisa. Assim, os professores expuseram suas vidas, seus saberes e, em decorrência, pude conhecê-los mais. Esse diálogo contribuiu para pensar sobre a minha própria prática na universidade, como formador de professores, e sobre o papel da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores foram considerados autores de suas vidas e de suas práticas, suas falas foram tidas como conhecimento construído nas adversidades da carreira e do cotidiano escolar. Conhecer a trajetória escolar dos professores, sua biografia, constitui a chave para entender os processos de socialização profissional que acontecem nas escolas (ALLIAUD, 2010). É na vivência escolar que o professor interioriza modelos de ensino, saberes e regras, comportamentos que resultam em práticas docentes, sobretudo nos primeiros anos de trabalho (ALLIAUD, 2010; TARDIF, 2010).

Apesar de os professores não se importarem em revelar suas identidades, para garantir sua privacidade, optei por nomes fictícios para exposição de suas falas. A pesquisa baseia-se na história de vida, mas também contém teor autobiográfico. Para Goodson (1995), as experiências de vida e o ambiente sociocultural dizem o que somos. Quando os professores, sujeitos da pesquisa, falaram de suas trajetórias e práticas na escola, notei como minhas experiências como aluno e como professor na escola básica, de 1986 a 1995, depois como formador na universidade, a partir de 1990, se assemelham aos seus relatos. Diante disso, indaguei: será a escola uma instituição que, apesar das suas singularidades locais, reflete padrões que atravessam gerações e lugares distintos?

Os critérios para escolha dos professores foram definidos considerando aqueles que concluíram o curso de Pedagogia da Unifesp – Campus Guarulhos, mas anteriormente cursaram o Magistério na modalidade ensino médio e atuam como professores na escola básica dos anos iniciais do ensino fundamental.

O curso Magistério nessa modalidade, tradicionalmente chamado de Curso Normal, durante muitos anos foi o responsável e ainda é em muitas regiões do país pela formação dos professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2007, os cursos de Pedagogia, que já formavam professores para os anos iniciais, passaram por um processo de reformulação para atender essa resolução, agora com mais ênfase na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, portanto considera-se que essas novas atribuições do curso de Pedagogia são recentes e praticamente em 2010 começam a formar as primeiras turmas de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Com base nos objetivos propostos para a pesquisa e a definição dos professores e das temáticas, organizei a entrevista semiestruturada com roteiro e questões que tratassem da trajetória escolar, acadêmica e experiência profissional dos professores nos anos iniciais, com destaque para o ensino de Geografia. Foram selecionados quatro docentes. As entrevistas foram individualizadas. Para início do diálogo apresentei uma síntese dos objetivos da pesquisa e solicitei sua autorização para gravar os depoimentos. O roteiro serviu como base, mas as questões não foram seguidas na sequência. Durante as entrevistas, outras questões surgiram conforme as respostas dos professores. Após a entrevista,

a gravação foi transcrita, editada, textualizada e devolvida para os professores solicitando que completassem, alterassem ou propusessem novas questões que consideravam relevantes. Com as entrevistas editadas, iniciamos a etapa da interpretação e reflexão cotejando as falas dos professores. Nesse processo, aproveitei para consultar textos teóricos e de outras pesquisas, além de realizar analogias entre as falas dos professores com a minha própria experiência de vida e profissional. Cada professor concedeu uma entrevista, com duração de aproximadamente três horas cada uma. Conforme as entrevistas foram realizadas, o roteiro foi sendo alterado, ora incluindo alguma questão, ora eliminando outras ou reorganizando conforme os diálogos com os professores. Nenhum professor modificou a transcrição, todos leram e concordaram com o seu conteúdo.

Cada entrevistado reviveu suas lembranças de maneira distinta, portanto no texto podem aparecer mais referências sobre uns e menos sobre outros, o que não significa que dei menos importância aos relatos de uns em detrimento de outros. Tudo foi aproveitado, porém como as questões foram livres, seus depoimentos fluíram conforme se sentiram à vontade para falar. Embora em alguns momentos refizesse as perguntas, o entrevistado, por motivos não revelados por ele, não aprofundava determinadas questões. Por isso em alguns itens aparecem mais vezes a citação do nome de um professor em relação aos outros. De maneira geral, decidi eliminar o anexo com as transcrições das entrevistas na medida em que 90% do que foi dito está descrito no relatório. Organizei o texto conforme suas falas e a partir delas fui interpretando, analisando e enxertando comentários, tanto de minhas experiências pessoais como de reflexões a partir das citações e leituras realizadas para reflexão da trajetória dos professores. Também, em alguns momentos, utilizo a própria fala do entrevistado para ilustrar o texto, reproduzindo sua expressão com destaque. Considero que os professores, nessa pesquisa, são também autores e, nesse sentido, sou um mediador. Embora também coloque minhas experiências, não o faço de forma sistemática durante todo o texto, assim como os sujeitos da pesquisa ficaram livres para falar, descrevo minhas experiências na medida em que senti a vontade para fazê-lo. O texto segue o tempo cronológico da trajetória dos professores, porém essa lógica não é estática, durante as lembranças, comentários e reflexões, tanto minhas, como dos entrevistados, os relatos remetem a outros tempos e espaços para explicar nossas experiências.

3 Perfil dos professores entrevistados

Falar da própria história de vida, das experiências vivenciadas e acumuladas é um processo reflexivo que leva o sujeito a repensar sobre suas ações no presente e no passado. Rememorar fatos resignificando-os e reeditando-os por meio da narrativa, das experiências vividas e imaginadas, representa uma reconstrução e uma reinvenção, por meio da memória, da sua própria identidade. Sobre isso, Ecléa Bosi explica:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994).

A identidade reconstruída no presente estabelece uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, exclui-se pela recordação aquilo que não foi significativo ou que simplesmente não queremos lembrar e incluem-se fatos dando nova cor para enfatizá-los como algo importante. De qualquer forma, escolhemos, mesmo que inconscientemente, o que queremos lembrar num processo seletivo e subjetivo. Como diz Bosi, pensar o passado no presente ocorre por referenciais atuais, o momento já foi vivido num tempo-espaço determinado e distante. Recordar é um exercício do aqui-agora. Essa evidência transparece nas falas dos professores entrevistados, percebe-se que quando contam suas histórias fazem correlações com sua experiência atual. Quando falam de sua escolarização inicial estão olhando para o presente, para a sua prática docente como referência para falar da sua experiência como aluno. Para Derrida (2006), o presente existe, mas só o passado insiste e fornece o elemento em que o presente passa e em que os presentes se interpenetram.

Dos quatro professores entrevistados, são dois homens e duas mulheres, com idades entre 27 e 47 anos. Dois homens e uma mulher entre 27 e 30 anos e uma mulher com 47 anos. Todos têm cerca de 10 anos de profissão. Para facilitar a reflexão sobre suas falas, escolhi nomes fictícios: Fábio 27 anos, Júlia 29 anos, Paulo 30 anos e Marina 47 anos. Marina entrou na escola na década de 1970 e os outros na década de 1980. Todos cursaram o curso Magistério na modalidade de ensino médio, sendo três em escolas públicas e um em escola privada. Três cursaram o Magistério no período diurno e um no período noturno. Dois fizeram o Magistério no antigo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Todos são egressos do Curso de Pedagogia do Campus Guarulhos da Unifesp e são da primeira turma de instalação do curso, em 2007. Dos quatro, os dois homens nasceram na cidade de São Paulo, e as mulheres, uma em Santo André e a outra em Guarulhos. Na origem sócioeconômica, todos são provenientes da classe trabalhadora com perfil de classe média baixa, sendo que Paulo viveu uma situação mais precária na infância. Dos quatro professores, dois trabalham nas redes municipais de São Paulo e em Suzano e dois apenas na rede municipal de Guarulhos. Anteriormente, Paulo trabalhou em Franco da Rocha, na grande São Paulo, e Fábio em Assis e Marília, no interior do estado. Júlia e Marina já trabalharam na rede particular. Atualmente todos trabalham na rede pública municipal de São Paulo, Suzano e Guarulhos.

Antes de apresentar os depoimentos dos professores sobre essa etapa de escolarização, é importante lembrar como ocorrem as mudanças na denominação das modalidades e níveis de ensino, desde a década de 1970 até hoje. Essas diversas mudanças causam confusões entre as pessoas. Na década de 1960, todo o sistema de ensino era organizado em 4 ciclos: o ensino primário, o ginasial com 4 anos, o colegial com 3 anos e o superior com duração variável. Com a promulgação da lei n. 5.692, em 1971, ficou estabelecido: o ensino de 1º grau com 8 anos; o ensino de 2º grau de 3 a 4 anos, caso fosse também profissionalizante, e o ensino superior. A mudança de ciclos para série e grau está relacionada com o ideário de desenvolvimento econômico que ocorria no país nas décadas de 1960 e 1970. Nessa época, era necessário formar trabalhadores para o mercado de trabalho que tivessem condições para dominar os conhecimentos básicos e as técnicas de produção. Daí a importância de garantir uma escolarização de 8 anos para todas as camadas da população: o 1º grau completo, o básico e

o 2º grau que formasse técnico-profissionais para ocupar postos mais qualificados.

A seriação baseava-se no princípio de pré-requisitos hierarquizados e sequenciais, onde cada sujeito só poderia passar de um nível para o outro se cumprisse com todos os requisitos anteriores. Ocorre que na prática muitos profissionais da educação ainda não assimilaram esse ideário. A formação dos professores continuava fragmentada, sendo os professores dos quatro anos iniciais formados pelos cursos de Magistério de nível de 2º grau com caráter profissionalizante, e os professores da segunda etapa do ensino fundamental e do 2º grau formados no ensino superior. A maioria dos professores era formada por Faculdades isoladas que ofereciam cursos de Licenciatura Curta e Plena específica para cada componente curricular.

Sobre as nomenclaturas do sistema de ensino, é comum muitas pessoas fazerem confusão. Às vezes, utilizam “primário”, “1º grau” ou “ensino fundamental”. Com a denominação de ensino fundamental e ensino médio pela lei n. 9.394/96, na prática, acabam tendo três opções para se referir ao sistema de ensino. Além disso, ainda temos os ciclos. Atualmente a nomenclatura oficial é: Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos (não mais séries) e o Ensino Médio, todas juntas constituem o Ensino Básico.

Diante dessas mudanças, tenho muitas dúvidas como o professor concebe essa nomenclatura e a partir dela organiza seu trabalho pedagógico. Será que essas mudanças foram internalizadas pelos professores? Como eles distinguem cada uma dessas denominações e seus significados? É possível mudar a organização do ensino e conseqüentemente o currículo, conteúdos, entre outras atribuições típicas da escola, com decretos e leis de cima para baixo? Com base nessas interrogações, para quem está lendo o relatório, não se espante com as diversas nomenclaturas que aparecem nesse texto. Os professores entrevistados, inclusive os mais jovens, utilizarem todas, simultaneamente.

Como Marina, vivi a reformulação do ensino na década de 1970. Muitas escolas que até então eram divididas nas modalidades Grupo Escolar, Ginásio e Colégio passaram a oferecer o 1º grau inteiro e às vezes até o 2º grau. Paulo, Fábio e Júlia entraram na escola quando ela era dividida em 1º e 2º graus, que durou até

1996 com a promulgação da lei n. 9424/96. Quando me refiro ao conjunto dos professores, utilizo as nomenclaturas atuais, porém também utilizo os termos utilizados na época que os professores estudavam, sobretudo reproduzindo como utilizam nos seus depoimentos.

4 Vivências e impressões gerais da escola

Como mencionei anteriormente, tudo que os professores relataram foi aproveitado. Nesse item, abordo as experiências de vida fora da escola, mas relacionadas a ela, contextualizando outros lugares de vivência. Nem todos os professores descreveram com detalhes sua vida familiar, sobre as vivências familiares, infância e adolescência, Marina foi a mais entusiasmada.

Marina é a caçula de sete irmãos, morava em um bairro operário em Santo André, onde nasceu, com irmãos, pai, mãe e avó. São de uma família de negros. Todos os irmãos mais velhos frequentaram a escola. Seu pai e sua mãe valorizavam a escola, porém quando chegava aos 14 anos o pai dizia: “Você vai trabalhar ou estudar?”. Seus irmãos preferiram trabalhar, não se preocuparam em dar continuidade aos estudos. Disse que suas irmãs estudaram em escolas católicas, contavam que as mães eram exigentes e tinha muitas regras. Depois que estudaram nessa escola, entraram na rede pública e estudaram até onde quiseram, conforme a opção de cada uma. Naquela época, não faltava emprego nas cidades do ABCD⁶ e todos seus irmãos começaram a trabalhar muito cedo. Dos seis irmãos, três completaram o ensino fundamental e três, o ensino médio e pararam de estudar. A esse respeito comentou: “Sou a única que fez o ensino superior”. Aos seis anos entrou na pré-escola (hoje escola de educação infantil) que ficava no mesmo espaço da escola primária onde estudou posteriormente. As duas escolas eram separadas por um muro. Na pré-escola eram crianças de seis anos, tinha o parquinho, uma rotina, hora de brincar, hora de dormir, da merenda, comentou: “A gente não ficava com as crianças do primário, levávamos nossa merenda, nossa lancheira com o lanche, suco, a escova de dente. A escola dava merenda, mas a gente não comia”. Seu pai trabalhou na Rodhia e aposentou-se pela

6. ABCD – conjunto de cidades da grande São Paulo, Região Metropolitana composta por Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema. Centro industrial, principalmente de empresas metalúrgicas e de montadoras automobilísticas.

Wolksvagem, especializou-se em soldar metais, era soldador. Sua mãe era dona de casa, mas como a família era grande nem sempre o que seu pai recebia era suficiente, para ajudar ela trabalhava como diarista, geralmente para juntar algum dinheiro, e depois parava. Lavou roupa para uma vizinha por muito tempo. Seus pais cursaram até a 4ª série primária. Sobre seus pais falou:

Meu pai sustentou a gente muito bem. Não tenho o que falar dele, ficava até tarde no trabalho, em época de greve fazia muita hora extra, porque não fazia greve. Dentro do possível deu tudo que a gente precisava. Nossa educação foi muito boa. Meu pai era uma pessoa honesta, ponderava tudo, era bem-visto pelos vizinhos. Ele não era de bater e nem minha mãe, ela dava uns beliscões, mas bater não, a gente não apanhava, era tudo muito tranquilo (Marina).

Sobre sua adolescência, Marina falou que tinha muitos amigos, ia ao cinema, passeava no centro de Santo André:

Naquela época não havia shopping, mas havia galerias de lojas, lanchonetes no centro da cidade. A gente ia ver as vitrines das lojas, ia a bailinhos, mas era muito pouco, porque meu pai controlava, assim era com todas minhas amigas. Como éramos vizinhos, um comunicava-se com os outros, muitas vezes um dos pais ia, com a gente, se revezavam. A gente ouvia muita música, fazíamos festinha entre nós. Na minha adolescência tinha a rua do lazer, eles fechavam a rua, a gente formava grupos de vôlei, de queimada. Domingo inteiro a gente ficava na rua. Entrava em casa quando anoitecia (Marina).

Sobre religiosidade, Marina se declarou católica, costumava ir à missa periodicamente. O padre da igreja do bairro era progressista, apoiava os sindicatos e movimentos populares. Mas ela não se envolvia com os movimentos políticos. Além da missa, gostava das festas da igreja. Não chegou a participar de grupos de jovens porque quando ficou mais moça se envolveu com o espiritismo cardecista. No Candomblé, tinha parente que era mãe de santo. Gostava das festas de Cosme e Damião e de São Jorge, mas não era praticante. Quando mudou para Guarulhos, abandonou o espiritismo. A respeito dessa experiência revelou:

Lá tinha orações que eu já conhecia como católica, elas me orientaram para que abrissem meus caminhos. Fiz quase tudo que os médiuns pediam e assim que mudei para Guarulhos, encontrei emprego e deu tudo certo.

Trabalhava perto de casa, em Cumbica, a empresa era grande. Mas antes eu ficava procurando um motivo para tudo na vida. Mas chegando a Guarulhos entrei nessa empresa, resolvi fazer o Magistério e dar aulas para crianças pequenas (Marina).

Quando se mudou para Guarulhos, Marina achou a cidade horrível, o bairro onde morava estava em formação. Faltava muita coisa que havia em Santo André. Sobre Guarulhos, comentou que quando veio para a cidade tudo era bem diferente de hoje, as ruas do centro eram apertadas, não existia calçada, o trânsito era caótico, “nas lojas não tinha nada bom para comprar”⁷. Marina estava acostumada com o centro de Santo André: “[...] lá tinham lojas de ponta e aqui no máximo as Casas Bahia que têm em todo lugar”. Durante muito tempo retornou para Santo André, passava o final de semana na casa dos parentes e fazia compras. Na época, pegava o ônibus até a estação Armênia do metrô, depois o metrô até a Luz em São Paulo e de lá o trem para Santo André. Com o tempo, o bairro de Cumbica foi crescendo, Marina fez novos amigos e Guarulhos foi melhorando.

Sobre sua família, Paulo disse que não conheceu seu pai: “Meu pai abandonou minha mãe quando eu tinha dois meses de idade, tenho mais dois irmãos, cada um de um pai diferente”. Sua mãe cuidava dele e do irmão mais novo. A primeira escola em que estudou era na periferia da Zona Sul de São Paulo, onde nasceu. Depois de seis meses que estava na 1ª série, mudou-se para Franco da Rocha, cidade da grande São Paulo⁸. Tinha que ir à escola, levar seu irmão e tomar conta dele. Na época, sua refeição era a merenda fornecida pela escola. Falou que por vezes não sabia se ia chegar em casa e ter

7. *Guarulhos* é atualmente a segunda maior cidade do estado de São Paulo, sendo superada apenas pela capital, em 2010 o IBGE contou 1.324.823 habitantes. No plano econômico, seu crescimento foi impulsionado na década de 1980, com a instalação, em 1985, do maior complexo aeroportuário do país, o Aeroporto Internacional de São Paulo/Guarulhos. O empreendimento, somado aos três eixos rodoviários que cortam seu território – rodovias Fernão Dias, Presidente Dutra e Ayrton Senna –, tornou o município um espaço estratégico para as relações entre o Brasil e o atual contexto econômico internacional. Se até pouco tempo Guarulhos era uma grande periferia encravada na Região Metropolitana de São Paulo, hoje, pela sua situação geográfica privilegiada, se transformou em importante polo potencial de investimentos de capitais nacionais e estrangeiros (SANTOS, 2006).

8. *Franco da Rocha*, município de 126.092 habitantes (IBGE, 2010). Localiza-se na porção norte da Região Metropolitana de São Paulo. Apresenta topografia bastante acidentada. A cidade tem sérios problemas de infraestrutura com moradias precárias e favelas, com índices alarmantes de desigualdades sociais e violência urbana. A cidade começou em torno do Hospital Psiquiátrico fundado pelo médico Francisco Franco da Rocha no final do século XIX, dando o nome à cidade.

comida, se não tivesse, ficava sem comer: “Minha mãe não gostava que eu mexesse nas panelas e no fogão, daí não sabia fazer comida, então ficava com fome até ela chegar. O momento da merenda era o momento que eu comia”.

Em Franco da Rocha, Paulo vivia num bairro sem equipamentos urbanos e com poucas opções de lazer. Geralmente frequentava a Biblioteca da cidade ou ficava em casa assistindo televisão:

Minha mãe não me deixava sair de casa, tinha medo que acontecesse alguma coisa, medo que alguém me batesse, medo que tivesse relações sexuais com os vizinhos, então não podia sair de casa.

A escola era o local onde passava a maior parte do tempo, lá aconteciam eventos, principalmente de cinema:

Lembro que fui ver o filme “*Lua de Cristal*”⁹ da Xuxa. Foi o máximo! Lembro da Xuxa novinha, aquela telona, a música, eu subindo a rua e cantando a música da Xuxa, vi vários filmes, mas esse foi o que mais marcou a minha infância.

Paulo disse que na época todas as crianças eram fãs da Xuxa, mas confessa que ficava revoltado com aquele café da manhã que ela mostrava na televisão: “[...] eu comendo pão e café com leite e ela com um monte de frutas e tudo mais, ficava com muita raiva”.

Vasconcellos (1998) faz dura crítica aos programas de auditórios para crianças, em especial o da Xuxa. Para ele o modelo pedagógico do programa é antiescola e refratário à mãe. Ao mesmo tempo em que a apresentadora é desejada pelo pai, a mãe almeja que sua filha seja uma Paqueta (adolescentes auxiliares da apresentadora). Segundo o autor supracitado, alguns programas infantis surgidos na década de 1980 provocavam a genitalidade precoce transformando as crianças

9. Filme *Lua de Cristal* (1990), do gênero aventura e comédia dramática estrelada por Xuxa Meneghel. Direção de Tizuka Yamazaki. Elenco: Sergio Malandro, Marilu Bueno, Duda Little, Júlia Lemmertz e Cláudio Mamberti. Foi o filme de maior bilheteria da década de 1990 no Brasil: cinco milhões de espectadores, tornando-se a sétima maior bilheteria do país na época. Maria da Graça é uma jovem que se muda para a cidade grande com a intenção de fazer aulas de canto. Lá, ela se hospeda na casa de sua tia Zuleika e seus primos Lindinha e Mauricinho vivem atormentando sua vida, fazendo-a trabalhar como uma escrava. Porém, em meio a tantos problemas, Maria conhece a pequena Duda, sua vizinha, e o desajeitado Bob, que se tornam seus amigos. Bob é a materialização do príncipe de Maria em seus sonhos, e este a ajudará a conseguir emprego em sua lanchonete e a transformará na estrela de um show. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lua_de_Cristal. Acesso em: 16 ago. 2011.

em consumidores potenciais de produtos veiculados por esses programas (vestiários, maquiagens, brinquedos). Para ele, o programa era o “cabaré das crianças” que supera a casa, a família e a escola. A esse respeito afirmou: “A pedagogia pornô-publicitária da Xuxa mostra diariamente às professoras primárias que alfabetizar a criança é ocupação de gente otária, ingênua, tímida, inibida” (VASCONCELLOS, 1998). Em sua visão, para atrair a atenção da criança tem que ser mais que professora, uma *show-woman*, de certa forma essa “pedagogia dos programas de auditório” coloca a escola numa condição de lugar enfadonho onde se ensina o ler-escrever-contar da mesma forma como há décadas. Para o autor, a mensagem do programa da Xuxa é masoquista para a sociedade desigual brasileira, o café da manhã é de primeiro mundo, a fome é chata, é “baixo astral”, a jovem babá eletrônica detém o monopólio da sedução,

[...] ela é loira, gostosa, linda, exuberante, rica, bonita e alegre. Enfim, o tipo de pessoa bem-sucedida, o alterego cobiçado da criança. O Édipo da sociedade brasileira, a partir do decênio de 1980, é o Édipo vídeo, e não a mãe real de carne e osso” (VASCONCELLOS, 1998).

O autor, sobre essa apresentadora, revela o quanto ela influenciou e ainda influencia milhares de crianças e adolescentes há três gerações. Considero que o sucesso desse modelo de entretenimento para as crianças resulta de vários anos de controle ideológico sofrido pela população, que possibilitou espaço para o surgimento de programas de televisão que pouco conteúdo cultural oferecia. Recordo-me que a fórmula mais comum nesses programas era a competição entre meninos e meninas, diferenciando os gêneros por roupa, comportamento. Ao mesmo tempo em que introduzia novas maneiras de vestir, de brincar e hábitos que reproduziam o modelo tradicional de diferenciação entre garotos e garotas.

Fábio disse que atualmente situa-se na classe média, mas quando estudava era pobre, mas não era miserável. Seu pai tem um bar em São Miguel Paulista e sua mãe trabalhou muitos anos em uma gráfica em Guarulhos. É o mais novo de dois irmãos, o irmão mais velho parou na 7ª série e preferiu trabalhar. Depois voltou para a escola e fez eliminação de matérias. Sua irmã fez o ensino médio. Atualmente, com 30 anos, resolveu fazer faculdade no curso de Psicologia.

Sobre família, lazer e vida fora da escola, Júlia não falou de suas experiências.

III FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Nesse capítulo, relato a trajetória escolar dos professores entrevistados, desde a entrada na escola básica até a formação profissional no curso Magistério e na universidade. Na escola básica, destacam-se suas relações com os professores, matérias e colegas de turma. Também como aprenderam e suas lembranças sobre os conteúdos, os brinquedos e brincadeiras. Como foram as relações com seus colegas de classe, seus problemas, dificuldades e alegrias. Por fim, como ocorreu a escolha pela profissão docente e em que circunstâncias.

1 Tempo-espaço da escola na década de 1970

Dos quatro professores, três fizeram a pré-escola, atual escola de educação infantil, e apenas Fábio entrou direto no 1º ano do ensino fundamental. Assim como eu, todos os professores entrevistados estudaram em escola pública estadual no ensino fundamental. Marina estudou em Santo André na região do ABCD. Paulo e Fábio começaram em escola pública municipal em São Paulo e depois se transferiram para a escola estadual. Paulo foi para Franco da Rocha e Fábio estudou em São Miguel Paulista. Júlia estudou em uma escola estadual até a 5ª série em Itaquera, depois se transferiu para outra escola estadual no bairro do Tatuapé, ambas na cidade de São Paulo.

Até a década de 1990, poucos municípios contavam com uma rede municipal de ensino, geralmente assumiam creches e pré-escolas. Os municípios que atendiam o ensino fundamental eram poucos, normalmente municípios de médio porte ou algumas capitais. A municipalização do ensino fundamental se intensificou na década de 1990, tornando essa modalidade responsabilidade das prefeituras e não mais do governo estadual, em especial os anos iniciais. No estado de São Paulo, a municipalização iniciou em 1995, com base na Constituição Federal de 1988, que define no artigo 211, parágrafo 2º, a obrigatoriedade de os Municípios

atuarem com prioridade no ensino fundamental e na educação infantil (OLIVEIRA, 2009)¹⁰.

Marina entrou na escola na década de 1970, começou na pré-escola municipal e nos anos iniciais na escola estadual. Nessa época, imperava o regime militar. Conta que na escola cantavam o Hino Nacional todos os dias e todas as sextas-feiras hasteavam a bandeira do Brasil. Marina lembra que decorava todos os hinos: da bandeira, do soldado, da marinha, entre outros, e sempre cantavam. Estudei na mesma época que Marina e recordo também que cantávamos os hinos além de outras músicas ditas “ufanistas”. Entre elas me lembro de uma que ficou muito presente: “Eu te amo meu Brasil... eu te amo... meu coração é verde-amarelo-branco-azul-anil... eu te amo...”¹¹. Todos os professores entrevistados, quando

10. Em 1996 é aprovada a lei n. 9.424/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para assegurar recursos para cumprir as metas do Ensino Fundamental e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 recomendando a descentralização do Ensino. A Lei que entrou em vigor em 1998 garantia que 15% dos recursos de repasse dos municípios seriam destinados ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries). O Fundef tornou-se um atrativo para vários administradores municipais, mais preocupados em receber recursos do que investi-los na qualidade de ensino. Pela lei, o Município deve aplicar na educação 25% da sua receita, provenientes do imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios, e da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Esse dinheiro deve ser gasto em manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do magistério. Nos locais onde a rede municipal tem mais estudantes, as escolas têm direito a mais verbas que as da rede estadual e vice-versa. Fragmentos do artigo de OLIVEIRA, Clenilde Martins. A municipalização da educação no Estado de São Paulo In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2793_1389.pdf. Acesso em: 10 ago. 2011.

11. *Eu Te Amo, Meu Brasil*: música da dupla Don e Ravel. Letra: As praias do Brasil ensolaradas/Lá, lá, lá,lá/O chão onde o país se elevou/Lá, lá, lá, lá/A mão de Deus abençoou/Mulher que nasce aqui tem muito mais amor/O céu do meu Brasil tem mais estrelas/O sol do meu país mais esplendor/A mão de Deus abençoou/ Em terras brasileiras vou plantar amor/(Refrão): Eu te amo meu Brasil, eu te amo/ Meu coração é verde, amarelo, branco, azul-anil/Eu te amo meu Brasil, eu te amo/ Ninguém segura a juventude do Brasil/As tardes do Brasil são mais douradas/ Mulatas brotam cheias de calor/A mão de Deus abençoou/Eu vou ficar aqui porque existe amor/No carnaval os gringos querem vê-las/No colossal desfile multicor/A mão de Deus abençoou/Em terras brasileiras vou plantar amor/(Refrão): Adoro meu Brasil de madrugada/Nas horas que eu estou com meu amor/A mão de Deus abençoou/A minha amada vai comigo aonde eu vou/As noites do Brasil tem mais beleza/A hora chora de tristeza e dor/Porque a natureza sopra/E ela vai se embora enquanto eu planto amor/(Refrão). Disponível em: <http://letras.terra.com.br/os-incriveis/332979/>. Acesso em: 24 maio 2011.

alunos, entravam na sala de aula em fila. Todos os entrevistados, atualmente, utilizam essa prática em suas escolas para conduzir os alunos do pátio para a sala de aula. Os professores relataram que suas professoras escolhiam quem ia sentar em qual lugar na sala, geralmente a carteira definida era ocupada durante o ano todo. Dos entrevistados, alguns confessam que adotam essa prática com seus alunos atualmente. Paulo e Júlia entraram na escola em 1989 e Fábio em 1990. Nessa época o Hino Nacional era cantado apenas às quartas-feiras.

Em 1979, foi aprovada a Lei da Anistia¹² que possibilitou o regresso ao país de vários políticos, intelectuais e artistas que tiveram seus direitos suspensos com o Regime Militar em vigor desde 1964 e aprofundado pelo AI-5¹³. Sobre essa época, Marina que já estava no final do ensino fundamental e morava em Santo André destacou a efervescência do movimento sindical:

[...] o Lula estava em alta. Meu pai não gostava do Lula. Na época do Lula, quando começaram as greves, ele trabalhava na Wolks, umas das empresas que o Lula ficava na porta. Aliás, o Lula ficava nas maiores empresas automobilísticas – esse era o ponto dele. Nessa época meu irmão também trabalhava na Wolks com meu pai. Meu irmão mais novo fez todas as greves com o Lula. Ele ia atrás do Lula, não sei como não se tornou um político, porque em todas as manifestações estava lá. No meu bairro tinha a igreja católica que apoiava a greve, então os metalúrgicos usavam o pátio da igreja para as assembleias. Era pequena, mas a gente ia pela curiosidade, não me lembro de que falavam, mas do movimento me recordo (Marina).

12. A Lei da Anistia Política foi promulgada em 1979, no governo do presidente João Baptista Figueiredo, para reverter punições aos cidadãos brasileiros que, entre os anos de 1961 e 1979, foram considerados criminosos políticos pelo regime militar. A lei garantia, entre outros direitos, o retorno dos exilados ao país, o restabelecimento dos direitos políticos e a volta ao serviço de militares e funcionários da administração pública, excluídos de suas funções durante a ditadura. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-e-deveres-individuais/anistia-politica>. Acesso em: 29 jul. 2011.

13. O Ato Institucional n. 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acesso em: 10 ago. 2011.

A década de 1970 passava por várias transformações, influenciando o campo educativo, com reformulações na legislação e no ideário didático-pedagógico. Nas décadas de 1960, a ideologia do desenvolvimento avança no Brasil, ganhando nova roupagem na década de 1970. Diante das pressões internas e externas, os países subdesenvolvidos tiveram que se aparelhar com meios tecnológicos para poder acompanhar e satisfazer as demandas impostas pelo capitalismo monopolista mundial. A técnica tinha papel estratégico na produção e organização socioespacial do país. Esse processo, chamado de revolução tecnoburocrática, surgiu ao lado da ideologia do desenvolvimento, o qual se faria por meio do planejamento estratégico por técnicos ligados ao aparelho estatal, apoiados pelas multinacionais e assessorados pelo governo norte-americano. Em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei n. 4.024. Sua regulamentação será feita no período do governo militar, no decorrer da década de 1960, por meio de diversos decretos e leis complementares e acordos multilaterais. Após 1964, foram realizados, pelo governo, acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Esse ato objetivava implementar nos países em desenvolvimento programas de ajuda financeira e assessorias técnicas. Em relação à escola, preconizava-se estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade, como melhorar os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino. Pretendia-se transformar a escola, a fim de torná-la mais eficaz para o desenvolvimento do país.

Na economia, diversos ajustes foram realizados pelo Ministério do Planejamento, produzindo, na década de 1970, o milagre brasileiro que foi um momento de crescimento econômico baseado em empréstimos feitos pelo Fundo Monetário Internacional. O endividamento pós-1964 foi acentuado entre os governos Costa e Silva e Médici, nos anos 1968-73. Os empréstimos foram aplicados para realizar as operações de crédito como facilitador para a população adquirir eletrodomésticos, automóveis e outros bens de consumo não duráveis. Concomitante com o incentivo ao consumo, parte dos empréstimos subsidiaram as empresas multinacionais com isenção de impostos para facilitar a venda dos seus produtos para a população. Outra parte dos empréstimos foi utilizada para financiar as grandes obras urbanas, o setor de serviços e de infraestrutura para viabilizar a existência desses bens, como estradas, viadutos, portos, linhas de transmissão de

telecomunicações, usinas e redes de energia elétrica. Lembro que em 1969 meu pai comprou um aparelho de TV, juntos assistimos de madrugada à transmissão da chegada dos astronautas norte-americanos na Lua em 20 de julho de 1969¹⁴.

O autoritarismo tecnocrático instalado pelo governo militar, apoiado pelos setores da classe empresarial e conservadora, utilizava o planejamento estratégico como método para impor uma lógica tecnocrática para toda a sociedade. Para impor esse plano, era preciso eliminar os obstáculos, tanto do ponto de vista natural como social. Por meio da técnica, abriam-se estradas, construíam-se hidroelétricas e, por meio da repressão, minimizavam-se as resistências dos movimentos sociais urbanos e rurais. A Copa do Mundo de 1970 foi intensamente utilizada pelo governo da época. Médici¹⁵, o general que comandou o período mais violento da ditadura imposta pelo golpe de 1964, aproveitou esse momento para esconder a realidade de perseguições políticas da época. A conquista do tricampeonato no México foi um momento de grande euforia. Lembro que em Bragança Paulista¹⁶, minha cidade natal, era possível ver os jogos no cinema da cidade alguns dias depois. Recordo-me que a prefeitura instalou um aparelho de TV na praça

14. A *missão Apollo 11* pousou na superfície lunar em 20 de julho de 1969 e Neil Armstrong e Edwin Aldrin foram os primeiros a caminhar oficialmente em solo lunar. Os EUA alcançaram a Lua antes da URSS. Para atingir este objetivo, o Projeto Apollo envolveu um fantástico esforço de 20 bilhões de dólares. Existem duas teorias sobre isto: uma se apoia sobre uma fraude total, ou seja, jamais o homem esteve na Lua e fomos enganados a uma escala nunca vista pela humanidade. Foi uma propaganda para demonstrar seu poderio frente à Ex-União Soviética na época da "Guerra Fria". A outra teoria, mais crível, indica que o homem esteve sim na Lua, mas várias fotos foram realizadas em estúdios na Terra. Disponível em: http://www.portalbrasil.net/reportagem_nasa.htm. Acesso em: 2 ago. 2011.

15. *Governo Médici (1969-1974)*. Em 1969, a Junta Militar indica o general Emílio Garrastazu Médici para presidente. Seu governo é considerado o mais duro e repressivo do período, conhecido como "anos de chumbo". A repressão à luta armada cresce e uma severa política de censura é colocada em execução. Jornais, revistas, livros, peças de teatro, filmes, músicas e outras formas de expressão artística são censuradas. Muitos professores, políticos, músicos, artistas e escritores são investigados, presos, torturados ou exilados do país. O Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) – atua como centro de investigação e repressão do governo militar. Ganha força no campo a guerrilha rural, principalmente no Araguaia. A guerrilha do Araguaia é fortemente reprimida pelas forças militares. Disponível em: <http://www.sua pesquisa.com/ditadura/>. Acesso em: 25 maio 2011.

16. *Bragança Paulista*, fundada em 1763. A Região Bragantina se torna grande produtora de café no século XIX, principal produto de exportação do Império brasileiro até meados do século XX. Situada na Serra da Mantiqueira, a 75 km da cidade de São Paulo. Segundo o IBGE (2010), a população atual é de 139.726 habitantes.

central, a imagem era pequena, mas vibrávamos com a seleção brasileira e depois com a vitória ficávamos enlouquecidos. Creio que na época, além dos desfiles de 7 de Setembro, das vacinas em massa, das festas religiosas e carnavalescas, foi umas das únicas vezes que a multidão saiu às ruas para comemorar. Tinha sete anos de idade e fui atrás do cortejo com meu irmão e primos vibrando. Mesmo sem ter noção do que representava, fomos contagiados pela euforia. Lembro que gritava: “Brasil, tri-campeão”, nunca mais me esqueço da música-tema “Pra frente Brasil”¹⁷. A propaganda do governo era tão intensa que, como dizia a música, “Parece que todo Brasil deu a mão...”. Penso que na época tínhamos tão poucas coisas para fazer na rua que a Copa do Mundo foi uma grande oportunidade para se manifestar, mesmo que em função do futebol. Foi uma catarse popular no momento mais duro da ditadura militar.

A vitória da Copa do Mundo de 1970 foi bastante explorada pelo governo militar, muitos jogadores transformaram-se em “garotos propaganda”, entre eles o Pelé (Edson Arantes do Nascimento) que já era um ícone do futebol na época. Em 1970, ganhei um prêmio por um desenho realizado sobre os pássaros brasileiros em comemoração ao Dia da Ave¹⁸. Recebi no mês de outubro daquele ano o diploma assinado pelo Pelé, pelo Jarbas Passarinho, Ministro da Educação e do Desporto na época, além do governador e do arcebispo de São Paulo, entre outras autoridades. Depois que minha mãe faleceu, em 2010, ao mexer nas coisas dela, encontrei o Diploma que ela guardou todos esses anos. Não lembro se ganhei outra coisa, mas na época todos ficaram orgulhosos pela façanha. Com esse prêmio tive o direito

17. *Pra Frente Brasil (Copa de 70)* – Composição: Miguel Gustavo – Letra: Noventa milhões em ação. Pra frente Brasil. Do meu coração... Todos juntos vamos. Pra frente Brasil. Salve a Seleção! De repente é aquela corrente pra frente. Parece que todo o Brasil deu a mão... Todos ligados na mesma emoção... Tudo é um só coração! Todos juntos vamos. Pra frente Brasil! Brasil! Salve a Seleção!!! Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/hinos-de-futebol/pra-frente-brasil-copa-de-70.html>. javascript:playphone_open('hinos-de-futebol','letbot'). Acesso em: 1 ago.2011.

18. Desde 1968, o Brasil comemora no dia 5 de outubro o *Dia da Ave*. Mas, em outubro de 2003, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso assinou dia 3 de outubro, decreto fazendo do Sabiá (*Turdus rufiventris*) o mais novo símbolo nacional oficial, representando a fauna ornitológica brasileira. O decreto que regulou o assunto foi publicado no Diário Oficial da União no dia 4 de outubro (seção 1, página 35), revogando o decreto n. 63.234, de 12 de setembro de 1968: mantiveram-se as comemorações do Dia Nacional da Ave, com cunho eminentemente educativo. Disponível em: <http://ecoviagem.uol.com.br/noticias/ambiente/brasil-comemora-dia-da-ave-oficializando-o-sabia-como-novo-simbolo-nacional-3242.asp>. Acesso em: 3 ago. 2011.

de carregar uma bandeira pela escola no desfile de 7 de Setembro no ano seguinte em Bragança. Quase morri com o peso da bandeira que, molhada pela chuva, teve seu peso duplicado. Mas fui de peito erguido e orgulhoso, além disso, fortaleci meu espaço dentro da escola. Descobri que muitas pessoas da minha geração ganharam esse Diploma. Veja como o governo da época era perspicaz, fazendo as crianças acreditarem que eram as melhores individualmente e na verdade distribuiu o diploma para muitas pessoas! Na verdade, éramos crianças, não tínhamos noção do que acontecia. Marina também disse o mesmo, para ela fazer filas em ordem, cantar o Hino nacional todo dia além dos outros hinos, era normal: "A gente decorava tudo para a prova e depois esquecia para pensar em outras coisas" (Marina).

O que marcou para Marina foram os nomes dos presidentes, sabia na "ponta da língua" os nomes deles. Também lembro que decorava os nomes das autoridades e que, além dos textos dos livros didáticos que falavam do "Brasil Grande", constantemente o governo federal enviava cartilhas e folhetos que na verdade constituíam material de propaganda para a professora utilizar em sala de aula. Esses textos ressaltavam as grandes obras que se fazia na época, como a Usina Hidroelétrica de Itaipu, a Rodovia Transamazônica, entre outras. Esses folhetos também nos orientavam sobre hábitos de higiene como responsabilidade de cada um. Ensinavam-nos que as doenças eram causadas por nós mesmos e evitá-las era nossa obrigação. Num desses folhetos, lembro um personagem sujo e doente, "o Sujesmundo", que não lavava as mãos e defecava em qualquer lugar. A professora nos levava ao Posto de Saúde da cidade onde médicos mostravam dentro de potes de vidros larvas de insetos transmissores de doenças, além de fotos de pessoas doentes. Não me esqueço do pulmão de um fumante escurecido e ressecado dentro de um vidro. Hoje sei que essa propaganda escondia as precárias condições sanitárias da população na época, justificando o pouco investimento na saúde pública e no saneamento básico. Também essa propaganda objetivava inculcar em nós a ideia de um país em desenvolvimento sem crises e conflitos. A ideologia da época visava assegurar o progresso e nós éramos a geração que, individualmente, iríamos garantir esse avanço. A manutenção da ordem era o lema e a escola era o lugar onde tudo tinha que dar certo. "Ordem para o progresso", que pode ser entendida no aspecto da lei e também na ordenação do território, do corpo, da moral etc. Naquela época,

na escola era estimulada a competição individual, não havia incentivo para o trabalho colaborativo e coletivo. Nesse período foi promulgada a lei n. 5.692/71 que reorganizou o ensino e introduziu a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Organização Social e Política do Brasil (OSP/B). Segundo Pelegrini e Azevedo (2006), havia uma preocupação com a disciplinarização do alunado com a introdução de tais matérias. Para esses autores, por meio da ideologia tecnicista e do controle tecnoburocrático, essa lei almejava esvaziar a dimensão política da educação, tratando-a como uma questão técnica.

2 Experiências de Marina nos anos iniciais

Marina entrou na escola em 1968 e foi alfabetizada pela cartilha *Caminho Suave*, assim como eu. Escrita pela educadora Branca Alves de Lima (1911-2001), desde 1948, essa cartilha vendeu 40 milhões de exemplares e participou do processo de alfabetização de cerca de um terço da população brasileira por 50 anos. A autora da cartilha denominava seu método de “alfabetização pela imagem”. Segundo Mazzeu (2011), a seleção das palavras baseou-se num critério técnico, começando do “b” pela palavra “barriga” até o “z” pela palavra “Zazá”. Todas as sílabas iniciais são formadas por uma consoante e uma vogal, sendo a vogal sempre o “a”. As palavras têm como função introduzir a ortografia, porém o autor comenta que é possível identificar a visão de mundo e a posição social da autora:

As palavras-chave referem-se principalmente ao universo de uma família de classe média alta, constituído pela casa, os filhos (daí a preocupação com o bebê), onde o trabalho doméstico é feito pela empregada (Zazá). Nos fins de semana a família vai ao sítio onde contempla os animais e de onde traz frutas. As crianças têm como atividades principais brincar e comer. Em função desse universo, os temas predominantes são: animais (11 palavras), ambiente e utensílios domésticos (7 palavras) e alimentos (4 palavras). Muitas vezes a visão de mundo expressa em um texto ou conjunto de palavras-chave se revela mais claramente naquilo que é omitido do que nos temas explicitados. No caso da Cartilha *Caminho Suave* nota-se, por exemplo, a ausência de referências ao trabalho, à compra e venda e aos meios de comunicação (tevé, jornal, rádio) (MAZZEU, 2011).

Mazzeu comenta que as palavras são apresentadas em ordem alfabética, essa lógica está ligada à ideia de que bastaria ensinar aos alunos as letras e suas combinações para que aprendessem a ler e escrever. A valorização das unidades menores da língua (letras e sílabas) desconsidera o significado das palavras e de sua função no processo de comunicação social. A cartilha utiliza imagens e associa a forma da letra à forma de um objeto cujo nome começa com essa letra: “abelha”, “elefante” etc. O método proposto pela cartilha era partir da palavra “barriga” na imagem de um “bebê”. Combinando a consoante “b” com as vogais “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, introduzia a família silábica do “b”. Na cartilha havia muitos exercícios de repetição e memorização, o aluno, a partir das sílabas estudadas, copiava palavras dadas pela cartilha para depois utilizá-las na leitura e escrita de palavras e frases. Em geral não era solicitado que os alunos pensassem sobre as palavras-chave e nem nas frases que escreviam.

Schlickmann (2001) destaca dois métodos marcantes que definiam as estratégias para a alfabetização até a década de 1930 do século XX: o método sintético que obedece a certa hierarquização, da letra ao texto através da soletração e silabação, e o método analítico que ganha maior importância na década de 1930. Com o passar do tempo, foram surgindo cartilhas que misturavam o método sintético e o analítico, o que o levou a ser chamado de método misto¹⁹. Como exemplo, podemos citar a cartilha *Caminho*

19. Schlickmann (2001) apresenta um breve histórico das cartilhas em língua portuguesa. Cita Cagliari para dizer que com a escolarização, o processo educativo da alfabetização tinha de acompanhar o calendário escolar. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do ‘ba, be, bi, bo, bu’ começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização. Sobre as cartilhas, Schlickmann destaca: a) João de Barros, em 1540, publicou a gramática mais antiga da língua portuguesa e junto publica um mapa de orientação, que trazia um alfabeto com letras góticas; depois vinham as tabelas com todas as combinações de letras, o que levava à escrita de todas as sílabas das palavras da língua portuguesa. Na sequência apareciam palavras ilustradas com desenhos, sendo que cada palavra começava com uma letra diferente do alfabeto. No final vinham os mandamentos de Deus e da igreja com algumas orações; b) *Cartilha do ABC*: esta segue o mesmo princípio da cartilha de João de Barros; c) Em 1850, Antônio Feliciano de Castilho escreve uma cartilha famosa, intitulada *Método portuguez para o ensino do ler e do escrever*. Uma das suas características mais marcantes é o emprego dos chamados alfabetos picturais ou icônicos. Em 1853, esse mesmo autor lança sua segunda edição, desta vez com o nome, *Método Castilhos*; d) João de Deus, em 1870, lançou uma cartilha que ficou muito famosa, intitulada *Cartilha maternal ou arte de leitura*. No Brasil, logo após a *Cartilha maternal* de João de Deus, apareceram muitas outras com características bem marcantes, definindo

Suave. Interessante é que encontrei na internet uma propaganda da cartilha com edição de 2010, dizendo que alfabetizou mais de 30 milhões de brasileiros e está na 129ª edição, além de renovada e atualizada com o novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

Voltando para a alfabetização, Marina lembra que escrevia muitas vezes no caderno as letras, as sílabas e as palavras, “não podia ter letra feia, se tivesse, a professora pedia para a mãe comprar caderno de caligrafia”, as letras tinham que ser redondinhas e o caderno muito limpo. Sobre o livro e o caderno Marina comentou:

Lembro que a gente tinha que cuidar com carinho, encapá-los, se rasgasse a gente ficava com vergonha, a professora falava na cara: Que você fez com o livro? E ainda: Que livro feio, rasgado! Quando fazia a lição em cima da mesa, tinha medo de sujar o caderno. Fazer “orelha” no livro, isso era um horror! A gente decorava o caderno e a professora via esses detalhes. Não lembro se a professora pedia, mas dava valor para o caderno enfeitado, acho que só os meninos não gostavam muito, a gente fazia desenhinhos, bem primário mesmo. Fazia o cabeçalho, pulava uma linha e começava a escrever. Fazia a cópia da lousa, colocava o dedinho para fazer a margem, o parágrafo. Comparando com agora, era muito rigoroso. A gente fala hoje: “Faça o ditado”. E os alunos esquecem o parágrafo. Hoje a gente percebe que eles escrevem direto, não tem parágrafo, não tem vírgula, pontuação. Tinha que ser tudo no capricho, não podia ter nada rabiscado (Marina).

Na conversa com Marina, perguntei se ela acha que davam mais valor para a forma do que para o conteúdo. Concordando comigo, disse que a “lição de casa” era praticamente a cópia do livro. A professora escrevia na lousa vários exercícios para fazer em casa e, muitas vezes, corrigia o caderno considerando a escrita das palavras, a disposição e organização do texto, a limpeza e decoração do caderno. O conteúdo em si ficava em segundo plano. A professora corrigia os cadernos fazendo um “C” de correto, um “R” de regular e um “E” de errado, conforme seus critérios, “parece que avaliava mais pela aparência do que pela essência” (Marina).

diferentes métodos e estratégias para a condução da alfabetização. Entre elas a cartilha *Caminho Suave* de Branca Alves de Lima. SCHLICKMANN, Maria Sirlene P. As cartilhas no processo de alfabetização. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol. 2, n 1, jul./dez.2001. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0201/09.htm>. Acesso em: 1 ago. 2011.

Evidente que a questão é mais complexa. Naquele momento, a escola estava impregnada por um modelo político e pedagógico ordenado pelo governo baseado na eficiência técnica e ao mesmo tempo preservava uma tradição na qual o professor era o “dono do saber”, saber este valorizado e avalizado pela sociedade.

3 Experiências de Fábio, Paulo e Júlia nos anos iniciais

Os três professores entraram na escola na década de 1980. A alfabetização de Paulo também foi marcada pelas aulas de Português e de Matemática: “gostava muito de Português, de escrever histórias e poemas”. Também considerava marcante a maneira como foi alfabetizado, além da cartilha *Caminho Suave*, a professora utilizava outros recursos:

Me alfabetizei na 2ª série, diferente dos outros, não foi do 'ba, be, bi, bo, bu' em diante. Fui aprendendo sozinho, pegando as coisas, acompanhando com os colegas o que eles estavam fazendo. Fiquei reprovado na 2ª série por causa disso, porque não tinha habilidade suficiente para passar para outra série, mas a partir de então eu estava sempre no mesmo nível, apesar de ser sempre um ano mais velho que os outros (Paulo).

Paulo foi reprovado na 2ª série, ele ainda não sabia ler. No ano seguinte, teve uma professora chamada Helena: “Ela me lembra da professora Helena da novela *Carrossel*”²⁰. Fazia de tudo para agradar a essa professora, principalmente com poesias: “Todo dia ia para escola por um caminho diferente pra pegar o nascer do sol que me inspirava nos poemas que fazia para a professora”. Paulo teve dificuldade com Matemática porque não conseguia entender a divisão: “A professora explicava, olhava pra ela, entrava por um ouvido e saía por outro, parecia outra língua, não conseguia entender, não sei como aprendi, mas aprendi”. Perguntei por que não se lembra de como aprendeu Matemática e disse que: “[...]”

20. *Carrusel* (no Brasil, *Carrossel*) foi uma telenovela mexicana de 375 capítulos produzida pela Rede Televisa em 1989, transmitida no Brasil pelo canal SBT entre 1991 e 1992 e reprisada três vezes. *Remake* de uma novela argentina dos anos 60 e 70, a trama conta a história de uma turma de crianças da 2ª série do Ensino Fundamental da Escola Mundial. Juntos, eles descobrem os prós e os contras da vida e procuram resolver seus problemas com alegria e descontração, sempre com o auxílio e carinho da professora Helena, que servia como uma mãe para eles. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carrusel>. Acesso em: 15 ago. 2011.

talvez tenha acordado de repente”. Paulo acredita que de tanto a professora explicar, uma hora aprendeu. Lembra que a professora usava lápis para explicar, separava e dividia um lápis do outro, para ele o exemplo facilitou o aprendizado. Recorda que certo dia pegou a prova que a professora deu e levou para casa para pedir ajuda para a sua mãe. Ela não conseguiu ajudar:

[...] como minha mãe não sabia Matemática, aliás, ela não sabia ler nada, era analfabeta, não me ajudava em casa. No dia seguinte, levou a prova para escola e a professora ficou brava, não sabia que não podia levar a prova para a casa. Na 3ª série, era a professora Rosemeire, ela separava a sala entre alunos fortes e fracos (Paulo).

Paulo disse que ficava sempre na turma dos fortes. Contou que na matéria de História copiava-se muita coisa no caderno: “Naquela época era um aluno exemplar, copiava tudo, ficava chateado quando faltava e não copiava a lição no meu caderno”.

Fábio declarou que foi um dos melhores alunos da sala, era muito aplicado, como tinha poucos amigos, sem nada para fazer, estudava,

fora da escola tinha minha família, mas dentro poucos amigos, normalmente eu interagia mais com as meninas e com aqueles que eram mais comportados e que estudavam mais, que gostavam mais da escola (Fábio).

Júlia falou que teve uma professora carinhosa na 2ª série, de origem oriental, que adorava ensinar Matemática, com ela aprendeu as quatro operações. Na 3ª série tem poucas recordações da professora, mas lembra que dividia as matérias por cadernos, porque antes usava apenas um caderno para todas, porém ao final do ano os únicos cadernos que ficavam quase vazios eram de História, Geografia e de Ciências. Como os outros entrevistados, o modelo de ensino que tivera estava centrado na língua portuguesa e na Matemática. Na 3ª série, a professora apresentou o mapa do Brasil, “ela perguntava sobre a rua, se a gente conseguia se localizar, pedia para pintar e desenhar o lugar onde a gente morava, o que tinha em volta da nossa casa, o comércio, marcando as ruas”. Em Geografia, a professora também perguntava a nossa impressão sobre o bairro, “como a gente enxergava o local onde morava” (Júlia).

Sobre Geografia, Paulo se lembra da professora pedindo pra fazer o mapa do caminho da escola até a casa, do posicionamento do sol, da Rosa dos Ventos, mas destaca que estudavam o que

estava no livro: "A gente copiava a atividade do livro e respondia, eram questionários para a prova, a gente estudava as questões". Fábio, que entre 1990 e 1993 estava nas séries iniciais, disse que era nas datas comemorativas que se estudavam os temas históricos e geográficos.

4 Comemorações e brincadeiras

De certa forma, todos os professores entrevistados lembram mais das brincadeiras do que dos conteúdos das matérias. Marina relatou que das coisas que ficaram dos anos iniciais, lembra-se mais dos brinquedos e das brincadeiras com outras crianças, da professora que tocava violão e cantava, dos momentos do recreio. Falou com muita nostalgia:

A gente brincava muito, não na sala de aula, mas no recreio. Fazíamos rodas. O recreio era livre, tinha alguém vigiando a gente, mas não nos impediam de brincar. Nosso grupo da sala separava um pedaço no chão para fazer amarelinha, outros grupos separavam outro espaço, assim por diante, cada um tinha o seu pedaço. Mas a professora também pedia para a gente trazer brinquedos, tinha brincadeiras nas aulas. Essa professora que tocava violão e cantava fazia brincadeiras com a gente e isso eu lembro mais do que das matérias. Acredito que não lembro muito da matéria porque eu conseguia acompanhar e não ficava preocupada com a matéria, acho que é isso. Na época, se a gente não estudava não passava. Ameaçados fazíamos todas as tarefas na escola e em casa e se houve coisas que tive que refazer foi muito pouco porque não lembro (Marina).

Todos os professores entrevistados disseram que os conteúdos da escola da 1ª e 2ª séries centravam na alfabetização baseada na língua portuguesa e nas operações aritméticas de Matemática. Os outros conteúdos apareciam nas áreas de Estudos Sociais e de Ciências. Em ambas as matérias, as professoras aproveitavam as datas comemorativas para trabalhar os conteúdos de História, Geografia e Ciências. Essa prática foi comum para todos os professores sujeitos da pesquisa. Esse procedimento está bastante arraigado na cultura escolar, aparece desde a década de 1970, quando Marina e eu estudamos, até a década de 1990 com Paulo, Fábio e Júlia, quando cursavam os anos iniciais. Sabemos

que até hoje as datas comemorativas fazem parte da prática dos professores dos anos iniciais. Bergamaschi (2011), ao refletir sobre o ensino de História, destaca que o que tem sido oferecido nas escolas como conhecimentos históricos para os anos iniciais é a prática recorrente de datas comemorativas. Segundo a autora, o ensino de História,

[...] assume uma perspectiva que se resume em festejar datas num desfile linear, anacrônico e sem significado, ao lembrar fatos do passado de forma descontextualizada e sob um único viés, decorrente da atuação épica de personagens, reverenciados como “heróis”, e que figuram como seres sobrenaturais. É a escola contribuindo para canonizar uma verdade, naturalizar uma narrativa, onde não cabe a multiplicidade e nem tampouco a vida das pessoas que a estudam (BERGAMASCHI, 2011).

Marina falou que não se lembra de uma matéria de que gostava, para ela praticamente era tudo a mesma coisa. Em Estudos Sociais, por exemplo, a professora mandava cada um ler um parágrafo do livro e depois comentava a data. Marina lembrou que, junto com esses conteúdos, fazia e coloria desenhos mimeografados levados pela professora ou carimbados no caderno.

Mas além da área de Estudos Sociais e Ciências, também as práticas docentes de ensino de artes nos anos iniciais contribuíram para as datas comemorativas. Silva e Araújo (2011) consideram que a concepção de ensino de arte como atividade cristalizou-se em diferentes práticas pedagógicas, que encontramos até hoje, tais como: (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras (SILVA; ARAÚJO, 2011).

Lembrei-me da música do “Sapo Cururu”²¹ que cantávamos na escola, mas só da música, não consigo fazer relação com nenhuma matéria e nem conteúdo. Nas datas comemorativas, cantávamos músicas relacionadas com significado do evento, quando eram cívicos eram os hinos, quando eram outros, como o Dia do Índio, além de músicas, vestíamos roupas estilizadas relacionadas com o evento. Em geral, havia pouca discussão sobre o significado da

21. Letra da música: Sapo Cururu/Na beira do rio/Quando o sapo canta, oh maninha/É porque tem frio/A mulher do sapo/Deve estar tá lá dentro/Fazendo rendinha, oh maninha/Para o casamento. Disponível em: <http://letras.cifras.com.br/musicas-infantis/sapo-cururu>. Acesso em: 15 ago. 2011.

data, aliás, era o “índio” genérico, padronizado, homogeneizado, folclorizado. Canen (2002), ao se referir à dimensão multicultural do currículo, alerta para não confundir multiculturalismo com folclorismo. Para ela, tratar as diversidades culturais dessa forma é reduzir o multiculturalismo a “[...] uma perspectiva apenas de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e ‘exóticos’ de grupos culturais diversos” (CANEN, 2002)²². Para a autora, esses temas devem ser integrados na construção histórica das diferenças, dos preconceitos e nas formas de superá-los.

5 Disciplina, poder e violência

A conversa com Marina me fez lembrar as minhas experiências como aluno nos anos iniciais. Como Marina, recordo que íamos para a sala de aula em fila seguindo a ordem do maior para o menor. Na sala de aula, parávamos em pé ao lado da carteira e rezávamos o “Pai Nosso”, esperando a autorização da professora para sentar. Na minha e na escola de Marina, as carteiras eram fixadas no chão e não havia possibilidade de arrastá-la e nem mudar de lugar. Já não se usava a palmatória, mas a professora usava no seu lugar uma régua de madeira para bater na nossa cabeça e em nossas mãos. Havia muitos castigos: ficar ajoelhado na frente da turma, sentado na sala de espera da diretora, escrever muitas vezes a mesma frase no caderno. Marina relatou que nunca sofreu castigo:

Não me lembro de ter sofrido castigo, humilhação, essas lembranças não tenho, nem da professora e nem dos colegas. Não me lembro de ter sofrido o que chamam hoje de bullying²³. Olha que até poderia ter acontecido,

22. O *multiculturalismo* surge a partir dos Estudos Culturais que ganha importância no pós-Segunda Guerra e nas últimas décadas do século XX tem sido utilizado para pensar a educação escolar. Para Ana Canen, o multiculturalismo é um movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber: “A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais” (CANEN, 2002).

23. O termo *bullying* tem sido largamente utilizado na atualidade. Segundo Lopes Neto (2005), o conceito de *bullying* compreende “todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder”. O autor informa que a palavra *bullying* foi instituída durante a realização da Conferência Internacional Online *School*

no bairro em que morava tinha muitos italianos, portugueses e alguns japoneses. Um bairro onde a proporção de descendentes de imigrantes era bem maior que de negros. Então poderia ter sofrido algum tipo de assédio, mas não me lembro de nada desse tipo. Lembro com saudades dessa época (Marina).

Diferentemente de Marina e Júlia, Paulo e Fábio relataram que sofreram provocações na escola. Paulo atribui os assédios por ser diferente dos outros e mais inteligente, além do seu jeito "afeminado". Também acredita que sua situação econômica influenciava: "Falavam que minha calça era de 'pula brejo'. As roupas que usava não eram boas, minha avó mandava fazer para mim". "Minha mãe comprava roupas baratas e ficava o ano todo usando a mesma roupa". Fábio contou que não gostava de Educação Física, gostava de ficar mais com as meninas e das brincadeiras delas:

Sempre fui mais delicado e me colocavam alguns apelidos como "mulherzinha", "mariquinha". Mas como era muito bonzinho, o pessoal da minha sala me protegia. Era legal com todo mundo, nunca apanhei na escola, geralmente eram alunos de outras turmas que me chamavam assim. Com os professores também nunca tive problemas, eles sempre gostavam de mim (Fábio).

Sobre a Educação Física, Fábio disse que nunca gostou, pois nas aulas dividiam os meninos das meninas e ele tinha medo dos meninos. Disse que era sempre a mesma coisa, o professor dava jogos: "[...] futebol, vôlei, basquete, todas as atividades que tinha dificuldade e que não gostava, não me atraía, não me sentia bem fazendo e não gostava de ficar suado". Fábio estudou numa escola municipal no bairro de São Miguel Paulista, Zona Leste de São Paulo por dois anos (1990-1991) e além da professora polivalente "[...] tinha a sala de leitura que existe até hoje e tem um professor especial para essa sala". Na Educação Física e Educação Artística "também havia professores específicos e a professora polivalente dava todas as outras matérias" (Fábio). As matérias eram separadas e para cada uma delas havia um caderno. Em 1993, Fábio transferiu-se para uma escola estadual no mesmo bairro e cursou até a 8ª série, atual 9º ano.

Bullying and Violence, de maio a junho de 2005. LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. Vol. 81, n. 5 (Supl.), 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf. Acesso em: 10 mar. 2012.

Paulo começou seus estudos em São Paulo no ano de 1989, em uma escola municipal da Zona Sul. Depois de seis meses, no mesmo ano, mudou-se para a cidade de Franco da Rocha e passou a estudar numa escola estadual. Nessa escola, fez a 1ª série, duas vezes, a 2ª e uma vez a 3ª série. Na 4ª série, mudou para outra escola estadual, na mesma cidade, e cursou até a 8ª série.

Paulo não tinha tanta intimidade com as meninas, acredita que elas não se interessavam por ele, sentia-se rejeitado por elas. Sobre os motivos dessa rejeição, comenta que

[...] talvez não fosse tão bonito quanto os outros meninos, não jogava futebol como eles, odiava futebol, sentia-me rejeitado por elas e atração pelos meninos, mas não podia falar.

Disse que gostava quando a professora o deixava jogar com as meninas, porque se elas fizessem algo errado, faria errado junto com elas. Lembra que com os meninos era difícil, argumenta que não tinha coordenação motora para jogar futebol:

Os meninos eram mais agressivos e também tinham mais habilidades pra jogar, jogavam desde criança, eu não jogava futebol desde criança, porque minha mãe não me deixava sair de casa; quando era criança ela me trancava em casa praticamente. Identificava-me com as meninas, mas não brincava brincadeiras de meninas (Paulo).

Pensando na Educação Física, lembro muito pouco como foi na minha época, mas certamente não deveria ser muito diferente da experiência de Fábio e de Paulo. Recordo-me que também não gostava, quando penso nessas atividades, me vêm à cabeça momentos de muita agressividade entre os alunos e nos comandos do professor. Essas aulas não foram muito diferentes das atividades físicas que tive quando servi o exército em 1980 em Bragança Paulista. Marina e Júlia não tiveram problemas com a Educação Física, ficavam entre as meninas e nas suas aulas além dos jogos tradicionais, podia-se brincar de rodas e amarelinha.

Paulo fez a pré-escola com cinco anos, recorda muito pouco desse período, apenas das crianças correndo atrás dele no pátio da escola, da história do *Patinho Feio* que a professora passou em slides, e do passeio ao parque que não se lembra onde foi. Quando se mudou para a escola de Franco da Rocha, lembra que a professora da 2ª série era muito brava. Conta que um dia ela saiu da sala e um

dos alunos o chamou para um canto e deu-lhe um empurrão, quando a professora chegou levou uma advertência e ficou chorando o resto do dia. Na sua escola tinha o “Caderno Negro”. Todo mundo tinha muito medo dele, qualquer comportamento considerado fora das regras e normas, o nome do aluno era registrado no “Caderno Negro”. Paulo contou que “a diretora chamava e falava: três advertências no Caderno Negro e o aluno é expulso da escola”. Disse: “assinei uma vez, mas não me lembro do motivo”. Acha que hoje em dia esse 'caderno' não teria efeito, mas na época tinha medo da minha mãe ficar sabendo de alguma coisa da escola. “Em casa não falava nada do que acontecia na escola, ficava quieto, se brigava, tinha medo da professora mandar bilhete para a mãe”. Perguntei se ele já tinha pensando no significado desse caderno, refletiu e disse: “Nunca parei para refletir sobre isso, será que o Caderno Negro tinha algum preconceito com relação ao negro?”. Paulo comentou que sempre foi uma criança pacata, nunca foi de violência, mas sempre foi vítima, afirmou: “sempre tem a vítima e o algoz, eu era a vítima”. Sua escola localizava-se num bairro pobre de Franco da Rocha, não havia quadra e a sala de aula ficava num *contêiner* e era muito quente.

Na 4ª série, Paulo se mudou para uma escola que acabara de ser construída no bairro. Comentou que para ir para essa escola o caminho era mais reto, apesar de ser mais distante. Por ser uma escola nova, foi da primeira turma da 4ª série e lembrou,

Até hoje, a segunda diretora, a Dona Ana, está na escola. As salas eram novas, tinha uma quadra, coisa que a outra escola não tinha. Também uma área atrás da escola que a gente podia ficar correndo. Na outra não tinha espaço de brincar. A diretora era mais presente na nossa vida. Na outra escola, a diretora não aparecia tanto, ficava lá na sala dela, a gente ia da sala para o pátio e do pátio para a sala de aula. A Dona Ana aparecia nas salas, nos intervalos, ela tentava fazer projetos. Lembro na 4ª série do projeto de horta que a gente fazia. Lembro que eu comia giz, tinha um gosto bom. Lembro-me da professora Cristiane que era de Educação Alimentícia e organizava a horta da escola. Ela me colocou um apelido que ficou os oito anos, foi de “Batista” por causa do Batista da escolinha do Professor Raimundo (Chico Anísio), esse apelido ficou da 4ª até a 8ª série. Nem ligava porque parecia muito com o personagem. O macacão que usava,

os óculos, aquele aluno CDF²⁴... Sempre pegou em mim essa questão, era o CDF da escola (Paulo).

Paulo relata que quando estava na 5ª série, era um aluno muito organizado, e acredita que por esse motivo um professor, que não se lembra se era de História ou de Matemática, questionou publicamente sua sexualidade. Depois desse episódio, que o deixou muito triste, passou a se comportar de outra forma. Começou a querer se destacar para chamar a atenção. Resolveu ficar olhando por baixo das saias das meninas, agarrando as meninas, mesmo sentindo atração por um colega de sala: "Hoje ele também é professor e um grande amigo, fui apaixonado por ele da 5ª até a 8ª série, foi amor platônico, mas depois me fez ver que o que eu queria, ele não gostava".

Júlia se lembra de coisas boas, de algumas professoras, inclusive uma delas trabalha com ela em Guarulhos, atualmente, foi sua professora da 4ª série. Estudava em Itaquera na Zona Leste de São Paulo. Sua mãe falava que era uma das melhores escolas do bairro: "Tinha fila para conseguir vaga, era muito bem organizada, tinha muitos professores efetivos, os professores não faltavam, sempre tive professoras e um professor na Educação Física". Disse lembrar-se das broncas que levava da professora substituta. A professora efetiva era boazinha, mas quando faltava, a outra que ficava era muito brava: "a gente chorava e não queria ir à escola, mas as mães mandavam à força e não deixava faltar". O recreio era muito bom, mas na sua escola não havia merenda, as mães levavam o lanche e entregavam pelo portão da escola. A entrada para a sala de aula era em fila e todas as quartas-feiras cantava-se o Hino Nacional. Não havia aula de religião.

Sobre os assédios que Paulo e Fábio sofreram na escola, Fábio desenvolveu mecanismos para se proteger, enquanto Paulo foi mais vulnerável. Evidente que esse constrangimento por que passaram de alguma forma dificultava estabelecer relações com muitos alunos da escola. Os relatos dos entrevistados evidenciaram que a saída foi assumir o papel do "bom aluno aplicado e estudioso", ajudando outros nas lições como forma de garantir proteção de

24. CDF é o aluno estudioso que tem como centro a escola. As definições sobre CDF são variadas, define como cu de ferro aquele aluno estudioso que nunca falta às aulas e que aguenta ficar sentando por muito tempo. Também pode ser denominado de cabeça de ferro ou crânio de ferro. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2011

alguns colegas e de alguns professores pelo comportamento exemplar. Talvez Paulo sentisse a violência de forma mais aguda porque para ele, segundo seus relatos, além de ter sido mais duradoura, não era apenas pelo seu jeito delicado, mas pela sua condição socioeconômica e sua cor. Paulo, além do seu jeito, era pobre e se colocava na condição de vítima. Durante seu relato de vida, desde a sua trajetória escolar até sua atuação na docência, afirma que "essa perseguição é constante". Quando a entrevista foi realizada com Paulo, revelou que estava afastado da escola por licença médica, há poucos meses foi diagnosticado com transtorno bipolar por uma psicóloga.

É interessante observar que desde os anos iniciais, os papéis masculinos e femininos começam a se materializar por meio de padrões sociais que definem essas diferenças. A escola refletindo a sociedade delimita espaços, o lugar dos grandes e dos pequenos, das meninas e dos meninos. Na escola, organizam-se atividades específicas, brinquedos e brincadeiras para uns e para outros/as distintamente. Com relação aos cuidados com os materiais escolares, todos os professores entrevistados relatam a importância do zelo, tanto as mulheres como os homens. Mas parece que o asseio com os cadernos e com os livros são atributos das meninas e quando os meninos também o fazem são malvistas pelos seus colegas, como se os garotos desde a mais tenra idade devessem ser relapsos, sujos e grosseiros e as meninas, limpinhas, delicadas e bem-comportadas. Voltarei a discutir esse tema em outra passagem do texto, conforme os relatos dos entrevistados.

Sabe-se que no cotidiano escolar, observam-se meninas e meninos praticando assédio, os meninos tendem a usar intimidação física ou ameaças, independentemente do sexo de suas vítimas, e nas meninas é frequentemente verbal, embora nada disso constitua uma regra na realidade. Interessante é que, previamente, na seleção dos entrevistados, em especial dos homens, não havia como critério escolher professores com esse perfil, porém é bem ilustrativo para a pesquisa os seus relatos. Os professores homens entrevistados assumem sua identidade homossexual e declaram que parte do assédio que sofreram está relacionada à sua sexualidade.

6 Segunda fase do ensino fundamental

6.1 Experiências de Marina

Na 5ª série, Marina e eu tivemos: Francês, Português, Inglês, História, Geografia, Ciências, Música, Matemática, Educação Moral e Cívica, Educação Física e Trabalhos Manuais, as duas últimas eram diferenciadas para meninos e para meninas. Nos quatro anos, guardo na lembrança alguns professores, a Dona Zilá de Português, que era a “gostosona” e os meninos adoravam; a Dona Yeda de Francês com os maiores penteados da escola; a Dona Matilde, que foi professora no primário e que também dava aulas de Ciências; o Seu Carlos, que dava Trabalhos Manuais; o outro Seu Carlos de Música e a Dona Shirley de Geografia. A professora de Geografia foi marcante, de alguma forma pode ser que ela tenha me influenciado. Ela não conseguiu terminar o ano letivo, um dia não veio para a escola e a diretora disse que teríamos outro professor, na época não disse o motivo, mas nunca mais a vimos. Encontrei a Shirley novamente quando entrei no curso superior de Estudos Sociais em Bragança, foi minha professora de Geografia do Brasil. Contou-me que depois de alguns interrogatórios da polícia, resolveu “dar um sumiço”, foi considerada subversiva. Na escola, suas aulas eram as melhores, a gente saía da sala de aula, observava as montanhas de Bragança Paulista, desenhava tudo que via, fazia entrevistas com as pessoas que, aliás, morriam de medo de falar com a gente. Depois dela, não lembro quem a substituiu. É engraçado como poucos professores ficam na memória! Realmente, não consigo me lembrar dos outros!

Marina conta que em Santo André, quando terminou o primário (1ª a 4ª séries e atual 1º ao 5º anos), teve que mudar de escola,

[...] o primário ficava numa escola e o ginásio em outra. Nessa mudança era tudo novo, tinha que ir acompanhada por uma pessoa mais velha, porque tinha que atravessar uma avenida, e cada dia alguém revezava para nos levar para a escola. Na outra íamos sozinhos. Na nova escola não conhecia ninguém (Marina).

Com a reorganização das escolas, muitas passaram a oferecer todo o 1º grau e Marina voltou para sua antiga escola. Relatou: “No ano seguinte com a mudança e o surgimento do 1º grau, as escolas passaram a ter da 1ª a 8ª séries, então voltei para a escola que estudei no primário, lá entrei na 6ª série”.

Marina vivenciou na década de 1970 uma mudança na organização do sistema de ensino. Quando terminou a 4ª série, não havia mais o exame de admissão e automaticamente entrou na 5ª série do 1º grau. Embora a novidade tivesse significados distintos para alunos e professores naquela época, para Marina, e até hoje para a maioria das crianças, passar dos anos iniciais para a segunda etapa do ensino fundamental é muito significativo. Sem dúvida, é vivenciar um mundo novo. Em 1972, entrou na segunda etapa do ensino fundamental. Na 5ª série (atual 6º ano), aquela única professora que rege a classe desaparece para dar lugar a vários professores. As matérias são separadas com dias e horários definidos, um tempo-espaço cronometrado e fragmentado. Nessa etapa, geralmente começam com mais frequência aparecer os professores homens. Na segunda etapa do ensino fundamental, as lembranças parecem mais claras. Sair dos anos iniciais e passar para o 6º ano é uma grande mudança, deixar de ser criança e de um ano para o outro passar para a adolescência. Sobre essa etapa Marina revelou que:

[...] gostava muito da professora de Inglês, a Vera Lúcia, e por incrível que pareça gostava de Geografia, mas não lembro o nome da professora. Gostava também de Ciências, porque a gente ia para fora da sala de aula fazer projetos, mas também não me lembro se era Geografia ou Ciências a professora que levava a gente (Marina).

Interessante como guardamos as atividades que foram significativas, que saíam da rotina, as atividades extraclasse. Marina fala de uma experiência que foi marcante e envolvia saídas da sala de aula:

[...] na escola a professora fazia projetos de jardinagem. Imagina sair da sala! Era uma beleza! Nesse projeto, a professora pedia para cada um trazer uma colher de pedreiro, vários instrumentos e aqueles baldinhos de praia para gente ir lá fora e fazer jardinagem. Cada sala ficou com dois metros de terreno, parecia uma competição. No final a gente acabou arborizando a escola toda, grama, plantas, flores. Foi um trabalho que demorou dois anos. Em um ano a gente plantou e no outro a gente cuidou até crescer tudo. A professora relacionava com a matéria, mas não me lembro se era Ciências ou Geografia. Lembro-me da atividade em si, mas não dos conteúdos trabalhados. Será que na época já tinha ecologia? Já se falava nisso? Lembro-me do dia da árvore, dos trabalhos que fazíamos (Marina).

Marina relata que se lembra dos trabalhos em grupo e da quantidade de atividades que levava para casa. Em algumas matérias, recorda-se de alguns temas, ou porque eram difíceis e cansativos, ou porque eram muito repetitivos, ou ainda porque simplesmente gostava:

Todas as matérias tinham muitos trabalhos para fazer, desde decorar para depois declamar na frente da turma até as letras de música de Inglês para traduzir. Também tive Francês que era legal. Também tinha os trabalhos de Matemática, os gráficos, a geometria. A gente levava aquelas plantas da cidade, fazia muita maquete, fazia bandeiras, sempre tinha trabalho para fazer. Não gostava muito de Português. Tinha problema para escrever, não gostava de gramática, de conjugar verbos. Tinha dificuldades com as regras gramaticais, fazer uma redação e usar corretamente as palavras (Marina).

Conversando com os entrevistados, constatamos que nos quatro anos da segunda etapa do ensino fundamental tivemos muitas matérias, muitos professores e muitos conteúdos. Em cada entrevista, perguntei se lembravam de como aprenderam e as respostas foram diversas. Marina disse que “quando se está na escola, as pessoas estão envolvidas e vão aprendendo mesmo sem ter muita consciência e os conteúdos vão se incorporando”. Lembrou-se que apesar das dificuldades com Português, conseguia tirar notas para passar de ano. Marina gostava de ler, revelou que não tinha muita habilidade para escrever, comentou que na época a professora dava o ditado e pedia para ler o que escrevia. Como falava bem, a professora considerava que ela entendia e aprendia: “Era muita pergunta e resposta, muitos questionários; às vezes, de um texto pequeno, saíam várias perguntas”. Marina falou que lia muito os livros da Coleção Vagalume, a professora pedia resumo do livro, para contar a história lida, “eram atividades de leitura e oratória”. Marina falou que fazia muitos trabalhos de acordo com cada matéria. Dependendo do trabalho, podia ser em grupo, cada um fazia aquilo que dava. Reuniam-se para fazer peças de teatros: “[...] montar, representar, tenho boas lembranças do ensino fundamental”. Além das matérias e suas atividades, Marina fala da escola, da limpeza impecável, do dentista que examinava a boca de todo mundo. Participava dos desfiles no dia 7 de Setembro, que era obrigatório, e do campeonato de fanfarras que ia como torcedora. Em 1976 concluiu o ensino fundamental.

6.2 Experiências de Paulo

Paulo se lembra da professora de Geografia, a Lusinalda, ela era advogada. Comentou que na época podia ser de qualquer área e ser professor, porque faltavam profissionais habilitados. Recordasse de uma aula especial dessa professora sobre socialismo e capitalismo: “[...] estudava à tarde, ela dava aulas à tarde e noite, era uma professora muito dinâmica”. Relatou que a professora fez uma atividade com debates que nunca mais esqueceu. A professora dividiu a sala em dois grupos: “socialistas e capitalistas”. Os alunos estudavam em casa e na escola defendiam posições de um lado ou de outro. Paulo adorou a atividade e lembra-se até hoje. Para fazê-la estudou bastante e conseguia ver ambos os pontos de vista. Pelo seu envolvimento com a tarefa, a professora convidou-o para apresentar para as turmas do noturno as duas visões: “Ela dizia que a turma da noite era menos estudiosa e precisava de alguém para esquentar o debate”. Disse que estava orgulhoso por ter sido escolhido pela professora. No debate, durante um tempo, era um capitalista que debatia as ideias contra um grupo, depois a professora pedia para trocar de lado e ir para o grupo dos socialistas: “Participei dessas aulas em duas salas no noturno”. Paulo acredita que essa dinâmica o ajudou a guardar o conteúdo, porque teve que pensar e discutir, além de ter que sair da sua turma para participar de outra. Essa professora deu aulas da 5ª a 8ª séries, mas segundo Paulo, não utilizou outras dinâmicas iguais a essa. Em geral, copiava o texto inteiro e respondia. Além de Geografia, disse que se lembra de uma atividade de Português que articulava o conteúdo com dramatização: “Montei a peça, o cenário e os colegas tinham que subir nas carteiras pra fingir que era a casa, isso também ficou na minha memória”.

Além dos conteúdos, Paulo lembra os passeios:

[...] adorava ir ao Sesc (Serviço Social do Comércio), tudo organizado pela escola. Odiava os campeonatos, mas eram divertidos. Gostava da Festa Junina, das festinhas de final de semana e das festas que a gente fazia pra arrecadar dinheiro (Paulo).

Paulo também trabalhou na biblioteca da escola e durante três anos tinha liberdade para entrar na escola em qualquer horário. Por ser bom aluno, ganhava livros da diretora, que dizia:

"Você vai ser professor!" Nem pensava nisso. Sai de lá, entrei para o Magistério e até hoje sou professor. Na verdade sempre gostei de dar aulas, dava aulas para os alunos da escola. Na sala de aula era aquele aluno chato que ficava perguntando tudo e sentava na fileira da frente (Paulo).

Para Paulo, a escola era extensão da sua casa. Vivia numa cidade com poucos atrativos, sua casa não oferecia conforto. A escola era o melhor lugar para ficar, lá almoçava e jantava. Estabeleceu boas relações com a direção e com os professores e a partir daí conseguiu ser mais respeitado. Trabalhar na biblioteca era uma oportunidade de estudar mais e ler outros livros. Atribui parte dos seus conhecimentos gerais às leituras realizadas no tempo em que ficava na biblioteca da escola.

6.3 Experiências de Fábio e Júlia

Fábio disse que quando entrou na 5ª série em 1994, no começo, sentiu dificuldades como todas as crianças. Antes era basicamente uma única professora, na 5ª série deparou-se com várias matérias e professores diferentes para cada uma delas. Também disse "que as crianças maiores eram mais maldosas e o assédio ficava mais acentuado". Gostava de quase todas as matérias, principalmente de Português, e lembra-se de quase tudo que estudou nessa disciplina: "Tinha facilidade com a matéria e gostava muito da professora que deu aulas na 5ª, 7ª e 8ª séries". Em Matemática teve dificuldade, e não gostava de Educação Física: "Pedi para minha mãe me levar ao médico para ele falar que eu tinha algum problema para não fazer, mas ela não fez isso". De Geografia não lembra quase nada, as aulas eram expositivas, baseadas no livro didático, o conteúdo do livro era seguido quase de maneira fiel:

Lembro-me de alguns conteúdos, como paralelos, meridianos, fusos horários. Quando o professor associava com algum contexto, por exemplo, se tivesse na Inglaterra viajando, que horas seria lá? Aí me interessada mais. Os conteúdos que achava distantes, lembro menos. Tem coisas que a gente não vê o contexto, não acha contextual e nem relacionado com o cotidiano, Tem coisas que não lembro nada, como do relevo, da hidrografia (Fábio).

Na conversa com Fábio, citei a entrevista anterior com Marina, que considera não se lembrar de muita coisa, mas aprendeu e que para ela os conteúdos foram internalizados. Perguntei se concordava. Respondeu que acha que não aprendeu mesmo e que nem deve estar guardado no seu inconsciente. Disse que quando fez o vestibular não apareceu nada desses conteúdos, ou pelo menos que se lembrasse. Para ele, o que mais marcou foram os amigos que conhece até hoje, as festas de que participava e ajudava a organizar, como “ficar na barraca da Festa Junina e dançar pra todo mundo ver”.

Poucos professores ficaram na memória de Júlia nessa fase da sua escolarização. Deles, lembra-se do professor de História pelo seu “carisma”. Disse que “todos os alunos gostavam das aulas dele, das coisas que ensinou”. Não se esquece da Revolução Francesa, do capitalismo, entre outros temas: “Percebi que era mais revolucionário que os outros professores e discutia a matéria com a gente”, mas “em geral não consigo nem me lembrar dos nomes dos professores”. Perguntei se lembra dos conteúdos de História porque estavam relacionados com o professor. Respondeu que sim: “Ele conseguia transmitir o conteúdo sem ser uma coisa forçada”. Declarou que, em geral, nas outras matérias, lia o texto e respondia perguntas sobre os conteúdos, mas “[...] o professor de História discutia o texto, perguntava se a gente tinha entendido, resolvia nossas dúvidas, era atencioso, os outros não [...]”.

Todos os entrevistados guardam momentos da sua escolarização, *flashes* que marcaram por matérias e professores que gostaram, além das atividades diferenciadas e da relação com os colegas de classe. Porém, diante da quantidade de conteúdos das matérias que tiveram, pouco ficou na memória.

O tempo-espaço escolar é cotidianamente organizado e controlado por uma rotina: a chamada no início das aulas, as filas, a pacificação do corpo, os comandos para abrir e fechar o caderno e o livro. É uma forma-conteúdo incorporando-se e internalizando-se nos alunos. De tanto fazer, a maioria dos alunos mecaniza esse padrão e se acostuma com ele. Mas será que os alunos internalizam os conteúdos das matérias da mesma forma? Ou para eles é tudo a mesma coisa? Decorar e memorizar os tempos verbais, a tabuada, os rios e lugares, a tabela periódica, os fatos históricos, adquire o mesmo significado, fazendo os alunos, com o tempo, banalizar os conteúdos escolares? Deleuze considera que a repetição ocorre pela necessidade:

A repetição está essencialmente inscrita na necessidade, porque a necessidade repousa numa instância que concentre essencialmente a repetição, que forma o para-si da repetição, para-si de certa duração. A partir de nossas contemplações, definem-se todos os nossos ritmos, nossas reservas, nossos tempos de reações, os mil entrelaçamentos, os presentes e as fadigas que nos compõem (DELEUZE, 2006).

Nessa perspectiva, a repetição de algumas atividades compreende um aprendizado, porque o sujeito repete pela necessidade, mas pode superar o objeto da repetição reagindo a cada momento e compondo no presente sua visão de mundo. De tanto repetir a mesma coisa, pode, ao mesmo tempo, internalizar e esquecer ou interiorizar e recordar em outro momento. Após os depoimentos dos professores, pensei em duas questões: A repetição possibilita uma apropriação inconsciente do conhecimento? Esse modelo de organização do tempo-espço escolar organiza também o aluno? Continuaremos essa discussão quando os entrevistados relataram suas práticas docentes atuais.

7 Do curso Magistério à Universidade

Marina, Paulo, Fábio e Júlia cursaram Magistério de nível médio. Marina numa escola privada no período noturno, Júlia numa escola pública da rede estadual de ensino, ambas na cidade de Guarulhos. Em 1998, Paulo e Fábio ingressaram no curso Magistério no Cefam. Paulo em Franco da Rocha e Fábio em São Miguel Paulista, na Zona Leste de São Paulo. Antes do curso Magistério, Marina fez o ensino médio numa escola técnica privada em Santo André e Paulo passou por duas escolas de cursos técnicos.

No meu caso, continuei na mesma escola em que cursei a segunda etapa do 1º grau em Bragança. Aos 15 anos, em 1977, passei para o 2º grau na mesma escola, a "Escola Estadual Cásper Líbero". Na época, a escola dividia o 2º grau em áreas de conhecimento: exatas, biológicas e humanas. Em todas tinha alguma disciplina profissionalizante. Escolhi a de humanas e fiz juntamente com o 2º grau o técnico de contabilidade. No 2º grau, na área de humanidades, as disciplinas eram: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Inglês, Organização Social e Política do Brasil (OSP), Contabilidade. Fui

dispensado de Educação Física porque trabalhava. As disciplinas na área de humanas tinham maior carga horária. Dos professores, recordo-me de três pelas excentricidades e também porque eram dedicados e se esforçavam para nos ensinar: o Seu Dedé de Inglês, que também era técnico de futebol; a Tia Ana de História, uma ex-freira que se casou aos 60 anos, e o Seu Carlos de Geografia, que tirava a dentadura para dar aulas. Terminei o 2º grau aos dezessete anos em 1982. Na época, não tive escolha, sem apoio financeiro da família e menor de idade, em 1979 entrei no curso de Estudos Sociais na Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista. Depois desse curso, estava cada vez mais perto de ser professor.

O curso de Estudos Sociais era dividido em Licenciatura curta e plena. A curta para professores de Educação Moral e Cívica e a plena para OSPB. No 2º ano, a faculdade reorganizou o curso e passou a fornecer habilitação curta em História para professor de 1º grau e plena para professor de OSPB no 2º grau. Dos professores, lembro-me de alguns, Beatriz de História Antiga, Shirley de Geografia – aquela da 5ª série; Seu Carlos de História da Arte, aquele dos trabalhos manuais no ensino fundamental; Regina, a professora de Antropologia que virou esotérica; uma de Estágio Supervisionado, muito atenciosa, mas não me recordo do nome. Tive outros professores, mas não me lembro deles. Terminei a Licenciatura curta em 1983 em História e parei o curso. Trabalhava em Banco e me transferi para Campinas. Ingressei no curso de Geografia, em 1984, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Em 1985, saí do Banco e fui dar aulas.

7.1 Do Curso Técnico ao Magistério: experiências de Marina

Dos quatro professores entrevistados, Marina e Júlia tiveram outras experiências profissionais antes de serem professoras. Marina teve um longo caminho até tornar-se professora. Coursou Técnico de Processamentos de Dados com 18 anos no ensino médio, em 1977.

No ensino médio, depois na formatura da 8ª série, que foi muito bonita, fui para a escola estadual, lá eu não conhecia ninguém. Todas as escolas eram no mesmo bairro em Santo André. Nessa época tinha muita escola, estudei nessa escola lá perto. Era melhor em Matemática. A minha turma da escola fundamental

estava em outra escola. Conversando com meu pai falei: me paga uma escola de curso técnico para depois arrumar um emprego. Daí ele falou: "Tudo bem, eu posso pagar." Mas como fiz muita amizade na escola pública, fiquei com pena de sair, fiquei balançada se continuava ou se ia para outra escola. Na escola estadual, onde fazia o 1º ano, estudava de manhã e na escola técnica teria que estudar à noite. As meninas que estudavam comigo falavam: "Vamos porque senão minha mãe não vai me deixar ir". Tinha que sair de noite e o grupo todo foi. Fiz Processamento de Dados, outras fizeram outros cursos. Foram quatro anos e equivalia ao ensino médio. Fiz o curso acreditando que era uma coisa e depois vi que era outra. Terminei o curso e não gostei. O computador estava iniciando nas empresas, elas precisavam de profissionais, era uma área que estava se abrindo, mas não gostei do curso, era muito técnico (Marina).

Após concluir a escola técnica, em 1981, Marina partiu em busca de emprego. Procurou em muitos lugares, deixava o currículo e não conseguia nada. Todos os seus irmãos já trabalhavam em empresas na cidade de Santo André e nem todos tinham um curso técnico. Marina chegou a pensar que havia algum problema espiritual com ela. Tentou no comércio, nas empresas, como escriturária ou auxiliar de qualquer coisa, e não conseguia. Ficava em casa o dia todo, desesperada. Até que um dia, uma família de descendentes de japoneses, seus amigos, propôs que os ajudassem nos finais de semana a vender pastel na feira:

[...] os ajudava no domingo e depois acabei indo a semana inteira. Apesar de eles gostarem muito do meu serviço, estava sempre atrás de outro emprego. Mas não conseguia. Naquela época todo mundo conseguia, não desmerecendo, até um analfabeto conseguia e eu que tinha o ensino médio não conseguia. Achava que tinha alguma coisa errada comigo e fui parar no Centro Espírita. Trabalhei com essa família durante quatro anos (Marina).

Marina conta que apesar de gostar do que fazia, não estava feliz com seu trabalho. Além de trabalhar na feira, ajudava a cuidar dos seus sobrinhos e percebeu que "levava jeito com crianças". Chegou a fazer vestibular numa Faculdade privada em Santo André para Licenciatura em Ciências; passou, mas não cursou por falta de dinheiro. Em 1988, suas irmãs se mudaram para Guarulhos e

em 1989 seu pai decidiu comprar uma casa na cidade e todos se mudaram. Chegando a Guarulhos levou seu currículo para uma empresa e logo foi chamada. Disse: "Acho que tinha alguma coisa mesmo lá em Santo André que me atrapalhava". Marina tinha 24 anos e entrou na produção da fábrica. Em pouco tempo foi transferida para o escritório, foi então que começou a pensar em ser professora.

A decisão de Marina pela profissão estava sendo gestada desde que começou a cuidar dos seus sobrinhos. Porém foi quando estava em Guarulhos que sua vontade se efetivou. Na empresa em que trabalhava conheceu uma colega que aos sábados dava plantão numa creche. Por incentivo dela também começou a trabalhar aos sábados nessa escola. Gostou muito das crianças e resolveu fazer o curso Magistério, em 1989. Segundo ela, na época, o curso de Pedagogia era voltado para ser diretora e coordenadora, mas o que queria mesmo era ser professora de crianças pequenas e o curso de Magistério era a melhor alternativa. Sobre sua escolha, comentou:

Tinha o Cefam, mas era durante o dia e eu não queria sair da empresa. Fiz a escola particular no período noturno no centro de Guarulhos. Foram quatro anos. Como já tinha o ensino médio podia ter alguma dispensa no 1º ano, porque mesmo sendo ensino técnico, o 1º ano foi regular. No Magistério, as disciplinas eram completamente diferentes. No ensino técnico, depois do 1º ano nunca mais vi História, nem Geografia. Basicamente era Português e Matemática que se mantinham e as disciplinas ligadas ao curso técnico. Quando entrei no Magistério pensei: vou começar do começo e não perco nada. Comecei do 1º ano (Marina).

Marina relata que gostava muito do curso Magistério, na sua fala chegou a comparar com o curso de Pedagogia da Unifesp, destacando que havia algumas coisas semelhantes, como as disciplinas de Didática, Políticas Públicas, as Metodologias de Português e de Matemática voltadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental,

A Metodologia de Português era basicamente alfabetização. Na época o construtivismo estava começando a se difundir nas escolas. Éramos preparados para alfabetizar, fazíamos cartazes silábicos. Acreditavam que quanto mais coisas havia na sala de aula, quanto mais a criança via as sílabas, as letras, as palavras, melhor aprendiam (Marina).

A Metodologia de Geografia era separada de História e para cada uma tinha um professor. Como o curso de Magistério era na modalidade de ensino médio, a Geografia e a metodologia trabalhadas eram abordadas considerando essa especificidade. Exceto a Metodologia de Português, nas outras quase não se falava do ensino para os anos iniciais, mas era na disciplina de Didática que apareciam as metodologias para trabalhar com as crianças.

Não me esqueço quando teve a guerra na África, no Congo, em Angola, o professor passou um documentário, até hoje lembro aquelas criancinhas magrinhas, era difícil ver aquilo. Eu falava: "Tenho que assistir isso, professor?" Ele dizia: "Tem sim, tem que ser crítico." Mas o professor obrigava. Como era ensino médio, a Geografia era praticamente Geografia Política (Marina).

Ao recordar as discussões sobre a África, Marina comentou que o professor falava mais da história e da colonização, "o professor foi nos passando dessa maneira a Geografia". Para a escola de 1ª a 4ª séries, pouco se falava em atividades de Geografia, esses conteúdos eram dados pela Didática. Recorda-se de um texto que tratava da localização da criança, do bairro, da cidade. Tauscheck (2000) analisa a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia nos cursos de magistério do Estado do Paraná. Discute suas finalidades e relação com as especificidades do ensino de Geografia. Constatou que o conteúdo trabalhado pela disciplina não contempla sua função, que é discutir o ensino de Geografia. Tradicionalmente essa disciplina abordava conteúdos de sociologia, política, geografia e de forma fragmentada se assemelhando à antiga disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Marina relatou que na Didática ensinava-se como deveriam se comportar, como agir, como trabalhar com as crianças. Sua professora dizia: "Quando vamos contar uma história, a gente senta no chão, chama as crianças para ficar perto, comportadamente". Os conteúdos se organizavam nos modos de trabalhar, como utilizar a lousa, dividir o quadro, escrever o cabeçalho, fazer as letras redondas, para que as crianças copiassem e aprendessem como fazer. O ensino estava centrado no como dar aulas. Em nossa conversa, constatamos que o curso de Magistério valorizava mais a forma que o conteúdo, ou seja, o conteúdo era centrado no como fazer, como dar aulas: "Eles achavam que nosso conhecimento estava tudo dentro da Didática".

Marina relatou que depois de terminar o curso Magistério, em 1993, estava com 29 anos. Apesar das críticas dos amigos e familiares e da diferença salarial que enfrentaria, saiu da empresa e foi trabalhar numa escola particular de educação infantil. Nessa escola tinha desde bebês até crianças de seis anos. Depois do Magistério, fez a graduação em Licenciatura em Matemática nas Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG) e passou a dar aulas no ensino fundamental e médio na rede estadual de Guarulhos.

7.2 Curso Magistério no Cefam: experiências de Paulo e Fábio

Os dois professores cursaram o Magistério na modalidade de ensino médio em escolas públicas estaduais no Cefam. O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) foi um Projeto de curso de Magistério na modalidade de ensino médio criado em 1988 pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo voltado para a formação de professores de 1ª à 4ª séries, hoje chamados de anos iniciais do ensino fundamental. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos, em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar era necessário o candidato fazer uma prova e uma entrevista, os aprovados recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. O Cefam foi extinto e formou sua última turma no ano de 2005. Paulo e Fábio entraram no Cefam em 1998.

Paulo entrou no Cefam de Franco da Rocha, mas, antes, chegou a cursar mecânica no Serviço Nacional da Indústria (Senai) com o Roberto, aquele seu amigo por quem foi apaixonado da 5ª a 8ª séries. Disse que odiava o curso, mas ficou lá por seis meses e não conseguia fazer nenhuma atividade prática, apenas gostava de Desenho Técnico. Descontente, fez prova para o Cefam, mas não se preocupou em passar, achava que não tinha capacidade para entrar na escola que era muito concorrida:

Na época, o Cefam era a melhor escola da região, tinha uma bolsa de um salário mínimo, o ensino era ótimo, melhor do que muitas escolas particulares. Era uma instituição de peso. Para entrar tinha que prestar uma prova de conhecimentos. O dia em que fui fazer a prova o tema era sobre os desenhos animados. Fiz uma crítica sobre os desenhos da televisão, sobre os desenhos japoneses. No final da redação escrevi: "Prefiro sentar

e ler um livro”. Outro dia fui ver o resultado. Comecei do último nome da lista e meu nome não estava lá, fui subindo e ficando cada vez mais desanimado, quando cheguei ao topo da lista vi meu nome em primeiro lugar, não acreditei. Voltei pra casa feliz da vida (Paulo).

Paulo sabia que o Cefam era uma escola de formação de professores e na verdade desde a 7ª série almejava entrar nela. Disse que sua mãe ficou muito orgulhosa dele, apesar de ter saído do curso de Mecânica. Foi sua salvação, porque estava com 16 anos e seu padrasto, que é pintor de casas, queria levá-lo para trabalhar com ele. Entrar no Cefam livrou-o dessa possibilidade, disse não levar jeito para esse tipo de trabalho. Também antes do Cefam tentou fazer Técnico em Secretariado, mas sua mãe não deixou, disse que era profissão para mulher. Mesmo matriculado no Cefam durante o dia, ainda tentou fazer outro curso no período noturno. Por seis meses cursou Técnico de Informática na Escola Técnica Estadual “Paula Souza” (ETEC), mas depois de muitas tentativas descobriu que não gostava do curso. Sua decisão final ocorreu quando apresentou um seminário de uma maneira teatral e seu professor o interrompeu: “Vi que não era aquilo que queria, era uma pessoa das artes, gostava de cantar, fazer teatro, dançar, na área de informática eu não tinha essa liberdade, daí fiquei só no Cefam”.

Para Paulo, estudar no Cefam foi a melhor época da sua vida. A escola tinha Projeto Pedagógico e a admissão dos professores ocorria por meio de processo seletivo, exclusivo para a escola, podendo ser professor efetivo da rede estadual ou não. Paulo se lembra de muitas coisas: “O diretor tinha uma visão política de esquerda, influenciada pela USP e pela PUC-SP”. A maioria dos professores era formada por essas universidades. Comenta que havia aulas experimentais na área de Física e Química. Nas aulas de História e Português, os professores levavam discussões da universidade para eles, “era um pessoal muito louco, os professores eram malucos praticamente”.

Dos professores do Cefam, Paulo não se recorda dos nomes de todos, mas citou a professora de Artes, a Preciosa, que ensinava as músicas com violão e todos cantavam nas aulas. A professora Lenieta pedia para fazer pastas de desenhos e pinturas, “que todo mundo só deixava pronto no último dia pra apresentar”. As disciplinas de Geografia e de Conteúdos Metodológicos de Geografia foram ministradas pela mesma professora. Tudo que aprendeu com ela, disse que utilizou com seus alunos depois que se formou:

Fizemos o mapa do Cefam e muita pesquisa de campo. Tenho até hoje em casa fotos do bairro. Fizemos um trabalho para o qual a professora dividiu a turma para estudar os bairros da cidade. Em grupo de 5 pessoas, andamos pelas ruas, fotografamos os lugares de interesse daquele bairro para fazer uma mostra. Meu grupo pesquisou a Vila Santista e as escolas daquele bairro: Como era a escola? O que os alunos achavam do bairro? Fizemos pesquisa com os moradores (Paulo).

Ao final do trabalho, Paulo contou que fizeram um mural da cidade. Todos os alunos do 3º ano participaram. No mural tinha um mapa da cidade feito em cartolina: “[...] a professora pedia muitos maquetes, usávamos materiais recicláveis para fazer os trabalhos e também isopor”. Depois que saiu do Cefam, começou a dar aula na pré-escola onde estudava o filho dessa professora. Quando o Cefam fechou em 2005, essa professora foi para uma escola de ensino fundamental e deu aulas na 5ª série para ex-alunos seus nos anos iniciais. Orgulhoso, fala de como foi elogiado pela sua ex-professora de Geografia ao comentar a qualidade dos seus ex-alunos.

Fábio cursou o Cefam em São Miguel Paulista, Zona Leste de São Paulo. Apesar de ter gostado muito, disse que na verdade não pensava e nem queria ser professor, mas por outro lado queria estudar numa escola boa. Ao acompanhar uma amiga para fazer a inscrição de seleção no Cefam, acabou fazendo a sua: “Não sabia muito bem o que era o Cefam, mas que era uma boa escola”. Fábio gostava de Português e lembra muitas coisas do que aprendeu. Comentou que a professora de Geografia não era boa e ele tinha preguiça de aprender. Considerava que ela não era criteriosa. Acredita que ela própria sabia que tinha dificuldades para ensinar e acabava não exigindo muito dos alunos. A professora de História era mais criteriosa, “tanto que aprendi muitas coisas com ela”. Geralmente, no Cefam os professores eram mais criteriosos na avaliação, exigindo dos alunos mais esforço para estudar, como Matemática, Química, Física, que tinha mais dificuldades.

No Cefam, Fábio fazia Educação Física: “[...] primeiro porque os alunos eram essencialmente mulheres e segundo porque a disciplina era diferente, tinha exercícios, música, dança”. Estudava regras dos jogos em sala de aula, “[...] achava até interessante porque fazia mais sentido”. Com as metodologias não tinha dificuldade, o

modo como os professores trabalhavam os conteúdos era voltado para utilização em sala de aula quando fossem professores, era muito parecido com o ensino que teve nos anos iniciais. Nas disciplinas de Conteúdo e Metodologia de História e de Geografia, basicamente montavam uma pasta com as datas comemorativas para servir como material de orientação quando fosse dar aulas. Considerava que era o mesmo padrão que aprendeu e não tinha dificuldades para pesquisar e montar a pasta. A Metodologia de Português era mais interessante, porque a professora dava os fundamentos teóricos e tinha experiência como alfabetizadora. Essa mesma professora coordenava os estágios e direcionava-os para o ensino da língua.

Do Cefam, Paulo, por sua vez, comentou que não gostava dos estágios, afirmou que era muito ruim, "ficava no final da sala morrendo de sono, a professora dava uma aula chata". Seu estágio foi na mesma escola em que estudou. Lembra que às 17h30min, meia hora antes de os alunos saírem, a professora falava: "Todo mundo abaixa a cabeça, hora de dormir! Eu pensava: Quero dormir também". Perguntei por que a professora fazia isso e não soube responder e nem se os alunos dormiam mesmo, mas disse que ele queria muito dormir. Mas havia um tipo de estágio de que gostava, era um projeto de aulas de reforço que acontecia no Cefam para alunos de várias escolas da cidade.

No Cefam de São Miguel, Fábio também deu aulas de reforço para as crianças na escola em que fez estágio, com foco na alfabetização baseado na língua portuguesa.

De positivo, Paulo disse que o tempo em que estudou no Cefam foi a melhor época da sua vida, "podia se dedicar aos estudos, sem me preocupar em trabalhar em outras coisas", além disso, "possibilitavam uma profissão para aqueles que estavam saindo do ensino médio". Paulo elogiou a qualidade de ensino, os projetos envolvendo a escola e as crianças. No Cefam onde estudava, tinha a Semana da Criança e todas as crianças das escolas da região iam para o Cefam. Cada sala fazia uma atividade, como peça de teatro, danças, atividades com papel, pintura, gincana, "a gente levava a criança como se fosse para um parque, uma vez por ano elas vinham para o Cefam". O Cefam de Franco da Rocha movimentava a cidade, havia atividades voltadas para a comunidade, como a Noite da Poesia:

Cada sala fazia as poesias e elegia duas para serem votadas como as melhores daquelas turmas. As escolhidas eram

lidas para todo o público da cidade. Entre as leituras tinha shows das academias de dança da cidade. O pessoal do teatro podia se apresentar, as bandas podiam tocar. Tudo isso movimentava a cidade. Todo mundo ia, era de graça. Ficava um silêncio para ouvir as poesias, foi uma cultura que a cidade ganhou. Pena que com o fim do Cefam esse projeto acabou. O Cefam virou ETEC e essa escola é mais restrita para esse tipo de projeto (Paulo).

Para Fábio, o que marcou foram as festas que ajudava a organizar. Dançar na Festa Junina, no evento do Dia das Mães e no o evento do bota fora: "A gente dançava para os alunos do 4º ano que estavam saindo". O Cefam era integral e a convivência com as pessoas era muito maior, "meus amigos do Cefam conheço até hoje, fui padrinho de casamento de um deles". Segundo Fábio, o mérito do Cefam foi ajudá-lo a passar no vestibular.

Paulo falou que no Cefam predominavam mulheres, mas que na sua sala havia sete homens. Mas percebeu que a cada ano entravam mais homens, cerca de 10 homens e 20 mulheres, "em alguns anos chegou a quase igualar homens e mulheres". Paulo acredita que a maioria deles entrava no Cefam motivados pela bolsa-salário. Na cidade era uma das possibilidades de ganhar dinheiro. Franco da Rocha era uma cidade que oferecia poucos empregos na época.

Alguns que fizeram o Cefam exerceram a docência. Da minha sala metade são professores e dos homens quase todos, mas não de anos iniciais, fizeram outros cursos e trabalham em outras modalidades. Sou um dos únicos que trabalho nos anos iniciais até hoje.

Fábio comentou que no Cefam em que estudou, numa média de 400 alunos, 370 eram mulheres.

Paulo destaca que nunca sofreu preconceito, nem por ser homossexual e nem por ser negro: "Havia muitos negros e gays no Cefam, era uma escola politizada". Na escola, o Grêmio era atuante, qualquer coisa se discutia. Paulo lembrou que havia uma travesti que estudava lá na época. Para ele, era a escola que mais aceitava a diferença na cidade. Considera que não se elimina o preconceito totalmente, havia pessoas preconceituosas, mas não era aceitável pelos professores e nem pela direção e coordenação. A escola valorizava o diferente.

Sobre as diferenças entre o Cefam de Paulo e de Fábio, é importante ressaltar que os Cefams não foram instalados na

mesma época no estado de São Paulo. Começaram em 1988 com aproximadamente 15 unidades e gradativamente foram sendo criadas outras, até chegarem ao número de 54 unidades. O Cefam de São Miguel Paulista foi criado na década de 1990, nessa época as discussões já encaminhavam a formação dos professores dos anos iniciais para o ensino superior. Será que esse pode ser o motivo que explica os procedimentos dos professores de Fábio ou essa prática é mais tradicional do que pensamos? Muitos Cefams marcaram os lugares por onde passaram. Por muitos anos foi referência de qualidade de ensino, disseminação de conhecimentos e promoção de eventos e de irradiação cultural.

Também tenho parte da minha história vinculada ao Cefam, mas como professor de Geografia e de Conteúdos e Metodologia para o Ensino de Geografia. Trabalhei no Cefam na cidade de Campinas. A escola foi instalada entre as primeiras do estado de São Paulo. Ingressei em 1989 e saí em 1994 para me dedicar exclusivamente ao ensino superior na PUC-Campinas, onde trabalhei de 1992 até 2003. Lembro que o Cefam de Campinas tinha algumas semelhanças com o de Franco da Rocha. Porém até quando estava lá, nossos alunos deram aulas de reforço para as crianças dos anos iniciais de outras escolas ou onde faziam os estágios. Além das tradicionais práticas nos estágios, os alunos desenvolviam projetos nas escolas em que estagiavam sob orientação de todos os professores das Metodologias. Foi da experiência do Cefam de Campinas, com participação dos alunos, que elaborei, escrevi e defendi minha dissertação de Mestrado, concluída em 1997. Minhas recordações do Cefam de Campinas entre 1989-1994 são positivas. A escola era dinâmica, os professores eram sérios, entre eles havia mestres e doutores e todos tinham compromisso com o projeto da escola. Havia reuniões semanais de estudo. Desde a equipe gestora, passando pelos professores, alunos e funcionários, todos eram responsáveis pela escola. Aprendi muito nessa época.

7.3 Entrada no Magistério: experiências de Júlia

A entrada de Júlia no curso Magistério foi inusitada, sua mãe matriculou-a sem lhe consultar. Até então, não havia pensado em ser professora, sua mãe acreditava que seria bom para ela, dizendo-lhe: "Vai ter uma profissão, independente se quiser seguir ou não". Começou a gostar do curso quando estava cursando:

“Percebi que era uma coisa com a qual eu tinha afinidade, que ia dar certo para minha vida”. Porém seu interesse pelo curso deu-se quando foi transferida de escola, do bairro do Tatuapé em São Paulo para o bairro do Macedo em Guarulhos. Ambas as escolas eram públicas estaduais e ofereciam o curso há muitos anos. Quanto ao que diferenciava as duas escolas, informou: “Não sei se eram as pessoas, os professores, mas o curso em Guarulhos era mais interessante que no Tatuapé”. Quando estava no terceiro ano, começou a pensar no curso de Pedagogia.

Júlia gostava das aulas de Metodologia de Matemática e de Ciências, a professora organizava uma dinâmica no qual “dávamos aulas para ela e para o restante da turma, que faziam o papel dos nossos alunos”. Cada aluno recebia um tema e deveria pesquisar conteúdos e materiais didáticos, ela sentava no fundo da sala e ao final da aula comentava a apresentação e avaliava a pertinência da atividade para ser aplicada na sala de aula com as crianças.

Júlia revelou que na disciplina de Metodologia de Estudos Sociais, o professor mandava organizar uma pasta com as datas comemorativas e para cada data fazia-se uma pesquisa e colava um desenho. Também se permitia que pedissem para os professores dos anos iniciais, onde estagiávamos, o que trabalhavam com as crianças sobre as datas comemorativas e reproduziam na pasta, “no final do curso a gente tinha uma pasta gigante só com temas relacionadas às datas comemorativas”. No Magistério, as professoras diziam que se aprenderia a dar aulas se fizesse as atividades na prática. Elas explicavam a teoria e em algumas disciplinas, como na Metodologia de Ciências e Matemática, dávamos aulas para nós mesmos. Outras diziam que quando fizessemos o estágio, aprenderíamos como é a prática,

[...] estágio do Magistério era muito diferente daquele que fiz na faculdade. Era só de observação e não tinha nenhum momento de prática. Escrevia tudo que a professora dava, se ela desse uma folha para seus alunos, dava uma para a gente colar no caderno. No final a gente tinha pastas gigantes de textos e desenhos (Júlia).

A professora que coordenava o estágio no Magistério dizia que aquilo era a prática e que a observação na sala de aula deveria ser a referência para a atuação quando fossem professores, mas Júlia disse: “Na prática percebi que cada turma é diferente, cada ano é diferente, cada escola é uma realidade”.

IV PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que existe na escola uma divisão de saberes entre os professores e alunos e entre os próprios alunos, mesmo estando na mesma classe. A valorização da hierarquia, sobretudo separando os que sabem dos que não conseguem aprender, se mantém em várias escolas. O ideal de um modelo curricular universal parece ser a tônica da escola na modernidade.

Quando orientava o estágio na UFG com alunos de Geografia, encontrei numa escola de Goiânia uma professora que tentava romper com essa hierarquia. Ao observar as práticas dos professores dessa escola e suas relações com o saber-fazer cotidiano, conheci Gisele, que aceitou receber um aluno-estagiário na sua sala de aula. Essa professora revelou uma situação ímpar e distinta de outros docentes da escola. A docente decidiu abolir o livro didático por considerá-lo difícil demais para seus alunos. Nas suas aulas, utilizava recortes de revistas, jornais, desenhos, dramatização, saídas para observar o entorno da escola para trabalhar com os conteúdos de Geografia. Ao perguntar para ela como aproveitava esses recursos para desenvolver as atividades com seus alunos e como avaliava os resultados, dizia que o mais importante era a empatia com eles, o compartilhamento de saberes comuns e o clima de felicidade construída com o grupo. A professora dizia que não diferenciava as crianças por notas e nível de aprendizagem, conseguia motivá-las e com isso estavam sempre dispostas a realizar as tarefas, cujas iniciativas surgiam tanto da parte dela como dos alunos. A experiência com essa professora foi gratificante e me ensinou como lidar com as diferenças na sala de aula, sem dividir os alunos por mérito ou níveis de aprendizagem. No entanto nem sempre essa prática existe entre os professores e nas escolas.

1 Minha experiência pessoal no início da carreira

O trabalho da professora Gisele de Goiânia, apesar de ter sido construído durante alguns anos de prática, me fez lembrar meu início de carreira na escola estadual Hercy Moraes em Campinas, em 1986. Nessa escola, era prática da direção

atribuir para os professores novos e não efetivos as turmas consideradas problemáticas. Os professores mais antigos e/ou efetivos tinham prioridade na escolha das turmas e preferiam os alunos considerados “melhores”. Nessa escola, as turmas eram classificadas numa escala “do melhor para o pior, dos que tinham as notas altas para aqueles que tinham as mais baixas”. Para dividir as turmas, utilizavam-se letras para distingui-las, começando do “A” em diante, conforme a quantidade de turmas por cada série. A turma “A” era a melhor, decrescendo conforme ia “baixando” o nível, segundo critérios estabelecidos pela escola, nos quais incluía principalmente o comportamento.

Em 1985, primeiro ano da minha carreira, foi-me atribuída a 6ª série G, ou seja, a última da sequência, considerada a pior da escola do período noturno. Nessa turma, trabalhei com a disciplina de Educação Moral e Cívica, extinta anos depois. O livro didático era fornecido pelo Estado. Ao final do ano, os alunos deveriam devolver o material para a escola, para que no seguinte outros alunos utilizassem. A 6ª G era tida como o “antro de marginais” da escola e muitos daqueles alunos estavam repetindo a série por vários anos. Na época, não havia a progressão continuada. Na 6ª série, a faixa etária desejável para cursá-la era entre 11 a 13 anos. Na 6ª G, a média de idade era de 17 anos. Como o curso era noturno, a maioria dos alunos trabalhava durante o dia. A escola atendia uma população de classe baixa economicamente, e o bairro não tinha equipamentos de lazer para atender aquela população.

Os atritos, as brigas, as conversas exaltadas, a desatenção entre os alunos era constante. Desde os primeiros dias de aula não conseguia que prestassem atenção nas aulas, parecia que eu não existia para eles. Como estava no meu primeiro ano de docência, busquei ajuda dos professores mais experientes da escola. Aconselhado por eles, utilizei quase todos os recursos disponíveis: pontos negativos; tirava alunos da sala de aula; mandava para a diretoria; ameaçava com avaliações etc. Com isso conseguia breves e relativos momentos de silêncio para “passar a matéria”. Com o tempo, esses procedimentos não funcionaram mais.

Depois de um mês de trabalho, pensei em desistir do ofício, aquilo provocava em mim profunda angústia. Ver aqueles meninos e meninas desmotivados e sem nenhum interesse pela matéria e pela escola gerava muito desânimo. No entanto, intrigava-me o fato de quase não faltarem às aulas, estavam lá todo dia para fazer

suas “estripulias”, jogar papel uns nos outros, falar alto, gritar, entre outras “bagunças”. Aliás, eram constantes as reclamações dos professores sobre minha turma. No auge dos meus vinte e dois anos, preenhe de crenças na escola como instrumento de transformação da sociedade, adepto da “Geografia Crítica”, comecei a declinar e duvidar que fosse possível fazer algo para mudar a realidade daquelas pessoas.

Como não conseguia controlar a turma, passei a dar minhas aulas em meio aos gritos e agitação dos alunos. Um dia, comecei a ler o “ponto” do livro didático e pedi que me acompanhassem na leitura. Não me recordo do texto exatamente, mas lembro da frase que causou o “surto” na sala de aula. Em meio aquela confusão, li a seguinte frase: “O homem é um animal racional”. Quando terminei a leitura, parei, olhei pra turma e tive um acesso de fúria descontrolável. Naquela hora peguei o que estava mais perto de mim, no caso o próprio livro didático, e comecei a rasgá-lo enlouquecidamente, jogando as folhas picadas para o alto e depois o que sobrou joguei na lata do lixo que estava ao lado da porta. Por um instante, os alunos pararam o que estavam fazendo e ficaram vidrados em mim. Mas logo, seguindo meu exemplo, rasgaram seus livros jogando os pedaços para o alto, numa festa de papéis picados, a sala parecia um baile de carnaval. Ao final da catarse, a sala de aula estava cheia de papel jogado no chão. Meu ataque durou o tempo suficiente para todos rasgarem seus livros. Na sequência, alunos e professores de outras classes estavam no corredor onde ficava a sala de aula, em seguida, vieram os funcionários e a própria diretora.

A cena foi inesquecível, parece que os alunos e eu, cada um com seus propósitos, realizamos uma “limpeza”, um afrontamento, uma liberação. Foi uma catarse coletiva. Evidente que fui chamado pela diretora, que antes nos fez limpar toda a sala e recolher os pedaços dos livros rasgados. Na diretoria, pensei em me demitir, mas fui advertido que seria submetido a um processo administrativo. Contudo, a diretora sabendo das dificuldades de encontrar outro professor que se dispusesse a assumir aquela turma, disse que se eu continuasse com a 6ª G até o final do ano, o processo poderia ser mais brando, mas com a condição que o livro didático não seria mais fornecido para aquela turma.

Aceitei a condição e no outro dia voltei para a sala de aula. Quando entrei, notei que estavam todos sentados em silêncio me observando. Entrei, sentei e fiquei olhando para eles com certo

desinteresse. Para minha surpresa, um aluno começou a falar: "O que vamos fazer agora professor? O que faremos sem o livro? Como vamos estudar?". Fiquei surpreso, sobretudo quando notei que esta opinião era corroborada por quase todos os alunos da turma. Num impulso, disse que poderíamos conversar. Alguém perguntou: "Conversar sobre o quê?" Disse: "Sobre nossas vidas." "Mas isso é matéria de escola? Como vamos estudar sem livro?" Indagou uma aluna. Disse: "Esqueçam o livro, não temos mais e a escola não vai fornecer outros, vamos falar da vida de vocês, do trabalho, como se divertem."

Essa turma era do período noturno e a maioria trabalhava durante o dia. Uma aluna, zangada, levantou-se e disse: "Eu venho aqui pra me divertir e a sua aula era a melhor para isso, mas agora o que faremos, vamos ter que ficar aqui olhando um para o outro?". Para encurtar um pouco a história, depois de muita insistência, os alunos resolveram falar de suas vidas, de como era o ônibus que tomavam do trabalho para a casa e da casa para a escola, das abordagens da polícia, da forma como eram vistos na escola. Descobrimos em suas experiências muitas coisas interessantes, que constituiu a "matéria" das nossas aulas.

A cada tema discutido, os alunos traziam revistas, jornais, fazíamos dramatizações representando o cotidiano do trabalho, da família, até do ônibus no horário de "pico". O interesse pela aula cresceu gradativamente entre eles. Não havia mais programa pré-definido e tudo era transformado em desenhos, textos, dramatizações, cartazes etc. Para a diretora e para outros professores da escola pouco importava se eles estavam aprendendo alguma coisa, o fundamental era mantê-los sob controle.

Discutimos muitos assuntos envolvendo as experiências dos alunos, resultando em muitas atividades. Nossa participação na Feira de Ciências no final do ano foi notável. De todas as turmas, a nossa era a que tinha a maior quantidade de cartazes, atividades de danças, dramatização. Esses alunos me fizeram acreditar em outras possibilidades de aprender-ensinar. Esse relato demonstra que, para além do livro didático, existem outras formas de trabalhar com os conteúdos. Evidente que esse fato foi uma experiência localizada e não pode servir como uma proposta para outras situações, porém percebi que era possível fazer de outra forma e nos anos seguintes passei a diversificar meus procedimentos.

Durante o ano, a diretora suspendeu o processo administrativo e fiquei nessa escola mais quatro anos.

Essa experiência inicial, embora traumática no início, foi ótima para o começo da minha carreira. Como se aqueles alunos me dessem um tratamento de “choque”. Depois disso, segui em frente e passei a variar meu trabalho sempre considerando as expectativas dos alunos, sua subjetividade, seus sentidos. Depois da catarse coletiva e da construção de um caminho conjunto, no final do ano, 90% dos alunos da 6ª G passaram de ano. Durante nossas atividades, o desempenho dos alunos melhorou em todas as matérias e a maioria seguiu em frente. Quase dez anos depois, quando já estava trabalhando na PUC-Campinas, encontrei um desses alunos, que disse nunca mais ter esquecido aquele episódio e as nossas aulas posteriores. Na época, já tinha seu próprio negócio de informática e estudava Análise de Sistemas na PUC-Campinas. Fiquei orgulhoso.

2 Entrada dos professores na docência: preocupações e problemas

Todo começo de carreira é um desafio. Descobrir o caminho para conseguir desenvolver o trabalho não é tarefa fácil. Cada professor descobre do seu jeito. Perguntei para os entrevistados como foram os primeiros momentos da profissão, quais as suas preocupações e problemas encontrados.

Terminando o Magistério Marina, em 1993, foi dar aulas numa escola particular de educação infantil, ficou nessa escola durante quatro anos, além disso, trabalhava na rede estadual como eventual. Na educação infantil, com crianças pequenas, dava banho, trocava fraldas e cuidava. Em 2001 ingressou por meio de concurso público na rede municipal de Guarulhos e continuou na rede estadual como eventual. Trabalha até hoje na mesma escola que antes era apenas de educação infantil e posteriormente passou a oferecer os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa escola assumiu uma turma de alfabetização. No ano seguinte trabalhou com um 1º ano, continuando com a mesma turma até o 2º ano. Coursou Licenciatura em Matemática e concluiu em 2005, ingressando na rede estadual por concurso. Nessa escola, ministra aulas da 5ª até 8ª séries ao ensino médio até hoje.

Quando começou na docência a maior preocupação de Marina era garantir que os alunos aprendessem os conteúdos trabalhados na sala de aula:

[...] fazer com que quando seus alunos chegassem a suas casas falassem: "Minha professora passou essas atividades". Como no início trabalhava com crianças pequenas, era importante que levasse para a casa, além das lições, hábitos de higiene (Marina).

No início da carreira, disse que pedia ajuda para os colegas mais experientes, buscava informações em livros e consultava as atividades dos professores mais antigos. Também fazia cursos de Formação Continuada oferecidos pela prefeitura de Guarulhos. A decisão pelo curso de Pedagogia tinha a intenção de melhorar sua prática docente. Até hoje tem o hábito de comparar suas atividades com a dos colegas e percebe que não têm muitas diferenças entre elas, "meus alunos me avaliam e eu também".

Quando estava no último ano do Cefam, Paulo fez concurso para a Prefeitura de Franco da Rocha e de São Paulo, passou nas duas redes. Concluiu o Cefam em 2001 e, no início de 2002, estava trabalhando em Franco da Rocha. Em São Paulo, começou em setembro de 2002, em uma escola de educação infantil. Para Paulo a maior preocupação era a disciplina, conseguir prender a atenção dos alunos, fazer com que eles o escutassem. Quando chegou à escola, ouvia os professores falarem: "A educação está horrível, os alunos não respeitam, só falta o aluno bater no professor". Esses comentários deixavam-no muito preocupado. No começo da carreira teve um problema com um aluno e acredita que o mesmo deveria ser hiperativo:

O menino era terrível. Gostava muito dos meus alunos, os abraçava, beijava, demonstrava carinho por eles. Esse menino corria muito pela sala, fazia algumas atividades, mas não conseguia ficar preso numa coisa só. Naquela época eu não sabia sobre déficit de atenção, o tipo de coisa que sei hoje. Conversava com a mãe dele sobre seu comportamento, mas não consegui resolver o problema (Paulo).

Com os pais, a relação era boa, mas relata um problema que não sabe até hoje se foi verdade. Trabalhava no mesmo bairro em que morava, era conhecido e conhecia muita gente no lugar. Certo dia, um amigo ouviu uma conversa, que ele estava tendo atitudes

eróticas com as crianças. Segundo Paulo, diziam que cometia “atos de pedofilia” com os alunos. Isso deixou-o muito nervoso. Decidiu convocar os pais para uma conversa:

[...] falei para eles que estava lá para trabalhar e que não estava passando a mão em criança nenhuma, coloquei eles no colo sim, brinco, carrego, são crianças de cinco anos, se quisessem não tocariam mais em nenhuma criança (Paulo).

Após o ocorrido, disse que os pais falaram que isso era mentira e que podia continuar seu trabalho. Depois disso não teve mais problemas nessa escola.

Paulo revelou que quando chegou à escola não sabia usar o Diário de Classe e nem planejar as aulas. Quando tinha dificuldades resolvia sozinho buscando apoio em livros e refletindo em casa. Na escola em que trabalhava, havia apenas uma sala de aula isolada no bairro. Ele dava aula no período da manhã, havia outro professor no período intermediário e outra professora no período da tarde. Não havia coordenação, só uma merendeira:

Era uma escola bem pequena, às vezes pedia ajuda para a coordenadora quando ela aparecia. Em geral ela vinha uma vez por semana para ver meu Diário e meu planejamento ou uma vez a cada quinze dias (Paulo).

Paulo considera que começar na educação infantil foi a melhor coisa para ele. Essa experiência preparou-o para o ensino fundamental, que considera mais difícil. Na educação infantil pode dar vazão a projetos, às brincadeiras e às atividades, pois no ensino fundamental ficaria preso ao Diário de Classe, ao planejamento, às regras e normas da instituição:

[...] não que na educação infantil não tivesse todo mês que entregar para coordenação uma lista de quantos alunos estavam alfabéticos, quantos silábicos, quantos pré-silábicos, enfim, tinha que dar para ela quem havia passado de um estágio ao outro. Tive que aprender, fazer atividades para avançar na escrita, mas não ficava preso nisso, fazia atividades de dança, de canto com os alunos, era livre para fazer muita coisa (Paulo).

Fábio terminou o Cefam em 2001, passou no vestibular no curso de Pedagogia da Unesp de Marília (Universidade Estadual Paulista) com 19 anos e iniciou o curso em 2002. cursou o 1º e 2º anos na Unesp. Nesse mesmo ano, deu aulas em Marília e em Assis.

Começou como volante, entrando em todas as salas quando algum professor faltava ou entrava de licença, depois deu aulas na 2ª série em Assis. Em 2003, voltou para São Paulo e ingressou na rede municipal por meio de concurso público realizado anteriormente. Resolveu abandonar o curso na Unesp e conseguiu transferência para a Universidade de São Paulo (USP). Cursou um ano e quando estava no 3º ano, foi instalado o Campus da Unifesp em Guarulhos. Decidiu fazer novamente o vestibular e começar tudo de novo com aproveitamento de disciplinas. Na rede municipal de São Paulo, iniciou numa escola de educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos de idade. Somando os dois anos anteriores no interior, mais seis em São Paulo, completa atualmente oito anos de Magistério. Também fez concurso na rede municipal de Guarulhos, mas não conseguiu assumir por incompatibilidade de horários. Na sequência, fez concurso na rede municipal de Suzano. Atualmente trabalha nessas duas redes. Já trabalhou com alfabetização para Educação de Jovens e Adultos.

Fábio disse que no início de carreira teve ajuda das próprias crianças. Quando percebia que elas não entediam mudava a forma de trabalhar. Considera que os alunos dão alguns indícios para o professor buscar novas metodologias. Também se apoiava nos fundamentos teóricos das disciplinas que estava cursando na Pedagogia. Diferente de Paulo, Fábio iniciou sua carreira na 2ª série, mas disse preferir a educação infantil. Primeiro porque é mais livre para trabalhar e segundo porque não teve bons professores especialistas em sua formação básica. Para ele a educação infantil é mais contextual, não necessita de um conteúdo prévio para ser explicado. Nessa modalidade pode ensinar a partir das atividades e brincadeiras com os alunos, como: "Da massinha que os alunos fazem, do espaço do parque que tem na escola, as atividades práticas me permitem trabalhar do jeito que eu quero".

Para Fábio, apesar da vontade de desenvolver atividades diferentes, a dinâmica no ensino fundamental está cristalizada numa cultura escolar baseada em conteúdos e métodos rígidos. Além disso, esbarra em fatores que não permitem um trabalho livre com os alunos: "A estrutura da escola, a rotina desestruturada das coisas que vêm de fora, as provinhas, os livros didáticos limitam nosso trabalho".

Na educação infantil, a preocupação com o tempo-espaço parece ser maior e menos rigorosa. Como não há um currículo

estabelecido, é possível que o professor experimente vários tipos de atividades lúdicas para crianças pequenas. No entanto, quando crescem um pouco e entram no ensino fundamental, parece que a experiência se restringe ao tempo-espaço da sala de aula. O espaço do aluno se limita à carteira, seu tempo é para prestar atenção no professor, de preferência calado. O comportamento desejável é aquele que permita que sua atenção esteja voltada para o professor, posicionado-se na frente do quadro, ouvindo uma mensagem que todo mundo recebe ao mesmo tempo. Cada aula começa pela pacificação dos corpos: entrar na sala, sentar na carteira, responder a chamada, ficar quieto e prestar atenção. Esse ritual é feito todo dia. Quando existe mais de um professor, como é mais comum na segunda etapa do ensino fundamental, a cada aula o ritual se repete. É um tempo-espaço de ordem-desordem para uma submissão relativa nos momentos seguintes. O tempo e o espaço não são mais discutidos pelos professores, eles já estão dados, não é mais problema. O imperativo é o currículo a ser cumprido. O tempo-espaço dos conteúdos é o limite da sala de aula, quase sempre organizada por carteiras enfileiradas com alunos sentados em cada uma. Se aquela aula é interessante ou não, se ela está contextualizada, se está motivando, nem sempre é um problema para o professor resolver. Para isso existem as orientações curriculares das Secretarias de Educação, as metas para cumprir, a exigência dos gestores e pais dos alunos. Se contextualizar ou conectar aquele conteúdo com a vida deles, pode até gerar comentários como: o professor não está ensinando nada, está falando amenidades. Na educação infantil, sem um currículo fechado, é preciso “ocupar” as crianças, o que acaba permitindo mais flexibilidade e liberdade para os professores experimentarem e para os alunos se movimentarem na sala de aula e na escola.

Júlia se preocupava com tudo, tinha medo de não saber lidar com as crianças, com os pais, com a matéria. Começou sua carreira na escola particular e no início ficou assustada com medo de não conseguir trabalhar com a quantidade de conteúdos previstos para um único dia: “tinha livros, apostilas, cadernos de todas as matérias e era muito cobrado o registro, tinha que registrar várias coisas durante o dia, tinha medo de não dar conta de tudo aquilo”. Nessa escola trabalhavam por produção, os alunos deveriam fazer atividades da apostila, do livro, pelo menos uma atividade no caderno. Conheceu uma professora que a ajudou bastante, mas que dizia: “Corre com a matéria”. A diretora da escola perguntava todo

dia se estava conseguindo cumprir aquela meta: “[...] se conseguir tudo bem, mas se não, cuidado, amanhã vai ter que cumprir a parte que não fez hoje”.

Saiu da escola particular e quando entrou na escola pública encontrou uma professora que fazia exatamente como na escola privada, a diferença é que ela não tinha livro, apostila, apenas o caderno. Com menos recursos, rodava muitas atividades no mimeógrafo: “[...] como dávamos aulas na mesma série, tudo que preparava para seus alunos, me entregava para utilizar com os meus alunos”. Os alunos dessa professora faziam muitas atividades no mesmo dia. Júlia disse que não conseguia fazer nem a metade com os seus alunos. Conversando com a professora, perguntou como conseguia desenvolver tantas atividades num mesmo dia, ela respondeu: “Eles fazem porque se não fizerem já sabe o que vai acontecer”. Ficou sem entender a tática da colega. Atribuía a habilidade da professora a seus anos de experiência na docência. Sobre sua dificuldade, Júlia justificou a falta de prática para fazer seus alunos produzir como os alunos dessa professora. O pior para ela eram as reuniões de pais. Nesses eventos, a professora se vangloriava na frente de todos, pais e professores, mostrando o pacote de atividades que fazia com seus alunos. Até hoje não sabe exatamente de que modo ela conseguia. Observava que seus alunos não saíam da sala de aula. A professora determinava tempo para cada atividade. No seu término, recolhia e entregava outra. Quando o aluno não completava a atividade, escrevia na folha “não fez, não terminou”. Nas reuniões com os pais, mostrava para eles a quantidade de atividades realizadas, escrevia no quadro o nome de cada aluno que não conseguia acompanhar as lições e solicitava para os pais, em casa, exigir e cobrar das crianças. Como acabara de concluir o curso de Magistério e tinha trabalhado na escola particular, que parecia “linha de produção”, chegou a pensar que a professora estava correta e deveria seguir o seu exemplo.

Corria com a matéria, até que outra professora da escola percebendo minha agonia me falou: não é assim, você estudou, sabe que não é assim, claro que tem que trabalhar os conteúdos, mas não é dessa forma, tem que ensinar alguma coisa, mas a quantidade de folhas não garante que o aluno aprendeu (Júlia).

Resolveu se aproximar dessa professora que lhe mostrou que havia outro caminho diferente daquele, aos poucos foi se

desvencilhando do modelo e construindo o seu: “Hoje divido o tempo para brincar, interagir, conversar, o tempo das atividades, da apresentação dos conteúdos, mas sem forçar que registrem tudo como a principal fonte de informação e aprendizagem”.

O relato de Júlia sobre a pressão baseada na quantidade de conteúdos exigida pelas escolas em que trabalhava é uma constante no cotidiano das práticas de muitos professores e orientações escolares. Como é que se lida com esse constrangimento que vem da organização da escola? Desse conjunto de orientações que obriga o professor a fazer de certo modo e baseado na quantidade de atividades e conteúdos? Essa prática representa uma massificação do ensino? A crença que todos os alunos vão aprender os mesmos conteúdos ao mesmo tempo e no mesmo espaço é consistente?

O modelo de escola baseado na seriação tinha como um dos princípios dividirem os alunos por nível de aprendizagem. Primeiro todo mundo que está na 1ª série, teoricamente deve ter a mesma idade. Os conteúdos devem ser o mesmo para todos. Se todo mundo aprender a ler a cartilha, fizer as atividades propostas pelo professor para essa série, pode passar para a 2ª série. Como disse Júlia, parece trabalho por produção. Como na fábrica, para produzir um objeto é preciso ter as pré-condições. No sistema de seriação, o aluno tinha que ter o pré-requisito para passar para a outra série. Estabelecendo um paralelo com a fábrica, o professor era o operário que trabalhava numa linha de montagem, com um básico para ensinar, e seus produtos são alunos, divididos entre melhores e piores. Existe um limite mínimo aceitável. O controle de qualidade está na reprovação. Com a introdução dos ciclos, o professor não pode reprovar, é preciso mais tempo para garantir que o aluno aprenda. Com isso aumenta o tempo de permanência na escola. Além disso, muitos professores fazem crítica ao sistema de progressão continuada²⁵, muitos deles nem sabem a sua origem,

25. *Progressão continuada*: Procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado. No Brasil, a ruptura com a organização seriada do ensino, que teve início nos anos oitenta, a partir da implantação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, colocou a progressão continuada como uma tendência orientada pelo governo, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A LDB propõe a progressão continuada organizada em forma de ciclos, considerando o conhecimento como processo e vivência que não admitem a ideia de interrupção, mas sim de construção,

significados e propósitos no processo de aprendizagem dos alunos. Mas nem todos os professores acreditam e incorporaram essas mudanças. Na escola real, as diferentes práticas do saber-fazer dos professores convivem, simultaneamente, com modelos tradicionais e propostas atuais.

Antes de ingressar na Unifesp, no curso de Pedagogia, Júlia estudou no Cursinho Comunitário dos Pimentas em Guarulhos. Essa escola de educação não formal e popular tem por objetivo preparar jovens e adultos para concorrer a uma vaga na universidade. O estudo de Pinheiro (2010) demonstra que o Cursinho tem um impacto positivo no Bairro dos Pimentas, destacando-se na comunidade como um projeto inovador de inclusão social, constituindo uma ação coletiva e não institucionalizada. A maioria das pessoas que estuda no Cursinho passam a perceber, com mais clareza, a realidade de exclusão em que estão inseridas. Entre as diversas ações praticadas, destacam-se a discussão voltada para a cidadania e para a conscientização ambiental. Por meio do programa de coleta de material reciclável, a instituição arrecada recursos para a manutenção do projeto. Além disso, os alunos do Cursinho participam de ações em conjunto com outros movimentos sociais. O Cursinho constitui-se como um movimento social. Essa experiência é uma conquista de professores e alunos provenientes da escola pública e conta com apoio mútuo e participação das pessoas do bairro (PINHEIRO, 2010). A vivência de Júlia no Cursinho faz diferença na sua prática docente. O envolvimento com os movimentos sociais do bairro possibilitou um questionamento de sua prática e da prática de outros professores na escola onde trabalha.

A busca de superação de concepções e práticas arraigadas na escola é uma meta de Júlia. Para ela, a parceria com outra professora, que também está descontente com o modelo baseado na produtividade, tem garantido descobrir outros caminhos para suas ações. Consegue realizar atividades diferentes porque trabalha em parceria com outra professora.

Perguntei para Júlia se o curso de Magistério ajudou-a na construção desse caminho, disse que quando começou na escola particular tinha que pesquisar os conteúdos para dar aulas,

em que o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>. Acesso em: 16 nov. 2011.

porque não se lembrava tudo que tinha estudado. Com o tempo percebeu que muita coisa que aprendeu durante sua formação não servia muito na prática. O material que produziu e os conteúdos que disseram ser importantes não atendiam às necessidades dos alunos e a realidade da sala de aula e da escola.

Apreendi a fazer um material didático chamado de Quadro Dinâmico, uma placa de madeira colada com feltro e utilizada para afixar imagens e respectivos nomes, por exemplo, quando se falava de alimentos a gente trazia um monte de figuras de alimentos e colava uma lista dos nomes relativos a cada um. Esse quadro era apresentando para as crianças. Quando entrei na escola particular tudo aquilo que podia colocar no quadro estava nos livros, nas apostilas e aí não fazia sentido repetir as mesmas coisas no quadro porque nem despertava a atenção deles (Júlia).

Júlia disse que no seu curso Magistério produziu muitos materiais didáticos que hoje estão todos guardados, sem utilidade prática. Suas professoras do Magistério diziam que um dia esses materiais seriam úteis para dar aulas: "A proposta dos professores era fazer no curso para depois usar para dar aulas, não usei quase nada disso". Comentou que na escola pública os alunos não tinham interesse nesse esquema de deixar tudo pendurado e exposto na parede. Muitos cartazes que os professores fazem e colam na sala de aula têm um primeiro impacto, os alunos olham, perguntam o que é, mas depois vão perdendo o interesse e esses cartazes perdem a finalidade. Se deixar afixados, os alunos acabam rasgando, principalmente porque são várias turmas que ocupam a mesma sala, em vários períodos. Para Júlia, a distância de sua formação inicial com a realidade encontrada nas escolas foi um dos maiores problemas. Pouco do que aprendeu no Magistério utilizou na escola. Perguntei se o curso de Pedagogia mudou sua prática docente. Disse que aprendeu muitas coisas importantes, mas ainda não consegue transformá-las em práticas para a sala de aula e para mudar a escola:

Não consigo convencer o grupo que algo é importante e nem colocar em prática, porque se fizer sozinha todo mundo cai em cima de mim. Fazer diferente dos outros vira uma guerra campal dentro da escola (Júlia).

Tardif salienta que os saberes dos professores são diversos, “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diverso, provenientes de fontes variadas e de natureza diferente” (TARDIF, 2010). Nesse sentido, constituem uma somatória de saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os professores entrevistados quando iniciaram na docência encontraram-se diante de uma realidade concreta e tiveram que buscar diversas formas para lidar com seus problemas. Cada um do seu jeito foi construindo sua prática na interação com a escola real e com outros professores, experimentando entre erros e acertos e construindo suas práticas. Segundo Tardif, os saberes experienciais constituem um

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão – formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2010).

Júlia se deparou com uma professora que decidiu ajudá-la, porém não estava satisfeita com os procedimentos que ela utilizava, vivia descontente, mas acreditava que deveria copiar suas táticas. Com o tempo, percebeu um descompasso entre as interações dos alunos com a professora. A prática desenvolvida por ela estava enraizada e era defendida como correta. Porém observando e refletindo esse modelo, foi gradativamente se afastando dele, sobretudo porque sentia que o que aprendeu em sua formação inicial tinha pouca utilidade para o trabalho na escola. Na medida em que não concordava com os métodos daquela professora, se aproximou de outras colegas descobrindo que havia outras possibilidades de trabalho. Tardif considera que os saberes experienciais estão enraizados e cristalizados na cultura escolar e que se desenvolvem num contexto de múltiplas interações que condicionam a atuação do professor:

Os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Com isso o professor desenvolve o “habitus” que pode transformar num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em

traços da “personalidade da profissão” – um saber-ser – um saber-fazer (TARDIF, 2010).

Todos os professores questionam sua formação inicial, dizem que nem tudo que aprenderam no curso Magistério e depois no curso de Pedagogia foi possível colocar em prática. Para Marina, Júlia e Fábio, o curso de Magistério centrava no saber-fazer e o de Pedagogia possibilitou um aprofundamento teórico, mas ambos tratam a realidade escolar de forma superficial e idealizada. Paulo vê poucas diferenças entre as duas formações que teve, mas reconhece que o curso de Pedagogia forneceu mais reflexões e leituras do que o de Magistério. Todos vivenciaram um impacto entre a realidade, os limites da sua formação e os saberes pedagógicos. Para Tardif (2010), esse fato pode levar os professores à rejeição de sua formação anterior, ou fazer uma reavaliação da mesma acreditando que sua formação não pode resolver os problemas da escola. O autor afirma que a formação dos saberes experienciais, os hábitos e a construção da personalidade profissional ocorrem de um a cinco anos a partir do início da carreira:

[...] saber reger uma sala de aula, estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que as relações com os especialistas e com a Secretaria da Educação. No discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados sua competência e seus saberes (TARDIF, 2010).

Independente da forma como cada um dos professores foi construindo seu saber-fazer, esse processo tem como base o conjunto de experiências adquiridas desde a sua trajetória escolar, sua formação inicial e o encontro com a realidade. Suas práticas podem resultar de exemplos de seus antigos professores, tanto reproduzindo como rechaçando.

Fábio recorda poucas experiências positivas de seus professores, preferindo desenvolver seu trabalho de forma diferente. Porém, analisando seu discurso sobre sua prática docente, percebe-se que embora recuse algumas táticas de seus antigos professores, também as reproduz.

Nos depoimentos dos professores, também observamos que existem partilhas com outros colegas mais experientes, como é o caso de Marina e Júlia. Desde a entrada na escola, preocuparam-se em guiar-se pelos modos de fazer, de organizar a sala de aula, tendo os professores mais experientes como parâmetro. A esse respeito, Tardif afirma:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experenciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam outros saberes, eles incorporam à sua prática, retraduzindo-os conforme seu próprio discurso (TARDIF, 2010).

Apesar da reprodução de práticas convencionais, os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. No trabalho com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Os professores, no seu trabalho cotidiano, produzem e transformam saberes que lhe são próprios. Porém os saberes profissionais dos professores são diferentes dos conhecimentos acadêmicos, obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. Como se a estrutura escolar na sua organização pedagógica produzisse e reproduzisse um modelo próprio, o que Tardif (2010) denomina de epistemologia da prática profissional, entendido como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar as suas tarefas. Nessa perspectiva, o saber tem um sentido amplo, engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades, as atitudes. Nesse sentido:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002).

Os saberes profissionais dos professores são temporais, estão relacionados com sua história de vida e, sobretudo, com sua história de vida escolar. Antes mesmo de ser professor ele já experimentou a escola, adquiriu conhecimentos específicos, vivenciou a prática docente dos seus professores, suas crenças, as quais constituem parte da sua formação como professor. Assim, suas representações e certezas resultam de um longo processo de escolarização. Tardif (2002) acredita que os cursos de formação nem sempre conseguem

modificar as crenças anteriores sobre o ensino. Para ele, quando os professores começam a trabalhar reativam seus saberes experienciais para solucionar seus problemas do cotidiano. Muitos professores aprendem a trabalhar na prática, dentro da escola e junto com outros professores mais experientes, quase sempre suas ações se dão por tentativa e erro. Os professores, no trabalho cotidiano, procuram atingir diferentes objetivos simultaneamente em sala de aula, ao mesmo tempo precisam controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, além de ter que trabalhar o conteúdo que está sendo apresentado nas áreas específicas.

Nos próximos itens, essa discussão terá continuidade a partir dos depoimentos dos professores, identificando na construção dos seus saberes influências de seus antigos professores. Os saberes e as práticas docentes devem ser contextualizados e analisados à luz da realidade da escola em que atuam, porém essa escola é parte de uma rede de saber-fazer construída historicamente, constituindo uma tradição escolar que atravessa tempos e espaços. Além disso, esses aspectos estão condicionados às políticas e orientações curriculares dos sistemas de ensino em cada momento histórico.

3 Construção da identidade e a formação na profissão

Uma questão abordada com todos os entrevistados foi sobre o sentido de pertencimento à profissão. Embora os professores tenham trajetórias distintas de escolha e de ingresso da docência, foi perguntado em que momento assumiu para si e para os outros sua identidade profissional. Para Nóvoa, a identidade é uma construção que ocorre no tempo-espaço:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995).

A identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão, na revisão dos seus significados, nas tradições, nos valores individuais dos professores, na história de vida, nas relações com outros professores, escolas, instituições, entre outros

aspectos. A profissão do professor é uma prática social (PIMENTA, 1997) e um processo de socialização (TARDIF, 2010), portanto não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido (NÓVOA, 1995), mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1997).

Para Tardif, trabalhar não é somente fazer alguma coisa, exercer uma profissão, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo. No decorrer do tempo, o professor vai construindo sua identidade, sua existência aos seus olhos e aos olhos dos outros, "o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade e também o seu 'saber trabalhar'" (TARDIF, 2010). Os professores entrevistados revelaram que tiveram muitas dificuldades no início da carreira e que aos poucos foram se adaptando à realidade da escola e da profissão. Declaram que desde que decidiram seguir a profissão, acreditavam que ao concluírem o Magistério teriam condições de exercer a profissão plenamente. No entanto, ao entrarem na escola, perceberam que o caminho a ser trilhado seria longo. Tardif considera que os saberes são aprendidos no decorrer do tempo, construídos e dominados durante um período variável de aprendizagem. A trajetória revelada por cada entrevistado para assumir a profissão contou com diversos obstáculos, em muitos momentos, chegaram a pensar em desistir ao se depararem com as dificuldades encontradas.

Hubermam (1995), em estudo sobre o ciclo de vida dos professores, aponta que a entrada na carreira passa por um estágio de sobrevivência e de descoberta:

A sobrevivência é a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho. A descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, estar em situação de responsabilidade, fazer parte de um corpo profissional. Os dois processos são vividos em paralelo e geralmente o segundo é que permite superar o primeiro (HUBERMAM, 1995).

Contudo, é importante ressaltar que esses estágios não são fixos, dependem de cada pessoa. A identidade do professor está relacionada à sua segurança na profissão e à competência pedagógica diante de seus colegas. Segurança pode significar estabilidade, fazer parte de uma escola. O sentido da competência

implica em dominar a sala de aula, os recursos didáticos e, sobretudo, administrar o inesperado do cotidiano na sala de aula.

Sobre a construção da identidade profissional, cada professor relatou sua trajetória específica. Marina sentiu que era professora e assumiu de fato a profissão quando se efetivou na rede pública. Disse que por mais que tenha uma sala de aula para gerir, enquanto não é efetivo no quadro da escola, não se sente parte daquele grupo profissional: “Quando me efetivei, podia escolher a minha sala, a escola, e afirmar: agora sou a professora”. Depois que se efetivou passou a agir com mais convicção. Com o tempo e com a prática as coisas foram se sedimentando. Relatou que em sua escola existe um professor que é efetivo e se acha melhor que os que não são: “Para mim todos estão ali trabalhando, tem que ver a situação dos eventuais, se fez a prova, se passou ou não. Mesmo efetiva, não me acho melhor que os outros”.

Júlia também sentiu mais segurança quando se tornou efetiva na escola municipal de Guarulhos. Fazer parte do quadro efetivo de uma unidade escolar faz diferença no sentido de pertencimento à profissão. Fábio preferiu deixar o curso de Pedagogia da Unesp de Marília para assumir como efetivo na rede municipal de São Paulo, avaliou que isso lhe daria mais segurança profissional. Dos quatro professores, apenas Paulo ingressou como efetivo na escola ao término do curso Magistério.

Durante a conversa com Marina, perguntei se já pensou em abandonar o magistério e mudar de profissão. Disse que já pensou e que depende da época, existem momentos de calmarias e de crise: “Tem momentos que não quero dar aulas para os pequenos porque eles choram e se machucam sozinhos, penso: vou pegar um 4º ou 5º ano porque são maiores”. Afirmou que fica em crise por não querer dar aulas para os pequenos. Quando muda para a alfabetização e nessa turma há alunos que não conseguem aprender, não quer mais trabalhar com o 1º ano. Quando conversa com os colegas nos Conselhos de Classe vê que o problema não é sou seu: “que está tudo na média”. Dependendo como o professor se relaciona com a gestão da escola, pode ficar estressado: “Às vezes a coordenadora fala: 'Eu quero que a criança aprenda até segunda-feira'. Mas como fazer isso?”. Para Marina, é preciso respeitar o tempo da criança e cada aluno tem seu ritmo.

Paulo demorou em afirmar-se como professor e até hoje não tem certeza sobre sua autonomia profissional, o que para ele é sinônimo de “ser professor”. Quando observa o trabalho dos outros professores e acha interessante alguma atividade, pergunta: “Por que não pensei nisso antes?”. Disse que não é sempre que se desenvolve uma atividade significativa para os alunos: “Não sei se hoje tenho autonomia pedagógica, pesquisa, mas também utilizo atividades dos meus colegas”. Paulo confessou ter tido momentos de crise, principalmente na escola em que trabalha atualmente. Para ele, dependendo do suporte que a escola oferece para trabalhar se sente bem, mas, se isso não ocorre, fica mal. Quando sua visão pedagógica está em desacordo com a da escola, com as propostas resultantes da política educacional da rede em que trabalha, e tem pouco apoio dos colegas, sua vontade é mudar de profissão.

Ao perguntar para Fábio se já pensou em mudar de profissão, falou com deboche que sim: “Quero ir para o *Big Brother*, ficar famoso, mando meus vídeos para lá todo ano, mas ainda não me aceitaram”. Disse que pensou em fazer Jornalismo, sua primeira opção no vestibular. Mas confessa que está muito confortável como professor: “Falam que professor ganha mal, mas tenho muitos amigos que trabalham em outras áreas e não ganham o que ganho hoje, isso me deixa mais acomodado”. Apesar de Fábio confessar estar satisfeito com a profissão na atualidade, demonstra que sua escolha se deu pelo interesse em fazer uma boa escola no bairro em que morava, no caso o Cefam. A escolha da profissão teve motivações práticas. Sua permanência se articula a condições materiais de sobrevivência, como ele próprio afirma: “Emprego garantido e estável”.

Sobre a visão de Fábio, Marin (2003), a partir de pesquisa com vários professores sobre o sentido que dão à profissão, destaca a existência de uma alienação em relação ao trabalho, por não haver correspondência do significado social com a função docente, na medida em que as determinações para a escolha foram marcadas por condições financeiras e dificuldades para investir em outra profissão. Embora não devamos generalizar, ficou claro no depoimento de Fábio que mesmo fazendo críticas à estrutura da escola, acredita que individualmente não pode mudar nada e prefere restringir sua ação ao espaço da sala de aula, de preferência na educação infantil. Júlia declarou que não era sua escolha ser professora, porém durante o curso de Magistério passou a gostar.

Seu significado social do trabalho docente é consistente, acredita que além de ensinar, ajudar e cuidar dos alunos deseja transformar a escola. Marin (2003) observou que alguns professores podem, de forma secundária, considerar a atividade do professor como um sujeito que deve auxiliar na resolução dos problemas dos alunos, podendo estender sua ação ao assistencialismo (afetivo, material), correndo o risco de o conhecimento ser relegado ao segundo plano. Apesar desse alerta, acredito que Júlia está desenvolvendo uma visão global sobre seu trabalho como professora, que ultrapassa sua ação na sala de aula.

Considerando que Marina cursou Licenciatura em Matemática, perguntei por que escolheu fazer o curso de Pedagogia. Disse que fez o curso porque não estava satisfeita com sua prática. Revelou que no início pretendia fazer um curso de Pedagogia daqueles que muitos fazem: “com aulas aos sábados e em menos tempo”, apenas para obter um diploma, assim poderia ser coordenadora e/ou diretora de escola.

Nesse tempo, prestei o vestibular na Unifesp. Na época, o governo fazia propaganda do Campus de Guarulhos. Fiz inscrição no vestibular e não entrei em cota nenhuma, mas estava em dúvida se ia fazer, porque eram quatro anos. Não estudei para a prova e passei, tive dúvidas se ia fazer a matrícula, mas muita gente dizia: “Faz, é uma universidade federal” (Marina).

Fazer um curso regular na Unifesp foi um desafio. Marina contou que dava 20 aulas à noite no ensino médio e aulas todas as manhãs nos anos iniciais, mas aos poucos foi se adaptando. Diminuiu suas aulas na rede estadual para no período da tarde fazer o curso de Pedagogia. Como estava matriculada num curso a distância, no qual tinha entrado antes, decidiu fazer os dois, aproveitava os textos que estudava na Unifesp e respondia as perguntas do outro curso. Em verdade disse que hoje tem dois diplomas de Pedagogia, um da Unifesp e outro desse curso que não revelou a instituição.

Aproveitei para perguntar se o curso a distância, em sua opinião, a prepararia para trabalhar como diretora ou coordenadora. Disse que não, pela sua experiência como professora considera que para assumir esses cargos tem que aprender com a prática e ter uma boa base teórica. Segundo ela, existe na escola uma burocracia: “O diretor deve prestar contas das verbas que recebe, organizar livros de balanços,

abrir e administrar a conta bancária". Para ela, nesse aspecto, a escola se assemelha a uma empresa. Além disso, lembra-se da dimensão pedagógica e das cobranças da Secretaria de Educação:

Isso tudo a gente não aprende em curso nenhum, claro, não dá para comparar o curso regular com o curso a distância. No regular aprendi muitas coisas, melhorei minha leitura e escrita, aprendi a ler mais rápido. O que eu li na Unifesp são questões que aparecem nos concursos. No curso a distância, colocava monte de coisas, enviava e pronto, podia até mandar outro fazer por mim, quem ia saber que não fui eu? (Marina).

Embora reconheça as diferenças entre os dois cursos, considera que ainda falta muita coisa no curso regular que fez na Unifesp. Disse ter vontade de ser coordenadora e diretora, mas tem receio das responsabilidades, principalmente cuidar do dinheiro que entra na escola: "Minha preocupação é ter que ficar fazendo outras coisas e não conseguir cuidar da educação, não quero ser uma contadora". Apesar disso, demonstra intenção pela gestão escolar, embora goste de dar aulas:

A sala de aula é diferente, termina a aula, fecho a porta e acabou. Esses cargos exigem ir à escola todos os dias, lidar com os alunos, com os pais, é responsabilidade diária com tudo, com os professores e os funcionários.

Júlia tem nove anos de docência, dois na escola particular e sete na rede municipal de Guarulhos. Perguntei se já pensou em mudar de profissão e ela respondeu que não: "Sempre gostei, quando entrei na escola particular, queria entrar na rede estadual, fiz inscrição na Diretoria de Ensino e comecei como eventual". Disse que não teve boa impressão das escolas estaduais: "Era uma loucura, as pessoas são desorganizadas, quando faltava um professor, os professores eventuais brigavam para dar aulas, daí desisti da rede estadual". Em 2002, fez concurso para a rede municipal de Guarulhos, depois de dois anos que havia terminado o Magistério; em 2004, foi chamada e assumiu numa escola situada ao lado da sua casa. Como professora efetiva da escola, sente-se mais segura porque pode seguir a carreira sem preocupação de ficar mudando de escola todo ano. Disse que cursou Pedagogia para ser diretora, supervisora, e quem sabe até secretária de educação.

Os depoimentos dos professores demonstram como vêm construindo sua identidade a partir da realidade social em que estão inseridos. A escolha da profissão, como se afirmam e constroem suas identidades são variáveis. Não existe um modelo único, depende dos interesses de cada um e como ingressaram na profissão. Segundo Marin (2003), existe uma combinação nos professores entre as velhas e as novas identidades em relação à docência. Desse modo, devemos pensar nos cursos de formação de professores para os processos de identificação em relação à função docente, sobretudo analisando a cultura presente nos mesmos. Para Marin (2003), as identidades sociais e profissionais “[...] resultam de construções sociais em que há interação de diferentes sistemas de referência, sempre precários, reconstruídos nos processos de socialização”.

4 Autodefinição como professores

Perguntei para todos os entrevistados como se definiam como professores. Marina afirmou ser uma professora paciente, do tipo maternal. Comentou que as crianças percebem e até abusam. Quer sempre avançar, agora que terminou o curso de Pedagogia está mais ativa na escola: “Nesses quatro anos, acabei deixando a escola de lado e me culpava muito por isso, no ano passado quase fiquei com depressão”. Para cumprir as exigências do curso, fazer o Trabalho de Conclusão deixou de lado a escola e ficava mal com isso. Disse que “dava aulas meio largadas”. Agora que se formou, só pensa em “voltar a ser professora, mas já estou pensando em fazer o Mestrado”.

Paulo disse ser um professor desorganizado, admite que às vezes não consegue se organizar, mas se preocupa com cada aluno a ponto de levar trabalho para casa, se for necessário. Pensa o tempo todo em atividades que sejam interessantes para os alunos: “Como vão aprender? Como vou avaliar? Será que realmente estão aprendendo? Será que estou realmente ensinando?”. Prefere trabalhar mais por experiências e atividades práticas, mostrar *slides*, fotos, cantar, dançar e menos com escrita. Não escreve muitas coisas na lousa para os alunos copiarem. Gosta de estar junto deles, é rigoroso com os alunos, mas também gosta de abraçá-los: “Fico bravo quando estão bagunçando, quando estão jogando papel um na cabeça do outro, mando calarem a boca e fazerem a lição”. Gosta de ser quase um pai pra eles.

Porque é isso que o professor é hoje em dia, um pai para seus alunos, porque a função da família não é mais a mesma. Se parar para pensar na nossa sociedade, o governo de São Paulo quer que a criança fique sete horas na escola, o pai sai para trabalhar cedo quando a criança está dormindo ou saindo pra ir para a escola, ele chega à noite e vai ver novela. Que tempo esse pai tem com o filho? Quem fica mais tempo com a criança é o professor na escola. A escola passa a ser, a partir desse momento, o pai, a mãe, o exemplo. Não falo isso pra eles, mas eu penso porque sei que sou exemplo (Paulo).

Paulo vê a escola como uma extensão da casa. Para ele, a escola na sua infância e adolescência era onde passava a maior parte do dia. Sua mãe não foi exemplo para ele, não estudou: “Ela ia para escola para bagunçar, para namorar, como minha avó falava”. Seus professores foram seus exemplos. Segundo ele, “o professor hoje tem o poder de dar o exemplo bom e o ruim, quero acreditar que o professor vai dar o bom exemplo”. Paulo acredita no professor e na escola: “Até hoje a escola é minha vida, desde que comecei a estudar e depois trabalhar como professor”. Contando desde que entrou na escola, seu processo de formação conta mais de 20 anos.

Sobre o preconceito de etnia/raça, Paulo acredita que as crianças, desde o 1º ano, têm uma noção do preconceito, mas ainda não conseguem entender: “Percebo nos meus alunos, que para eles o mundo ainda é puro, brincar com o colega negro, japonês, com o branco, é tranquilo”. Segundo Paulo, para as crianças não existe distinção entre as pessoas, é sempre o adulto que influencia. Em sua opinião, as crianças do 3º ano em diante são mais preconceituosas: “Tive um aluno que chorou quando falei que ele não era branco. Numa 3ª série, depois que ofendeu outra aluna, chamando-a de “Macaca”, mostrei para ele que assim como eu, ele era mestiço”. Perguntei como se identifica sobre sua origem para as crianças quando elas perguntam. Paulo disse que não costuma assumir um estereótipo quanto à sua origem e cor: “Não falo que sou negro, porque venho de uma família mestiça”. A questão de sua cor é colocada para os alunos, caso perguntem. Paulo não tem problema com sua origem: “Se os alunos perguntarem, falo que sou mestiço como muitos brasileiros”. Paulo disse que discute com os alunos essa separação de raça-etnia-cor, mas não concorda que “todo mundo que é descendente de negro deve se assumir como negro”. Explicou que a questão da afirmação de cor, no Brasil, tem influência do Movimento Negro norte-americano e que essa

ideologia existe há cerca de 20 anos. Paulo não se identifica como afrodescendente, considera-se brasileiro:

Se eu for para a África não serei negro, existe outra classificação para mim. Para os africanos, sou um mestiço. Os brasileiros que saíram do Brasil e foram para a África têm outra denominação, porque muitos deles não são tão negros quanto os negros de lá. Por que vou aceitar que sou negro? Alguém falou para mim, do meu cabelo, do meu nariz, tudo bem, aceitei. Mas comecei a pesquisar e vi da razão porque falam que sou negro. Uma visão norte-americana e preconceituosa. A visão chamada de “uma gota de sangue”. Se tiver uma gota de sangue negro, sou apenas negro? E meus ancestrais indígenas e brancos desaparecem de mim? Sou mulato, pardo e mestiço, porque essa é a história do Brasil (Paulo).

Fábio se define como uma pessoa que tenta enxergar nas crianças a sua história como aluno e tenta desenvolver com elas conteúdos e atividades de maneira diferente como faziam com ele:

Gosto muito de ser professor, de estar na escola, de trabalhar com as crianças, me relaciono bem com os colegas, com os pais, nunca tive problemas, até achei que teria dificuldade com os pais por ser homem; já troquei fraldas das crianças entre outras coisas (Fábio).

Além dele, existe outro professor na escola:

Trabalhei com vários professores homens. É uma profissão que atrai bastante pessoas atualmente, porque tanto nas Licenciaturas como na Pedagogia é mais fácil entrar na universidade pública. Nas faculdades privadas, os cursos são mais baratos e sempre existe emprego. Alguns maridos das professoras que conheço estão fazendo faculdade para ser professor, pois muitas vezes suas esposas ganham melhor que eles (Fábio).

Júlia sente-se em processo de formação, cada dia aprende mais coisas diferentes, pensa no que vai fazer, se o que as outras professoras fazem é certo e serve como referência para tentar melhorar o seu trabalho: “Como tenho minha amiga que trabalha comigo, a gente se ajuda muito, discute a educação todos os dias. Isso é muito bom!”. Nas reuniões com os professores, que ocorrem três vezes por semana e no momento da Hora Atividade (HA)²⁶,

26. Na rede municipal de Guarulhos, a HA é um horário diário de uma hora, cumprida dentro da escola, para o professor participar de reuniões, trocar experiências com os colegas ou fazer suas atividades cotidianas.

aproveita para conversar com sua amiga, questionando se estão fazendo corretamente seu trabalho. Como reagir com cada criança, principalmente quando ela faz alguma coisa diferente: "A gente se pergunta se o que fizemos naquele dia foi da forma correta, considero que minha profissão está em construção".

Parte do que os professores sabem sobre ensinar e como se definem como profissionais se articula com sua história de vida experienciada enquanto eram alunos:

Os alunos passam através da formação inicial para o Magistério sem modificar suas crenças anteriores a respeito do ensino e quando começam a trabalhar como professores reativam suas crenças e modos de fazer conforme experimentaram antes e que são reforçadas pelos professores de profissão. Uma parte da competência do professor tem raízes em sua história de vida (TARDIF, 2010).

Cada entrevistado se define de uma maneira, embora todos afirmem se dedicar aos alunos e consideram que sua formação não está terminada. Para eles, os conhecimentos, as competências, as atitudes na sala de aula se constroem a cada dia. Marina e Júlia se relacionam com mais afetividade com os alunos, brincam com eles e compartilham das suas dificuldades e descobertas. Para elas, ensinar e cuidar não são atitudes antagônicas. Ambas desenvolvem com os alunos quase uma relação maternal, valorizam as brincadeiras e participam delas com as crianças. Paulo e Fábio são pragmáticos, o que as duas professoras denominam de brincadeiras, os dois chamam de atividades práticas. Paulo é mais paternal, mas sua afetividade com os alunos é limitada ao contexto das aulas e seu comportamento se assemelha a de um pai rigoroso.

As professoras demonstram mais entusiasmo e preocupação com as crianças para além da sala de aula. Será que essas diferenças estão relacionadas com a questão de gênero? São as professoras, por serem mulheres, mais afetivas e os professores, por serem homens, mais pragmáticos? Esta é uma mera questão cultural ou constitui uma diferença de gênero? Como essas questões têm sido discutidas nos cursos de formação de professores?

Para Marin (2003), a discussão da construção da identidade social e profissional deve ser preocupação dos cursos de formação de professores. Enfatiza a importância da reflexão sobre a função

docente levando em conta o contexto sociocultural em que se insere. Além disso, demonstra que os professores tendem a reproduzir nos seus significados dedicados à profissão aqueles que assimilaram na sua vida, assim, se faz necessário uma autoavaliação da trajetória escolar e formativa como elemento revelador e de aproximação da profissão do professor com sua prática cotidiana.

5 Gestão da sala de aula e do trabalho pedagógico

O trabalho pedagógico e as atividades dos alunos refletem a sequência de conteúdos a serem ensinados. A ordenação do tempo-espço revela a estrutura da escola e da sala de aula. Os alunos devem estar sempre ocupados com alguma atividade para evitar a desordem e a dispersão. No cotidiano escolar, o tempo é cronometrado para garantir o bom desempenho dos alunos, essa organização diz respeito à disciplina, à cadência das atividades, ao ritmo dos professores e dos alunos, constituindo-se como fator fundamental para a compreensão do processo do trabalho docente. Na sala de aula, o tempo da duração da aula, a organização fragmentada dos conteúdos, o controle e o acompanhamento do ritmo e das atividades dos alunos refletem no trabalho do professor (RODRIGUES, 2009).

A partir dos depoimentos dos professores, ficou evidente que, de certo modo, suas práticas docentes refletem os modelos de sua escolarização. Apesar das diferenças entre eles, considerando a época em que estudaram, existem aspectos na estrutura escolar que permanecem durante anos. O que é específico são as pessoas, a unidade escolar e o lugar em que se localiza. Embora questionem algumas práticas de seus professores, reafirmam e legitimam antigos procedimentos como necessários para a aprendizagem dos alunos. Pode-se ponderar que essas influências ocorrem desde que o professor entrou na escola, considerando a educação infantil, o ensino fundamental e sua formação profissional. Para Tardif (2010):

O professor antes de exercer sua profissão passa por um longo tempo de escolarização, depois no ambiente de trabalho assimila as rotinas e práticas, as regras e valores de sua organização e seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, no âmbito dos estabelecimentos escolares.

Perguntei para Marina como organiza o trabalho docente em sala de aula com seus alunos. Respondeu que não divide as crianças por dificuldades que possam apresentar, mas oferece atividades diferenciadas: “Os que estão mais adiantados fazem atividades mais avançadas e faço atividades mais simples para outros”. Em geral, os alunos “mais adiantados” fazem as duas atividades que propõe e os “mais atrasados” fazem a mais simples. Não divide por “nível de aprendizagem”, porque acredita que os alunos devem aprender entre eles, deixa que olhem nas atividades uns dos outros e estimula a colaboração. Às vezes, disse que dá a mesma atividade para todo mundo, mas a exigência é diferente. Para ela, “as crianças aprendem entre si, observam tudo, se escrever de uma maneira, apressadamente e faz errado, escreve de outra maneira e pergunta se está certo”.

Paulo adota a separação entre os alunos por níveis de aprendizagem. Relatou que em 2003, quando trabalhava numa 1ª série, em Perus, bairro da Zona Norte de São Paulo, durante o ano fez tudo para alfabetizar todos os alunos ou a maior parte deles: “Separava os alunos, montava as turmas, colocava os que sabiam mais de um lado, os que não sabiam de outro”. Aqueles que aprenderam mudavam para outra turma, os que estavam atrasados faziam atividades diferenciadas. Para Paulo, a troca de ideias entre os alunos é importante. Segundo ele, se um erra e o outro acerta é porque alguém está correto e outro não:

Eles podem chegar a um consenso e nesse consenso vai adiando e quando eles vêm até mim, explico o que está certo e o que está errado, mas primeiro quero que pensem sobre o que fizeram.

Paulo considera que os alunos quando erram ou acertam devem pensar por que e explicar onde acertaram ou erraram. Costumeiramente, ao final das atividades, confronta os trabalhos dos alunos para que identifiquem os erros e acertos. Depois da correção, pede novamente que comparem os dois trabalhos e discutam entre si.

Paulo revelou que convive com vários problemas nas escolas por onde passa desde que iniciou no Magistério. Normalmente não consegue estabelecer relações amistosas com a gestão e com a comunidade, apenas tem boas relações com os alunos. Atribui essa dificuldade de relacionamento com seu jeito e diz ser perseguido e sofrer preconceito. No início desse ano, por solicitação da diretora,

permitiu que um pai assistisse a sua aula durante um dia para verificar seu trabalho. No dia seguinte, recebeu reclamação por escrito desse pai, questionando a forma como organizava os alunos na sala de aula, deixando-os sentados um atrás do outro. Disse que deixou os alunos sentados assim porque estava “passando uma atividade individual, porque sempre os deixo em duplas”. Não vê problemas dos pais entrarem na sala de aula. Porém depois desse episódio, vai repensar essa prática. O pai disse que separa os alunos que sabem daqueles que não sabem: “Fiz isso porque era uma atividade diagnóstica para saber em que ponto os alunos estavam”. Disse que essa prática é habitual para classificar e reclassificar os alunos durante o ano

Separei para que um não fizesse a atividade do outro e para depois definir onde colocaria cada aluno e com quem vão sentar. Não adianta sentarem com qualquer um, é preciso uma lógica e uma base científica para saber quem vai sentar com quem. Eu defino, vejo as produções deles e decido quem vai sentar com quem, quem pode ajudar quem, vejo também a questão do comportamento e depois vou trocando. Os alunos que apresentam mais dificuldades ficam perto de mim, na primeira fileira, são 10 alunos que não sabiam ler e escrever e tinha que fazer atividades diferenciadas para eles (Paulo).

É interessante que a prática de Paulo de separar os alunos por níveis de aprendizagem é recorrente e remonta às práticas dos seus professores no seu tempo como aluno. No seu relato, enfatiza várias vezes que quando estudava ficava entre os melhores alunos e sempre do lado dos mais avançados. Com isso, percebe-se que quando ele estudou nos anos iniciais, seus professores utilizavam essa prática na sala de aula. Mesmo questionado sobre sua atitude, Paulo reafirma esse procedimento como eficaz e facilitador para garantir o bom desempenho dos alunos. Desde que iniciou no Magistério nunca teve problemas, inclusive porque é comum encontrar esse modelo de divisão dos alunos nas várias escolas. No entanto, Paulo não sabe se essa prática causou os conflitos entre ele e a escola ou porque de fato o pai que assistiu à sua aula discorda do procedimento. Paulo recebeu da direção uma advertência com base na reclamação do pai do aluno. Pressionado na escola em que trabalha atualmente, passou a desenvolver problemas de saúde. Revelou que está afastado da escola por ter sido diagnosticado por transtorno bipolar.

Fábio oferece a mesma atividade para todos os alunos, porém como nem todos terminam ao mesmo tempo, conforme vão acabando podem fazer outras coisas:

Sempre tive caixas com brinquedos, com livros, dava sempre a mesma coisa para todo mundo, conforme iam terminando, ia dispondo as caixas para eles escolherem um livro ou um brinquedo.

Perguntei se isso é uma forma de diferenciação. Fábio disse que existem alunos que ficam a aula toda fazendo a lição: "Quando cansavam da lição e não terminaram, permito que parem e falo: agora quer ir brincar ou continuar fazer a lição?". Comentou que tinha alunos que queriam continuar fazendo a lição e notava que alguns gostavam muito de fazê-la. Considera que, no 1º ano, os alunos são esforçados. Porém, sempre dava a opção a eles para escolherem entre a lição e outras atividades. Afirmou, pela sua experiência, que geralmente as crianças entram na escola com vontade e com o tempo vão perdendo o interesse. Sobre essa perda de vontade, perguntei como explica o desinteresse dos alunos no decorrer do tempo. Respondeu que a dinâmica da escola é que atrapalha. Considera que os gestores muitas vezes inibem o trabalho do professor impondo muitas regras, em especial de usos dos espaços da unidade escolar.

Enquanto outros professores trabalham sozinhos na escola, Júlia se aliou a uma colega e, em conjunto, buscam alternativas para mudar a dinâmica das aulas. Marina resolve com facilidade os problemas com os alunos e com a escola. Apesar de alguns limites, impõe seu ritmo sem ser molestada. Fábio prefere não confrontar-se com a estrutura escolar. Embora não concorde com ela, acredita que não pode mudar sua dinâmica. Paulo enfrenta mais problemas na sua atuação. É menos flexível com suas crenças e visão pedagógica, acredita que dividir os alunos por níveis de aprendizagem facilita resolver as diferenças entre eles. Com a intenção de garantir que os alunos aprendam a ler-escrever, acaba entrando em conflito com outros professores e com a gestão da escola. Na escola de Júlia e de Marina, a divisão por níveis de aprendizagem do aluno é comum para garantir bom desempenho nas avaliações institucionais, embora na sala de aula, elas não utilizem essa prática. Na escola de Paulo, essa prática não é usual, no entanto ele a utiliza há tempos, como faziam seus professores quando cursou os anos iniciais do ensino fundamental. Paulo

reproduz esse modelo e acredita nele. Na escola em que trabalha atualmente tem sido questionado não só pelos professores e gestores, como pelos pais. Como já foi mencionado anteriormente, a insistência nessa prática, somada ao seu histórico de exclusão e autoimagem, gerou problemas de saúde, afastando-o da sala de aula e da escola.

5.1 Rotina e aprendizagem

Uma questão colocada para todos os entrevistados foi como concebem a rotinização das atividades docentes para a aprendizagem dos alunos. Todos os professores consideraram que é uma prática central da escola onde trabalham e acreditam que a mesma constitui um papel preponderante para a aprendizagem dos alunos.

A rotina está relacionada com o tempo e o ritmo do trabalho e também com a organização do espaço escolar. Aqui, a questão da rotina foi concebida em sua amplitude, pensando-a como a dimensão que organiza o trabalho do professor e das atividades dos alunos no cotidiano escolar, refletindo na sequenciação dos conteúdos a serem ensinados, na organização temporal da escola, nas filas, nas lições, na hora das brincadeiras etc. A rotina organiza o tempo-espaço escolar, regulando a própria vida da escola:

A relação entre o tempo e o espaço indica movimento, transformação e é indissolúvel, não podendo ser, portanto, desmembrada, separada, anulada. Pode-se conceber, assim, a sala de aula como uma unidade de tempo e espaço, em que o movimento e a transformação são constantes, em que professores e alunos aprendem e se desenvolvem e em que as práticas escolares educativas e o trabalho do professor são construídos. (RODRIGUES, 2009).

Sobre a rotina, Marina considera que por mais que queira sair dela, não consegue, alegou que os alunos cobram a rotina: "Professora, você vai ler a história hoje?". Todo dia explica o que vão estudar e o que vão fazer, mas mesmo assim, todo dia os alunos perguntam sobre a programação daquele dia. Além da rotina das matérias, atividades e lições, Marina disse que gosta muito de brincar com os alunos, principalmente quando estão agitados,

costuma sair da sala de aula e vão ao pátio onde podem brincar e gritar à vontade. As brincadeiras são parte da sua rotina e, segundo ela, são as atividades que os alunos mais apreciam.

Perguntei para Marina se lembrava de como aprendeu os conteúdos das matérias durante sua trajetória escolar no ensino fundamental e médio. Disse que lembrava algumas coisas, por outro lado, quando rememorou sua escolarização destacou as atividades extraclasse, como passeios, festas, brincadeiras e o recreio. Comentei que, em média, as pessoas ficam 12 anos na escola, e certamente tiveram muitas disciplinas, matérias, atividades, conteúdos, e parece que o que marca a sua vida escolar são as atividades que saem da rotina da sala de aula. Questionei: Será que aquilo que aprendemos, mas não lembramos que aprendemos, é parte da rotina, e o que guardamos está fora da rotina da sala de aula? Marina concordou:

Realmente, lembro-me de coisas que saiam da rotina quando estudava – os passeios, as festas, os teatros, as brincadeiras, os trabalhos diferentes. Quando se juntava com um grupo diferente, porque era diferente, saía da rotina.

Porém, quando fala da sua prática docente, considera que tanto a rotina das aulas como das atividades diversificadas são importantes. Perguntei novamente: Mas, se a rotina acaba levando ao esquecimento, por que ela é importante? Será que se os professores fizessem atividades diferentes todos os dias, elas cairiam na rotina e deixariam de ser significativas? Marina acredita que depende de como o professor desenvolve as atividades, porque nem todos os alunos gostam de tudo que é proposto. Em sua aula, todo dia tem brincadeira, com ela ou entre as crianças, um dia brincam com jogos de montar, outro de faz de conta, mas se desse todos os dias as mesmas coisas, as atividades diversificadas poderiam se transformar em rotina e os alunos poderiam se recusar a brincar. Porém, lembrou que também existem outros limites:

Na minha escola, a diretora não gosta que vá para fora da sala de aula, tem medo que as crianças se machuquem. Sair não é uma rotina diária, por isso quando os levo, eles gostam. Tem dias que vamos brincar de roda, vou mudando as brincadeiras, eles gostam disso. Existe a rotina de leitura, de contar histórias, das atividades, mas não são as mesmas todos os dias. Minha rotina é dar

atividades, me programo para dar diversas atividades todos os dias (Marina).

Voltando à questão da aprendizagem, comentei novamente que tivemos várias matérias desde que entramos na escola, muitas delas se repetiram por toda nossa escolarização. Pela quantidade de anos que tivemos essas matérias e pela quantidade de conteúdos de cada uma delas, parece que aprendemos muito pouco. Indaguei: Será que a gente sabe muitas coisas, mas não sabe como aprendeu, não lembra como aprendeu? Marina acredita que os alunos vão juntando tudo que sabem com o que vão aprendendo de novo, cada vez de forma mais esclarecida e nesse processo vão internalizando os conteúdos. Para Marina, muito do que aprendemos é por associação e nem sempre guardamos esse processo, mas ele foi aprendido por meio da repetição das atividades de fixação, “de tanto fazer, relacionar, associar o aluno aprende e esse processo pode ser esquecido, mas de alguma forma é internalizado”. Insistindo na questão, disse que pela quantidade de conteúdos existentes nas diversas áreas, parece que lembramos muito pouco. Perguntei: As pessoas não aprenderam por que não lembram ou por que esse conhecimento foi automatizado e assim não lembram como aprenderam? Marina crê que de alguma forma aprendem, mas às vezes acham que não sabem:

Por exemplo: o aluno sabe somar, dividir, multiplicar, subtrair, faço um sistema, uma função, misturo todas as operações, sabe quando a gente põe as chaves, os colchetes? Solicito para eles somarem na ordem; o aluno diante disso, acha que não vai conseguir somar, mas acredito que sabe sim, mas não lembra como fazer (Marina).

A partir do exemplo citado, perguntei: Para os alunos aprenderem, o que você faz? Acredita que uma operação matemática articulada com a realidade pode facilitar para fixarem por mais tempo o conteúdo? Marina respondeu que sim: “Quando usamos exemplos mais reais eles guardam e entendem. Relacionando o imaginário com o concreto, acabam relacionando com o real e fica na memória”.

Sobre a rotina dos conteúdos na sala de aula e das atividades extraclasse, Paulo, assim como Marina, acredita que ambas são importantes. Sobre a rotina da atividade docente e de aprendizagem, Paulo entende que as crianças têm que saber em qual dia vai ser a aula de Português, de Geografia e de outras disciplinas na rotina semanal. Disse que atualmente a Secretaria

de Educação envia muitos livros didáticos e como não tem como guardar na escola e para evitar que as crianças carreguem todos os dias o material, todo começo de semana anuncia quais matérias e em quais dias vai trabalhar, para o aluno trazer o livro didático no dia definido para aquela disciplina. Só muda essa rotina, se naquela semana houver um projeto específico, como atividades com jornais e revistas ou outras estabelecidas pela escola. Paulo deu um exemplo:

Falo para os alunos: Essa semana vamos trabalhar com jornal, não precisam trazer os livros. Mas é algo atípico, quando isso ocorre os alunos sabem que nessa semana não têm a rotina das matérias específicas.

Perguntei para Paulo qual a sua visão sobre a rotinização das atividades relacionadas aos conteúdos das matérias, se acha importante a repetição desses conteúdos para os alunos aprenderem. Acredita que para o processo de aprendizagem e para a memorização, a repetição das atividades é importante:

Existem dois processos de memorização, o primeiro é para aquelas crianças que conseguem apenas, repetindo o mesmo exercício, memorizar, e outro que é preciso oferecer diferentes enfoques ou tipos de atividades diversificadas. Se não conseguir fazer uma regra de três de uma maneira, fazemos de outra forma até aprender. Se não sabe escrever uma carta, vai escrever até aprender. Pode mudar o tipo de atividade para não ficar muito repetitivo, mas vai voltar na carta. Se a criança não sabe fazer mapa, faz duas vezes, depois passa para outra atividade para o cérebro dela não cansar (Paulo).

Paulo acredita que a repetição facilita a memorização, porém acha que existe um limite. Quando sente que a criança cansou, passa para outra atividade e depois retoma até o conteúdo se acomodar: “Não é que o aluno não aprende, é só dar tempo para o cérebro descansar e mais tarde voltar e pegar de novo”. Paulo concorda que as atividades diferentes são marcantes, mas defende que a rotina em sala de aula é um procedimento correto para fixar os conteúdos. Para ele, nem sempre os alunos lembram como aprenderam a regra de três, mas garante que com a repetição aprendem. Embora acredite que quando o professor utiliza outros recursos, como o cubo de papel para ensinar esse conteúdo, fica mais fácil para as crianças lembrarem. Paulo acredita que a

repetição de atividades diferenciadas, realizadas constantemente, possa também virar rotina.

Fábio relatou que a escola em que trabalha atualmente ficou quase o ano todo sem direção, embora houvesse alguns problemas de ordem burocrática, “em relação aos usos dos espaços, era muito bom porque exigia que os professores entrassem num acordo para seu uso”. E isso

[...] favorecia a flexibilização na organização do tempo, pois não havia tanta vigilância. A rotina existia, mas como não havia um controle central, os usos dos espaços ocorriam por meio de uma organização dos professores podendo usar a escola toda para dar aulas, os alunos eram mais tranquilos e o trabalho do professor também (Fábio).

Para Fábio, a rotina estabelece uma relação de confiança com as crianças, como vai ser a aula do dia, as tarefas e as atividades, “Falo o que vamos fazer na semana, se o dia da TV na quinta-feira vai ser cumprido, se a gente vai ao parque”. Em sua prática, a rotina não pode ser estanque, tem que ser flexível para fortalecer maior vínculo com a criança:

Se diz que vai ter aulas no parque, vai depender do tempo, pode chover ou ter alguém arrumando o parque, pode ter outra turma lá, então é uma forma de a criança interagir com o espaço-tempo das atividades da escola.

Na opinião de Fábio, as atividades de saídas da escola são importantes para sair da rotina, porém conforme a quantidade de alunos pode dificultar a sua realização. Também a falta de recursos e a estrutura da escola dificultam o desenvolvimento de atividades mais contextualizadas. Por isso, Fábio prefere trabalhar com a educação infantil, porque no ensino fundamental, para fazer o que acredita, teria que enfrentar essa estrutura rígida da escola que dificulta e limita seu trabalho. Perguntei se o que chama de “contextualização” poderia constituir-se numa metodologia de ensino, na medida em que considera que contextualizar torna o ensino mais significativo para as crianças. Disse que contextualizar é relacionar com alguma coisa da vida do aluno, um ensino significativo é, antes de tudo, fazer aquilo que o aluno gosta. Comentou que alguns alunos adoram estudar os conteúdos do livro didático e ele aproveita para fazer isso. Apesar da referência sobre a contextualização, Fábio revelou que quando trabalha com o livro didático faz da forma tradicional. Depois que os alunos fazem a leitura do texto no livro, ele faz perguntas por escrito para que respondam. Essa prática é um modelo padrão que vem de longe e acaba fazendo

assim para não enfrentar a estrutura da escola e criar expectativas nos alunos. Concorde que esse modelo reproduz aquele que teve quando estava no ensino fundamental. Entra em contradição quando relaciona sua prática com suas críticas sobre a estrutura escolar. Embora não concorde e questione esse modelo, prefere continuar a praticá-lo. Tem medo da cobrança e não quer se indispor com os professores, com a coordenação e direção da escola. Talvez para se proteger e evitar problemas optou por respeitar as regras.

Júlia entende a rotina como organização do tempo-espaço dos alunos. No interior das rotinas estão previstas as atividades e tudo que vai desenvolver naquele dia. Os alunos chegam à escola e tomam café, depois há o momento de brincar ou assistir vídeo: "Na minha turma, o dia de vídeo é na segunda-feira, na terça é o dia da caixa de brinquedos". Durante a semana trabalha com atividades dirigidas, com a roda de conversa e as atividades no caderno. Na escola de Júlia existem poucos recursos, mas leva para a sala de aula o que está disponível na escola e o que ela própria com sua parceira recolhem:

Percebo que os alunos conseguem absorver mais quando mostro alguma foto ou imagem, um vídeo, alguma imagem relacionada com a vida real, quando falo de algum assunto sem mostrar algum exemplo, fica difícil para entenderem. Os livros também são poucos, como minha escola é nova existem poucos materiais didáticos. Depois das atividades, para relaxar, temos os momentos criativos com blocos de montar e massinha. Não tem parque na escola, mas saio com uma professora no pátio e fazemos atividades de corrida e de dança com as duas turmas (Júlia).

Júlia também falou de sua experiência com a educação infantil e revelou que nessa modalidade também existe uma rotina para as crianças de 5 e 6 anos de idade. Disse que já nessa etapa é cobrado dos professores que a criança entre nos anos iniciais sabendo reconhecer e copiando seu nome, além de identificar as letras, as vogais, às vezes, até o alfabeto inteiro. Na Matemática, é desejável que os alunos conheçam os numerais e saibam contar pelo menos até o número trinta. Os alunos têm um caderno e uma pasta para registrar e guardar suas atividades:

As mães valorizam muito isso, no dia da reunião se elas não tiverem nenhum relatório das atividades dos seus

filhos para pegar, pensam que a criança não aprendeu nada. A gente faz esses exercícios mesmo que ache desnecessário.

Perguntei para Júlia como mudar essa tradição que centraliza a aprendizagem na leitura e escrita de palavras, constituindo-se em um modelo poderoso da escola até para as crianças da educação infantil. Como Paulo, ela aponta as contradições entre os discursos ouvidos nos cursos de Formação Continuada promovidos pela Secretaria de Educação com as cobranças dos gestores, professores e pais dos alunos. Contou que ela e sua colega acreditam que as crianças têm que ter tempo para brincar, seja na educação infantil ou no ensino fundamental:

Hoje em dia, a maioria das mães não pode deixar as crianças brincarem na rua com os colegas, ou porque trabalham ou porque o lugar que moram é muito perigoso, preferem deixar presas no quintal com os irmãos e até sozinhas. Muitas crianças são filhos únicos, não têm com quem interagir (Júlia).

Júlia e outra professora da escola acreditam que brincar facilita a interação e a aprendizagem dos conteúdos. Na falta de recursos da escola, recolhem brinquedos que conseguem por doação e montam caixas de brinquedos para fazer o momento de brincadeira livre. Confessa que são criticadas por isso: "As pessoas acham que se as crianças estão na escola devem ficar sentadas fazendo atividades no caderno". Para alguns colegas, "brincar é uma forma do professor enrolar para passar o tempo". Mas mesmo com as críticas, Júlia sai com os alunos para o pátio e está cobrando da diretora da escola a instalação de um parque com brinquedos para os alunos. Júlia destacou que acha interessante que nas reuniões entre os professores, quando comentam sobre seus alunos indisciplinados, os professores mais tradicionais dizem para elas: "Mas também vocês saem com eles todos os dias, dá brinquedos para eles brincarem, o dia que vocês deixarem eles trancados na sala fazendo lição, isso acaba". A maioria dos professores da escola valoriza a lição, o trabalho restrito na sala de aula, essa é a rotina da maioria:

Não acredito nisso, tenho sorte porque eu e minha amiga trabalhamos juntas, temos as mesmas ideias, fazemos coisas sem falar que estamos fazendo. Se revelarmos para o grupo recebemos críticas.

É interessante como os professores se organizam para realizarem suas crenças sobre como devem ensinar para facilitar a aprendizagem dos alunos. Júlia e sua amiga descobriram uma fórmula e a praticam em conjunto, o trabalho colaborativo está contribuindo na construção do seu saber-fazer docente. Nessa perspectiva, Tardif (2010) afirma:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer respostas para seus problemas.

De maneira geral, todos os entrevistados consideram que a rotina organiza o trabalho docente. A organização da matéria, dos alunos, dos tempos e espaços ajuda o professor a se programar. A rotina pode ser vista tanto como positividade e organizativa do trabalho docente como prática alienadora do saber-fazer do professor. Tardif e Raymond (2000) não acreditam que a rotinização seja uma forma de estruturar as ações dos professores através de uma maneira de agir estável, uniforme, repetitiva e controladora das atividades em sala de aula. A rotinização significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir e, às vezes, até modificar essas mesmas atividades, especialmente os modos de saber-fazer. As rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, "maneiras de ser" do professor, seu "estilo", sua "personalidade profissional" (TARDIF; RAYMOND, 2000). A rotinização de uma atividade representa sua estabilização e sua regulação possibilitando a divisão das tarefas. Sua reprodução no tempo repousa em um controle da ação por parte do professor, baseado na sua aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas. A força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência. Segundo essa ideia, a rotinização é intrínseca à organização do trabalho docente, sendo construída na experiência prática do professor, ao longo do tempo, produzida e reproduzida na escola como processo de aprendizagem, e na organização das atividades de ensino ressignificadas cotidianamente na sala de aula e no espaço escolar.

Por outro lado, também pode padronizar e controlar a prática do professor e a aprendizagem dos alunos. A rotina na escola ordena o tempo-espço e seu uso, definindo a hora e o lugar das atividades pedagógicas, o ritmo dos professores e dos alunos. Desde a fila no pátio, o soar da sirene até a sequência das matérias, e a repetição dos exercícios são reguladores dos movimentos da escola. Essa cadência constitui uma tradição histórica e cultural praticada na escola há muito tempo.

Mesmo considerando que a rotinização tem papel contributivo na organização escolar, com base nos relatos dos professores entrevistados, quando indaguei se lembravam como e o que aprenderam em sua escolarização, suas respostas foram semelhantes, ou seja, que pouco dos conteúdos que tiveram recordam e que não lembram como aprenderam. Nesse sentido, percebe-se que a rotina se enquadra muito mais num processo de controle do que num procedimento que auxilia no aprendizado dos alunos. Quando lembram a sua escolarização, a maioria dos professores recorda mais das atividades extracurriculares do que aquelas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Mesmo concordando com Tardif (2010), quando afirma que os saberes dos professores são construídos pela experiência, envolvimento e estudo, além da própria prática cotidiana produzindo, reproduzindo e ressignificando seu saber-fazer, acredito que esses sujeitos são também condicionados por uma cultura escolar que ordena o trabalho cotidiano. Com base nos depoimentos dos professores entrevistados, a rotina faz com que o sujeito mais reproduza uma prática do que aprenda com algum sentido, assim, não se configura um aprendizado significativo. O que chama a atenção na fala dos entrevistados é o fato de lembrarem mais de cenas e experiências que saíram da rotina. Porém continua a dúvida: se a aprendizagem se basear apenas em atividades diferenciadas, será que elas não viram rotina, como afirma Paulo?

É impressionante como lembram momentos e vivências que se distanciam daquelas vividas na sala de aula. Um exemplo é o cursinho para ingresso na universidade, às vezes feito num tempo compacto, mas que, geralmente, o sujeito está ali porque está motivado por um objetivo concreto e não tem a pressão da nota para passar de ano. Ali ele consegue entender, costurar coisas que estavam fragmentadas na memória. Esse exemplo pode ser uma hipótese de que também se aprende pela necessidade. No entanto,

será que nessa situação sua aprendizagem é mais significativa? Talvez a rotina responda uma parte da demanda da aprendizagem, mas não garante plenamente uma compreensão significativa do que o sujeito está aprendendo na sala de aula. Em geral, o aluno não tem domínio sobre o que vai aprender, é obrigado a ficar ali e ouvir aquela lição, na próxima aula escuta a outra parte e o grande objetivo é, quase sempre, responder as questões e fazer a prova organizada pelo professor.

A partir dos relatos, percebe-se que os entrevistados recordam quando tinham um problema para resolver. O debate em que Paulo teve que participar, as festas que tinham que organizar são lembrados. Nesse momento conseguem aprender e guardam na memória; novamente, será isso uma aprendizagem significativa? Por outro lado, será que esse acúmulo de exercícios, em doses homeopáticas na rotina cotidiana, contribuiu para que ele internalizasse conteúdos que o ajudaram a resolver esses problemas? De tanto fazer e repetir aprendeu e não lembra, como disse Marina? Esse conteúdo está em algum lugar da memória? Fábio acredita que não.

Pensando na rotina e na aprendizagem, como explicar que as crianças ficam tanto tempo na escola e depois recordam pouco do que aprenderam? A Escola Nova na década de 1930, já preconizava uma aprendizagem centrada no aluno propondo trazer a vida para dentro da escola, essa visão mobilizou muitos educadores com reflexos na atualidade. No entanto, a organização escolar baseada na ordenação do tempo-espço tende a banir as experimentações do cotidiano escolar. O que significa contextualizar a aprendizagem? A constante repetição? A relação entre o professor, o aluno e o conhecimento baseado na submissão do aluno a tarefas sem sentido é um modelo que tem atendido às demandas atuais? Um conteúdo escolar sem sentido para o aluno, produzido numa escola de massa, promove uma escolarização que educa o sujeito para um mundo de múltiplos sentidos?

Os próprios professores entrevistados afirmam que parte de sua escolarização não teve muito sentido em relação aos conteúdos ensinados. Por vezes se sentiam oprimidos a fazer coisas que viam pouco sentido, mas faziam parte do cotidiano escolar. Era assim que os professores mandavam fazer. Hoje, como professores, tendem a reproduzir essas práticas que eles mesmos consideram sem sentido. Culpam a estrutura da escola, as pressões que recebem da Secretaria de Educação, as avaliações institucionais.

Por que uma criança e um adolescente ficam na escola, atualmente com nove anos, e termina o ensino fundamental sem aprender, às vezes, até ler e escrever? Que tipo de ensino se está praticando? Além de não ter sentido, estão excluindo as pessoas por dentro da escola? Se um ensino significativo produz aprendizagem, mobiliza busca por conhecimento, deveria, além de contribuir para o domínio das bases dos conceitos científicos, preparar os alunos para entender os problemas da vida?

Na visão de muitos educadores, o modelo da escola baseado apenas na transmissão e na repetição está em decadência. Esse modelo possibilitou massificar a escola e não responde mais às demandas do tempo-espaço atual e das necessidades de crianças, jovens e adultos. Mas como romper com esse modelo? Concordo com Tardif que os professores também produzem conhecimento, porém, como o próprio autor acredita, esse conhecimento é produto de um conjunto de fatores, envolvendo as condições reais de trabalho, as diretrizes curriculares oficiais, as práticas de outros professores, a cultura e estrutura escolar e as influências da formação escolar e acadêmica dos professores. Porém, embora alguns entrevistados se esforcem para mudar suas práticas, ficou claro que a pressão externa, somada à forte tradição que permanece na escola, tem influenciado a organização do trabalho docente no sentido da valorização da memorização pela repetição.

Em outra perspectiva, a repetição permanente das coisas tanto pode corresponder a uma deterioração e desgaste das mesmas, afastando do próprio movimento que produziu o saber, tornando-a sem sentido, como pode promover o novo. Cada vez que se repete algo, se faz num momento e em circunstâncias distintas. O sujeito que repete o faz sempre num tempo-espaço presencial contextualizado e preenche de novas informações. Para Deleuze (2006), “[...] o presente existe, mas só o passado insiste e fornece o elemento em que o presente passa e em que os presentes se interpenetram”. Nessa direção, mesmo a reprodução e a repetição podem ser realizadas com novas tonalidades pelos sujeitos. O que é evidenciado pelos entrevistados é a permanência da rotina como um procedimento básico da escola na organização do tempo-espaço, uma repetição estrutural de ritmos e modos de saber-fazer no cotidiano escolar. Porém o que os entrevistados modificam, o fazem no interior de suas aulas e nas relações com seus alunos. Nesse sentido, todos os professores de alguma forma

transgridem as normas. Mesmo que elas sejam insuficientes para concretizar um abalo estrutural, realizam dentro dos limites da escola e da sala de aula as suas crenças. Fábio, por exemplo, demonstra pouco interesse em questionar a estrutura da escola em que trabalha, no entanto se preocupa com a aprendizagem dos alunos. Talvez sua ação mais significativa esteja na importância que confere às opiniões de seus alunos sobre sua prática. Fábio valoriza os alunos e coloca-os como centro do seu trabalho, com isso se aproxima da ideia de aprendizagem significativa. Para ele, os alunos são o centro do seu trabalho. Pensando nisso, onde está o foco do trabalho docente, no ensino ou na aprendizagem? Será que quando pergunto: como o aluno aprende, estou produzindo uma aprendizagem significativa?

Atualmente, com o avanço da informática e sua disseminação cada vez maior para todas as camadas da população, novos agentes, como a mídia e a internet, também ensinam. Além disso, como os alunos estão no mundo aprendem no seu ambiente familiar, em outras instituições que frequentam e no próprio mundo, como afirma Júlia, ou no convívio com seus pares, como acreditam Marina e Paulo. Todos os entrevistados, após refletiram sobre sua escolarização, reconhecem que decorar e memorizar não garante aprendizagem, embora façam uso dessas práticas no seu cotidiano. Por que fazem isso, se pela sua experiência não funcionou? Respondem que a escola faz isso, a escola em que estudou fazia isso, a escola em que trabalha hoje faz isso. Sem querer generalizar, porque, ao seu modo, estão buscando novos caminhos, contudo, dizem que não fazem de outro jeito porque existe uma cobrança que chegam de vários lugares e sujeitos (gestores, pais, Secretaria de Educação etc.). Justificam que os colegas fazem assim, os pais têm suas expectativas, perguntam por que tem pouca coisa no caderno. Marina afirmou que existem tantas variáveis que fica difícil romper com as tradicionais rotinas da escola, pois "é uma cultura, uma exigência, uma tradição".

Uma possibilidade de interpretar esse conjunto de argumentos seria perceber uma força do modelo da cultura escolar. O professor aprendeu dessa forma, reconhece que não lembra como aprendeu, recorda das coisas que saíram da rotina, no entanto, pela constante repetição, ficou na rotina uma parte importante do trabalho pedagógico para o sujeito aprender. A escola é uma escola de massas, como tende a ser o discurso oficial. As teorias

mais recentes, as diretrizes, tudo isso oferece um ambiente legal, como o lema “escola para todos”. Hoje não existem pré-requisitos, a flexibilização do tempo de aprendizagem organizado em ciclos, além de um conjunto de elementos, ainda são novidades para o ambiente escolar, entretanto sua estrutura ainda é da linha de montagem, como experimentou Júlia no início de carreira na escola particular e depois na escola pública.

Na década de 1960, quando a escola começa a se multiplicar com a primeira LDB, a lei n. 4.024/61, essa regulação nacional inicia um movimento de massificação da escola pública. Com isso, os tempos e espaços, em muitas escolas, apesar das suas singularidades, continuam respondendo o modelo da linha de montagem, que foi o modelo que instituiu a escola de massas. A lei n. 4.024/61 é a primeira LDB que organiza nacionalmente o ensino, amplia a quantidade de escolas. Mesmo com apoio dos movimentos populares e pressão das camadas médias reivindicando ampliação da escola pública, a escola ainda não consegue oferecer um ensino significativo. Em 1971, com uma alteração na LDB com a Lei n. 5.692/71, que cria o ensino de 1º e 2º graus, parece que a massificação de um determinado modelo, baseado na memorização pela repetição, intensificou-se.

Apesar de o discurso ter sido modernizado, apesar de a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais terem garantido avanços, do ponto de vista das práticas pedagógicas na escola, os sujeitos convivem com um tempo-espaço que massifica a educação escolar. O tempo da aula, o uso dos espaços, a distribuição das pessoas continuam sendo regulados. Até que ponto essa estrutura física e organizacional constrange inovações na prática pedagógica de alguns professores e se reproduz tornando a rotinização circular por tanto tempo? Até que ponto o professor ensina assim porque acredita que é assim que se aprende ou crê que essa estrutura é uma prática única e possível?

5.2 Planejamento e avaliação

Entre as práticas importantes da escola, o planejamento e a avaliação constituem atribuições complexas e necessárias aos professores. Planejamento enquanto conjunto de objetivos e metas, procedimentos e ações pensadas para apoio do trabalho docente. Avaliação como prática de reflexão e contribuição para

reelaboração do saber-fazer dos professores para a aprendizagem dos alunos. Esse tema foi colocado para os entrevistados e todos consideraram, entre suas atividades, as mais difíceis.

Paulo revelou que de todas as suas funções a que menos gosta é de planejar: "Planejo de qualquer jeito, a não ser quando tenho um projeto em mente, como um projeto de música, penso como vou trabalhar e em que momento". Paulo acredita que planeja mentalmente suas atividades, tem um caderno onde anota tudo, coloca os textos, os livros, as histórias que vai ler e deixa no armário. Cada dia consulta o caderno para saber o que vai trabalhar. Sobre aquele planejamento do tipo: objetivos, conteúdos, procedimentos por escrito, Paulo diz que "não tem tempo para fazer esse tipo de planejamento, tenho que respirar, comer, andar, o tempo que tenho é dentro do trem". Quando quer que os alunos aprendam algo específico faz um plano mais detalhado, por exemplo, quando usa o âbaco, coloca os dias em que vai utilizar e quais conteúdos pretende trabalhar. Perguntei se com sua experiência não precisa mais desse detalhamento. Respondeu que sim e disse que tudo que faz está no seu Diário de Classe. Nele contém muita coisa:

Olho para o diário de muitos professores e percebo que consigo trabalhar muitos conteúdos em muito menos espaço de tempo, não só escrito, mas falando, contando, fazendo outras atividades que os outros professores não conseguem.

Pensando na avaliação, perguntei para Paulo como sabe que o aluno aprende. Disse que no caso da alfabetização e da Matemática é mais simples, mas em Geografia e outras disciplinas vê pelo processo. Se perceber que o aluno não aprendeu, manda refazer a lição até ficar pronto sem que tenha que explicar novamente. Se o aluno consegue fazer, considera que ele aprendeu. Perguntei sobre como avalia pelo processo. Disse que observa o interesse do aluno quando estava fazendo a lição, como ele fez e também pergunta para ele o que aprendeu. Pode pedir um relatório individual sobre a atividade ou perguntar para toda a sala: "O que acharam da atividade de hoje? O que nós aprendemos hoje? Alguém tem alguma dúvida?". Na prática, considera difícil saber se realmente a criança aprendeu:

Não estou na cabeça deles, às vezes aprenderam, às vezes têm dúvidas para perguntar, ou às vezes não aprenderam e estão com preguiça de perguntar. Tudo pode acontecer, mas temos que acreditar que aprenderam.

Perguntando para Júlia como sabe que os alunos aprenderam, respondeu que sempre conversa sobre o que ensinou.

Fazemos rodas de conversas para eles falarem o que aprenderam. Peço para a mãe conversar com eles em casa. Mas não são todas que fazem; aquelas que conversam dão um retorno: "Meu filho falou que aprendeu isso, aprendeu aquilo". Isso ajuda os alunos fixarem o que desenvolvemos na sala de aula (Júlia).

Todos utilizam os exercícios feitos pelos alunos e as provas para avaliar a aprendizagem. Fábio disse que além desses recursos, também conversa com os alunos e com base em suas falas avalia se aprenderam ou não, e aproveita para se avaliar por meio dos seus alunos.

Não dá para negar que a escola é uma instituição disciplinar, tanto na organização dos conteúdos ministrados como na organização comportamental dos alunos. A disciplina das áreas do saber produz positivities, ajuda a traduzir o conhecimento em matérias de ensino para os alunos. Por outro lado, o exagero dessa divisão pode compartimentar e fragmentar o conhecimento. Planejar o trabalho docente e avaliar seus resultados está articulado à própria organização curricular da escola e o tipo de aprendizagem que a escola pretende oferecer. Até que ponto a estrutura do tempo-espço da escola atual possibilita que o professor inove suas práticas? Qual o limite da resistência dos docentes diante dos constrangimentos que afligem essa instituição?

Atualmente existem diversos aspectos que o professor tem que considerar quando planeja seu trabalho. Entre eles, o que mais preocupa os entrevistados são as diversas pressões internas e externas que enfrentam no cotidiano escolar. Além dos problemas triviais: salas de aulas lotadas, cumprimento de metas, alfabetizarem todos os alunos até os oito anos, garantir bom desempenho dos alunos e da escola nas avaliações institucionais, existem novas demandas que diariamente chegam até a escola. Essas pressões tendem a influenciar as decisões dos professores. Mas se esse professor não refletir sobre as decisões que tomou e sobre uma ação que realizou, como pode avaliar para tomar outra decisão e replanejar sua prática docente?

De alguma forma, os entrevistados, mesmo com várias limitações, tentam manter o controle do seu trabalho. Todos se esforçam para cumprir as metas delineadas pela escola e

declararam que conseguem resultados satisfatórios. Marina, Fábio e Júlia garantem que seus alunos estão sendo alfabetizados no tempo previsto e creditam esse fato ao auxílio das atividades extraclasse. Paulo também afirma que tem conseguido, embora confesse usar procedimentos mais convencionais.

Todos consideram que o maior problema atual é o crescente aumento de responsabilidades atribuídas aos professores. Não é só a estrutura do tempo-espaço da escola que limita sua criatividade, mas as inúmeras orientações curriculares que devem ler e novos problemas para resolver na escola. Hoje existe uma multiplicidade de documentos e de orientações curriculares que chegam até a escola, de todas as instâncias – municipal, estadual, federal. São textos sobre inclusão de crianças com necessidades especiais de várias espécies, crianças com deficiências de aprendizagem, hiperatividade, *bullying*, sem contar as expectativas para os considerados “normais”. Além disso, existem as orientações específicas de cada rede de ensino para todos os componentes curriculares, sem esquecer os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Temas específicos como diversidade cultural, orientação sexual, educação ambiental, resultantes de exigências de setores e movimentos organizados da sociedade, influência da mídia e da internet, festas e eventos escolares, cobranças familiares e sociais e a intensa propaganda negativa que recai sobre a escola pública cotidianamente ampliaram as atribuições e responsabilidades dos professores. Além disso, somam-se as condições precárias de trabalho de algumas escolas e os baixos salários. Realmente, as pressões são muitas. Como planejar e avaliar nesse contexto?

A quantidade de exigência para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental é maior do que para os professores da segunda etapa do ensino fundamental. A quantidade de orientações que chega até a escola acaba desorientando os professores. São tantos textos encomendados e escritos por diversos especialistas que existem momentos em que entre eles aparecem conflitos.

Se professor que está na rede pública atualmente refletir e fizer uma análise crítica desse montante de exigências, pode até enlouquecer com tanta demanda. No entanto, é possível que a própria estrutura tradicional da escola a salve de uma desestruturação total? A defesa e garantia das rotinas, do controle do tempo-espaço serve como proteção para manter a escola

funcionando em face às quantidades e avalanche de exigências que recaem sobre ela?

Fábio, quando afirma preferir a educação infantil, levanta esses problemas. Como são crianças pequenas, consegue controlar melhor e evita ter que responder a uma série de questões. As crianças dos anos iniciais, com mais de seis anos, perguntam mais. Fábio confessou que prefere não ter que responder questões relacionadas a sexo e *bullying*, além de vários temas que estão na ordem do dia, na mídia, nas orientações curriculares que inundam sua cabeça e dos alunos. Acha muita coisa para um professor lidar. Na educação infantil, o que garante o trabalho é a afetividade e a brincadeira. Marina e Júlia não economizam na afetividade com os alunos dos anos iniciais, mas confessam que muitas coisas não conseguem responder para eles. As duas professoras compensam com o afetivo e com isso conseguem driblar essas exigências e manter boas relações com os alunos, a gestão da escola e os pais. Paulo enfrenta e trata das questões polêmicas sem pudor. Sobre a homossexualidade e raça, por exemplo, discute de forma quase militante. Essa atitude custou sua saúde e praticamente o expulsou da escola. Fábio prefere não falar sobre isso para se proteger. Júlia, com sua colega, procura caminhos para responder melhor as dúvidas das crianças, inclusive antecipando os temas e sutilmente socializando com os professores da escola e com os pais.

Todos os entrevistados concordam que hoje são muitas atribuições para cumprir no cotidiano escolar. O planejamento das aulas e das atividades ocorre predominantemente no espaço escolar e na prática cotidiana. Acreditam que com o tempo e com a experiência, a tarefa de planejar e avaliar poderá onerar menos seu tempo, podendo também repetir partes das aulas, das atividades e dos projetos realizados em outros momentos.

5.3 Brincadeiras, família e gênero

Essas questões não estavam previstas no roteiro, mas apareceram desde o início das entrevistas na formação escolar dos professores e depois em sua prática docente. Não pude ignorar suas falas e no momento dos seus depoimentos aproveitei para aprofundar os temas e relatar suas impressões. Os temas desse item são relevantes e estão latentes no cotidiano atual da escola de ensino fundamental.

Como as brincadeiras são constantes na prática dos entrevistados, farei algumas considerações sobre o que significa brincar, com base nos seus relatos. Brincar constitui uma das funções vitais da vida de uma criança. Ao brincar aprende a descobrir-se e a descobrir os outros. Inventar e fantasiar são uma forma de investigar o tempo-espaço do cotidiano, compartilhar com os colegas, consolidar novas interações e amizades. As brincadeiras podem ser expressas através do jogo, do brinquedo, da imaginação. É uma invenção e reelaboração do mundo a ser conquistado e conhecido. Assim:

O brincar insere-se num sistema social, com objetivos e função social determinados e organizados de acordo com as características culturais produzidas em determinada sociedade. As brincadeiras e os jogos são experiências culturais preponderantes no processo de liberdade e criação. Em diferentes momentos de nossa história, as brincadeiras são compreendidas a partir dos significados estruturados pela cultura em consonância com os sentidos e as representações que cada sociedade lhes confere (MARIANO; CUNHA, 2010).

Marina foi a primeira entrevistada que lançou a questão de gênero nas brincadeiras. No depoimento sobre essas atividades, relatou suas impressões sobre como trabalha com as diferenças entre meninos e meninas na escola. Perguntei se as atividades são diferenciadas para meninos e meninas, Marina afirmou que não. Quando vai brincar deixa que escolham livremente na “caixa de brinquedos” o que querem pegar. Destaca que existe uma tendência de os meninos escolherem “carrinhos” e as meninas “bonecas”. Percebe atualmente outra tendência, as meninas também brincam com carrinhos, embora os meninos ainda tenham resistência às bonecas. Acredita que o brinquedo reflete a atualidade. Explica que a menina, na brincadeira, pode ser motorista. As alunas observam a mãe que pode ter carro, vê mulheres na rua dirigindo. As bonecas para os meninos são difíceis porque eles não se identificam com esse brinquedo. As crianças pequenas brincam de casinha, até os meninos, mas mesmo na brincadeira os meninos falam: “Eu sou o papai”. Para Marina, “Esse menino que faz o papel do pai e não pega a boneca, reflete o comportamento da sociedade atual”. Sobre o assunto disse:

Meninos e meninas brincam de casinha, embora os meninos façam o papel do pai, não conseguem pegar a

boneca, que significa o bebê para cuidar, trocar as fraldas. Os meninos têm dificuldade para fazer isso. Deixo à vontade para brincar e fico observando. Se os meninos quiserem brincar com boneca, não ligo (Marina).

Na escola em que trabalha, observa que, atualmente, muitos pais buscam as crianças e alguns deles ficam em casa fazendo trabalhos domésticos, embora acredite que seja a minoria. Pergunto se utiliza essas brincadeiras para trabalhar conteúdos atitudinais com os alunos. Respondeu que a partir da constatação do aumento da presença masculina na escola, os professores decidiram não comemorar mais o Dia das Mães, e fez um observação sobre a família:

Hoje muitos pais vão às reuniões. Tem muita presença do homem. Ainda não sabemos se ele vai porque tem tempo ou se está cuidando mais das crianças. A família mudou muito. Tem pai que é casado com a mãe ou é namorado da mãe. A gente fala com a criança de um modo geral: "Quem mora com você?". Tem alguns que moram com a tia, alguns com a avó, até com o namorado do pai. Sem julgar, a gente fala como se tivesse curiosidade para saber como é a família deles. Alguns têm irmãos que não moram juntos ou que moram com um dos pais. Tem muitos tipos de família: com irmão que são por parte do pai ou por parte da mãe, às vezes moram juntos e, dependendo da criação, se tornam irmãos mesmo. A gente trabalha a família sem exaltar um modelo como certo. A criança sabe, todo mundo tem pai e ele não tem, então a gente fala: tudo é família, entrega o presente para a vovó, para a titia, para o irmão. Se fixar muito no pai ou na mãe, acho complicado, nem sempre sabemos como é a situação familiar da criança, a menos que a gente pegue uma ficha ou pergunte para os pais (Marina).

Paulo encontra dificuldades para convencer os meninos a dançar: "É um sacrifício, morrem de vergonha, acham que é coisa de menina, quando eu vou fazer Festa Junina, tenho que ficar catando um por um para dançar". As brincadeiras e atividades de correr, pega-pega, dependendo da idade, disse não ser problema para ninguém, "mas quando as meninas vão ficando mais velhas não querem mais brincadeira de correr, preferem brincadeiras de faz de conta". Percebe que os meninos querem correr atrás de bola, fazer atividades mais ativas. Confessou que inicialmente tenta convencer todos, mas na resistência de ambos os gêneros, obriga todos a fazerem.

Júlia também relatou suas experiências com as questões de gênero na escola. Disse aproveitar as brincadeiras das crianças para observar seus comportamentos e discutir com elas:

No momento livre, observo o que estão conversando, o que estão fazendo e identifico o que devo trabalhar, na questão social e comportamental.

Durante essas brincadeiras, aproveita para trabalhar conteúdos atitudinais: "Às vezes os meninos falam que não podem brincar de fogão e as meninas de carrinho". Nesse momento, Júlia conversa com eles e percebe que aos poucos vão mudando o comportamento. Para ela, o problema vem da família e repete todo dia que não existem diferenças nas brincadeiras. E acrescentou: "Vão para a casa e voltam para a escola com as mesmas ideias, mas quando estão comigo, deixo brincar sem restrições". Júlia relatou o caso de um aluno filho de um pastor evangélico. Na casa dessa criança só existem carrinhos, além dele são mais dois irmãos. Quando chegou à escola no início do ano disse: "Não posso brincar com esses brinquedos, só com carrinho, porque meu pai disse que homem só brinca com carrinho". Júlia falou para o menino que na escola ele brinca com tudo, e ele mesmo falou: "Em casa só tem carrinho para brincar". Para Júlia, a escola deve oferecer outro mundo que eles não têm em casa e aproveitar suas experiências familiares para discutirem sala de aula. Mas não é fácil, confessa: "A gente explica que a mamãe e o papai pensam de um jeito e que na escola a gente pensa de outro, contudo percebo a força da influência familiar nas crianças". Lembra que na época da Festa Junina teve muitos problemas com os pais. "Diziam que essas festas têm caráter religioso. Conversei com eles mostrando que é uma festa popular e conseguimos que algumas crianças participassem da dança da quadrilha".

Percebe que tanto entre os meninos como as meninas existem restrições para brincar: "Estão sempre separando as cores, os brinquedos, as atitudes, as próprias crianças fazem isso". Sobre as cores, Júlia diz que elas foram feitas para todas as crianças: "Tenho que falar todos os dias, porque em casa o discurso é outro e a fala da mãe e do pai é sempre mais forte". Sobre a influência da família, Júlia nota que quando as crianças voltam das férias, algumas questões são retomadas novamente:

Às vezes basta um final de semana para voltarem para a visão anterior. Na sexta-feira a gente tinha acertado que as cores eram para todos, na segunda voltam e dizem que a cor rosa é para meninas e a cor azul para os meninos.

Para Júlia, essa insistência é parte do seu trabalho, talvez nem veja o resultado, contudo acredita que esse é seu papel, socializar o aluno para viver nesse mundo. Sobre o processo de socialização na escola, Tardif comenta que:

A socialização dos alunos se estende por muitos anos, e seu resultado pode se manifestar bem depois do período de escolaridade. O produto do ensino é de uma grande intangibilidade. O resultado do trabalho dos professores nunca é perfeitamente claro: ele está sempre imbricado num conflito de interpretações que revela um número incoerente de expectativas sociais diante das produções da escola (TARDIF, 2010).

Marina sente algumas diferenças entre comportamentos de meninos e meninas com relação às brincadeiras, porém, segundo suas observações, as meninas estão mais abertas a novas experiências que os meninos. Júlia também observa na sua escola essa mudança. Quando deixa as crianças livres para brincarem, aos poucos elas gostam de tudo, porém acredita que as meninas estão um pouco mais avançadas, embora ultimamente tenha observado entre alguns meninos mudanças de comportamento:

As meninas querem ir ao shopping, se maquiar, desfilarem como modelo. Mas também percebo que alguns meninos querem brincar com o fogão, varrer com a vassourinha, gostam de se vestir, ir à frente do espelho pegar uma roupa e brincar de super-herói. Brincam de coisas que antes não brincavam (Júlia).

Júlia disse que nunca teve problemas com os pais com relação às brincadeiras. Geralmente não reclamam, mandam recado por meio das próprias crianças: "Fala para a professora que você só pode usar o azul, você é homem; fala para a professora que você não vai dançar a quadrilha porque você vai para a igreja". Os pais não têm coragem de falar e mandam recado por meio da criança:

Teve uma professora que colocou na dança da Festa Junina uma música que tinha uma batida de funk, a mãe falou para a criança dizer para a professora que a música é de marginal, de vagabundo e de vagabunda.

Nas reuniões de pais, Júlia disse que conversa com eles sobre tudo isso. Na sua frente, concordam, mas em casa continuam do mesmo jeito. Júlia acredita que para os pais da escola em que trabalha os conteúdos atitudinais são menos importantes e que a

função da escola, na visão deles, é apenas ensinar os conteúdos das matérias, relativos aos conhecimentos científicos: “Como não valorizam o que falamos na escola, acabam esquecendo e juntos com eles seus filhos”. As crianças, além da escola, vivem em outros lugares e com outras pessoas, na família, na igreja, no clube, assim “muitas coisas que discutimos na escola, as relações com outras pessoas e com outras ideologias podem neutralizar o nosso trabalho como professor”. Perguntei para Júlia se aí está a explicação para o esquecimento de alguns conteúdos que aprendemos durante nossa escolaridade e não lembramos com o passar do tempo. Disse ser possível, destacou novamente o uso das cores e das brincadeiras.

Interessante que Marina e Júlia estimulam as crianças para as brincadeiras e participam com elas. Mas as práticas dessas professoras não são comuns em outras escolas e nem mesmo na escola em que trabalham, segundo seus relatos. Brincar geralmente é mais aceito para as crianças da educação infantil. Ambas dizem que são criticadas pelos seus colegas quando utilizam essas práticas com alunos dos anos iniciais. Percebem que a cada idade as significações das crianças para os brinquedos e brincadeiras se modificam. Mariano e Cunha (2010) constataram em pesquisa realizada numa escola de educação infantil que a professora demarcava as brincadeiras para meninos e meninas e constantemente interferia definindo o quê e como deveriam brincar. Indicava para cada criança os brinquedos que considerava adequados. Para os meninos, as brincadeiras que exigem correr, pular e para as meninas, aquelas mais calmas e seguras, justificando que as meninas são mais frágeis e poderiam se ferir. Para Mariano e Cunha (2010), ficou evidente a preocupação da docente em indicar para essas crianças o brinquedo que, segundo sua concepção, era o mais indicado para meninos e meninas. A professora explicitou na sua prática o cumprimento das regras sociais institucionalmente estabelecidas. Essa professora não colaborava com a interação entre as crianças, pelo contrário, disciplinava os meninos e as meninas por um processo dicotômico de comportamentos considerados socialmente corretos para os futuros homens e mulheres. Marina e Júlia, além de se envolverem nas brincadeiras, utilizam-nas para observar e discutir os comportamentos dos alunos.

Sobre as relações da família com a escola, tradicionalmente o interesse pelo acompanhamento dos filhos na escola é papel

atribuído à mulher. No caso das classes mais abastadas, a mãe tem um papel auxiliar na aprendizagem dos filhos e no caso das classes menos abastadas, mesmo sem as mesmas condições para ajudar seus filhos nas tarefas escolares, geralmente é a mãe que frequenta as reuniões escolares. Porém, após os relatos de Marina e Júlia, nota-se que nesses últimos anos, nas escolas em que trabalham, existe também a participação dos pais e, às vezes, de outros membros da família, como irmãos, avós e tios. Mas, segundo relato dos entrevistados, ainda predomina nas escolas a participação das mães. Recordando o relato de Paulo, por exemplo, sobre o pai que assistiu a sua aula para depois questionar como ele classifica os alunos por níveis de aprendizagem, considero que o fato demonstra interesse dos pais no próprio trabalho do professor. Como Paulo não revelou, talvez nem saiba até hoje os verdadeiros motivos da presença desse pai na sua aula, considera que representou uma interferência no seu trabalho e tinha por trás a participação da diretora da escola. Acredita que esse pai foi orientado pela direção para questioná-lo e justificar uma advertência para pressioná-lo a mudar de escola.

É comum atualmente ouvir que a família não cuida dos seus filhos deixando essa tarefa para a escola. Os relatos dos entrevistados demonstram o contrário, a família continua fazendo seu papel e, por vezes, até na direção contrária da escola. Júlia comentou que muitos alunos da escola em que trabalha são de famílias adeptas e frequentadoras de igrejas com ideologias conservadoras. Para ela, esse fato limita a discussão de muitos temas, como aborto, educação sexual, drogas, entre outros. Apesar de não haver manifestação explícita dos pais, essa visão conservadora tende a anular o trabalho sobre temáticas polêmicas discutidas na escola ou facilitar para que nem sejam discutidos pelos professores, que também demonstram resistência para tratá-los. Essas famílias geralmente são organizadas, disciplinadas, hierarquizadas, sexistas, patriarcais e controladas pela igreja, que discute com seus fiéis como se comportar na relação com a escola, de preferência evitando conflitos com a instituição e mais, preferindo que determinados assuntos não se discutam. Por outro lado, a situação da escola de Júlia não pode ser universalizada, primeiro porque a preocupação com as temáticas relacionadas ao gênero ainda não é uma preocupação dessa escola. Júlia afirmou que ela e sua colega trabalham com diversos temas, porém, além dos outros professores, acredita que não é em toda escola que

as comunidades que a frequentam têm as características dessa em que trabalha. As situações são diversas, existem famílias que não participam da educação escolar dos seus filhos, outras que acompanham mais de perto, mesmo predominando nas reuniões de pais a mulher. No caso da escola de Júlia, os grupos culturais, influenciados pela igreja, embora não concordem com tudo que a escola ensina, desenvolvem uma resistência pacífica, aparentemente demonstram aceitar o que diz; na prática, neutraliza o que não acreditam e o que não lhes convém.

Realmente a escola onde Júlia trabalha é singular, além de atender considerável número de crianças provenientes de famílias tradicionalistas em relação à sua religiosidade, tem no seu quadro funcional uma vice-diretora transexual. Da mesma forma que essa comunidade silencia sobre as atividades realizadas pela escola, principalmente propostas por Júlia e sua colega, em relação à vice-diretora transexual, apesar de não aceitá-la, não a hostiliza. Segundo Júlia, esse comportamento também ocorre entre os professores, funcionários e alunos da escola, sobre a vice-diretora. A esse respeito, comentou:

Por sua postura íntegra, é muito respeitada. Na sua frente ninguém fala nada, todo mundo respeita, a trata bem, mas as crianças falam: "Minha mãe falou que a vice-diretora é homem". Daí falo: "Olha para ela, você acha que é homem? "A criança diz que não acha, mas responde: "Minha mãe disse que é!". No caso da vice-diretora, os alunos nem haviam percebido que ela é homem, na cabeça deles ela sempre foi uma mulher. Para a criança, a explicação é mais simples, se veste como mulher, é uma mulher e nunca questionaram nada nesse sentido. Mas em casa, a mãe fala e eles trazem para a escola. É a mesma coisa com o carrinho, com a vassourinha, com as cores. Os alunos chegam na segunda-feira e muito do que a gente construiu na semana anterior acaba (Júlia).

Júlia relatou que a vice-diretora assume sua sexualidade sem problemas. Na semana do planejamento, tiveram várias discussões e numa delas a diretora pediu para as professoras falarem das suas experiências pessoais na pré-escola e nos anos iniciais quando eram alunos:

Escrevemos e depois lemos para o grupo. A vice-diretora contou a história dela. Falou que quando era pequena já viu que não queria ser homem e queria ser mulher e que

sua professora percebeu essa diferença e foi conversar com seus pais. Sua professora disse: "Eu percebi isso e vocês?". No primeiro momento os pais negaram, mas decidiram consultar um psicólogo que os orientou para aceitá-la como ela era. A vice-diretora disse que é feliz com sua família, com a sua identidade, que se aceita muito bem e não tem dificuldade nenhuma. Acho que escolheu aquele momento para falar sobre sua sexualidade para não deixar nenhuma dúvida (Júlia).

Perguntei para Júlia como reagiria diante de uma situação semelhante ao caso da vice-diretora, disse não ter ideia como resolver, mas comentou de um aluno da escola que apresenta um jeito diferente, não exatamente com cores e brinquedos, mas ela percebe que ele tem um modo de falar e de gesticular distinto da maioria dos meninos:

Eu e minha colega conversamos se a gente deveria falar para os pais, só que a coordenadora e as diretoras não tocam no assunto. Pensamos em procurar a vice-diretora, mas ela não cuida das questões pedagógicas. Não sei por que exatamente, mas a diretora prefere que ela cuide mais do administrativo, então a gente não tem oportunidade de chegar e falar que percebeu isso e o que a gente faz (Júlia).

Acredita que o fato de a vice-diretora ficar fora das questões pedagógicas representa um acordo de ambas, mas gostaria que ela se envolvesse mais: "É dinâmica, alegre, lida com o grupo de um jeito que ninguém consegue, une as pessoas. Mas a diretora não a deixa participar das reuniões pedagógicas, fica mais no administrativo". Caetano (2010), em pesquisa autobiográfica com uma professora transexual da região metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta a dificuldade que a professora teve para conseguir ser aceita numa escola, sem assédios e violência em relação à sua sexualidade. Depois de passar por várias escolas, conseguiu se estabelecer numa localidade onde se firmou e trabalha com mais tranquilidade. Porém, a professora relata que mesmo assim sente que está sempre correndo riscos. Garante respeito da comunidade pelo seu empenho, competência e comportamento discreto.

Para o tempo-espço escolar, a identidade transexual é um dilema, no caso das pessoas que assumem a identidade feminina, como é o caso da professora pesquisada por Caetano e a vice-diretora da escola de Júlia, sempre existem conflitos entre a

sua natureza biológica e a construção sociocultural de gênero. Construção essa que implica numa modificação e controle do corpo detalhadamente. Caetano (2010) comenta sobre a professora transexual que: “Para ser professora e sustentar essa identidade profissional, o sujeito é obrigado a calcular cada movimento, cada vestimenta, cada desejo, cada discurso...”. A maioria das pessoas não compreende essa dimensão, começando pela dificuldade em aceitar o direito de serem chamadas pelo nome feminino até pela sua vestimenta e comportamentos atribuídos socialmente para a mulher. Na escola predomina o tempo-espço da correção dos corpos e dos comportamentos (CAETANO, 2010). O lugar da disciplinarização e configuração dos papéis aceitáveis para meninos e meninas, segundo os padrões considerados normais, qualquer desvio pode desestruturar seu funcionamento. A vice-diretora da escola de Júlia encontrou um lugar seguro dentro da estrutura escolar, tanto ela como os usuários pouco se encontram e assim se protege, diferentemente da professora citada por Caetano (2010).

Marina e Júlia têm uma visão crítica sobre alguns papéis estratificados de gêneros e de maneiras diferentes de comportamentos definidos para homens e mulheres, tentam diminuir as fronteiras entre essas dualidades permanentes na escola e na sociedade. Para Júlia, situações similares exigem o envolvimento de toda a escola e comunidade. Lembra também de outro fato que envolve uma criança filha de imigrantes bolivianos: “Essa criança fala pouco o português assim como sua família e muitas vezes nem a criança e nem seus pais entendem o que estamos falando”. Esse é outro problema que enfrenta na sala de aula e na escola, a diversidade cultural e linguística.

As questões de gênero na escola são tão complexas atualmente que merecem uma investigação específica para tratá-las. Nesse texto a reflexão visa relacionar as temáticas com os relatos dos professores, demonstrando como lidam com esses problemas. Felipe (2003) revela que identificou poucas pesquisas sobre a questão de gênero na educação infantil. A pesquisadora não mencionou os anos iniciais do ensino fundamental, mas creio que o problema deve ser semelhante. Em estudo sobre livros didáticos dirigidos ao público infantil que tratam da sexualidade, analisou como as questões de gênero são abordadas. Observou que os livros apresentam textos confusos, omitindo informações importantes para a compreensão do tema:

As concepções de gênero presentes na maioria dos livros analisados retratam homens e mulheres, meninos e meninas em papéis extremamente estereotipados, onde o gênero feminino é visto apenas em função da sua capacidade reprodutora. A sexualidade é colocada de forma abrangente, em suas diversas possibilidades de experimentação do desejo, mas restrita ao ato sexual e à reprodução, portanto, à relação heterossexual. As identidades aparecem como fixas (FELIPE, 2003).

Para a autora, a categoria gênero é relacional, uma categoria social produzida no processo histórico das sociedades, por isso, não se deve reduzir tal categoria à de papel social ou a identidades fixas (FELIPE, 1997). Na Geografia, encontrei duas pesquisas no formato de dissertações e teses que tratam de gênero. A dissertação de Mestrado de Medeiros (2008), que objetiva identificar as representações de gênero no ensino de Geografia, compreendendo que homens e mulheres compõem, habitam e transformam o espaço. A partir de entrevista com dez professores da rede pública de ensino de Porto Velho em Rondônia, busca sensibilizar os docentes para que tratem da temática: Geografia e Gênero. Sua preocupação é diminuir as distâncias entre homens e mulheres para a superação de uma educação sexista que oprime e discrimina os sujeitos na ocupação e uso do espaço geográfico.

Tonini (2002) estuda a produção de identidades de gênero, geração e de etnias em livros didáticos no ensino fundamental na perspectiva dos Estudos Culturais da Educação. A pesquisa analisa as relações entre poder e produção de significados existentes nesses materiais didáticos. Demonstra como os discursos sobre a territorialidade dos países são referenciados com o intuito de construir identidades. Esses significados começam no território, primeiro lugar de identificação para depois fixar as identidades de gênero, geração e de etnia dos sujeitos. As imagens das mulheres africanas, por exemplo, são de pessoas degradadas, com inúmeros filhos, enquanto as mulheres estadunidenses são de pessoas integradas na vida moderna. As relações entre a construção da identidade estão articuladas aos discursos e significados produzidos no território, explicitando relações de poder entre os países e, conseqüentemente, gerando desigualdades entre as pessoas (PINHEIRO, 2011).

Dos quatro professores entrevistados, Fábio disse não ter problemas entre meninos e meninas. Marina, Paulo e Júlia, nos seus

relatos, buscam mostrar para seus alunos que todas as brincadeiras podem ser praticadas por todos. Os três professores conversam muito com seus alunos e embora tenham algumas dificuldades para lidar com as questões de gênero, etnia, cor, sexualidade, não omitem suas opiniões para os alunos quando solicitados por eles a se posicionarem.

Todos, guardadas diferenças de procedimentos, não encontram dificuldades com relação às categorias de “cuidar” e “educar”, consideram que ambas são parte de suas atribuições, por isso trabalham em conjunto com as matérias as atitudes dos alunos. Pelo fato dos quatro professores valorizarem as brincadeiras como um recurso de aprendizagem têm a oportunidade de se aproximarem de seus alunos observando seus comportamentos. Os professores reclamam de apoio institucional para lidar com questões relacionadas à sexualidade, gênero, entre outros assuntos, aliás, todos relatam que não há discussão específica na escola sobre essas temáticas. Discutem com seus alunos a partir de suas experiências e valores pessoais. Marina tem noção da diversidade da estrutura familiar atual e considera essa diversidade com seus alunos. Afirmo que grande parte das crianças atendidas na escola em que trabalha não convive com o modelo familiar tradicional. Paulo, em relação à cor, assume para os alunos a sua identidade como referencial para eles. Júlia tem maior preocupação em questionar os papéis sociais definidos para os gêneros. Insistente e cotidianamente demonstra para eles que todos podem brincar à vontade. Além disso, sua ação ultrapassa a sala de aula, dentro da escola defende as brincadeiras como recurso didático e nas reuniões de pais discute com eles suas práticas.

Interessante que hoje o discurso e as imagens veiculadas pela mídia colocam como problema a indisciplina e violência nas escolas. No depoimento dos professores essa questão não aparece com grande ênfase. Marina, Paulo e Júlia estão na contramão e seus problemas nem sempre são com os alunos e sim com seus colegas de trabalho e com suas famílias. Importante pensar que enquanto muitos professores reclamam da falta de participação da família na educação de seus filhos, deixando para a escola essa atribuição, Marina e Júlia consideram que, por vezes, é a família que tem dificultado seu trabalho. Serão casos isolados ou há um movimento revitalizando valores tradicionalistas de resistências, quando se trata de discussões de gênero, raça, sexualidade?

5.4 Modelo de alfabetização praticado pelos professores

Neste item apresento a discussão sobre os modelos de alfabetização predominantes nas escolas onde trabalham os professores entrevistados. Sem a pretensão de fazer uma extensa reflexão teórica, farei algumas análises a partir dos relatos dos professores com base em leituras de especialistas sobre essa área da educação.

Sobre a experiência com a alfabetização, Marina afirmou que na sua escola está voltada para as áreas de Português e Matemática e a maioria dos professores trabalha dessa forma. Também falou da pressão existente por parte da direção e da coordenação da escola: "A criança tem que sair daqui lendo!". Revela que poderia dar um trabalho de Geografia ou de outras áreas envolvendo a leitura, mas a cobrança é muito forte em torno dos métodos de alfabetização baseados na língua portuguesa, principalmente para preparar os alunos a fim de responderem à "Provinha Brasil"²⁷. Marina revelou

27. *A Provinha Brasil* é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328. Acesso em: 8 ago. 2011. Também existem a *Prova Brasil* e o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*, que segundo o Ministério da Educação, "são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. As provas são aplicadas na 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, enfatizando a resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324. Acesso em: 8 ago. 2011.

que na sua escola “fazia simulado da Provinha Brasil para as crianças irem se acostumando e não estranharem”. Essas avaliações, que aparecem nos anos iniciais, no 2º e 5º anos, acabam direcionando o ensino para que os alunos tenham bom desempenho nas áreas que a prova pretende avaliar. Na Provinha Brasil, realizada no 2º ano, o foco é a alfabetização baseada na língua portuguesa. A prova realizada no atual 5º ano, antiga 4ª série, avalia o desempenho dos alunos na língua e na Matemática. Marina revelou que isso reflete na organização das aulas. Dos cinco dias da semana, nos 1º e 2º anos, basicamente todos os dias são dedicados para a alfabetização na área de Português. Do 3º até o 5º ano, três dias para Português, um dia para Matemática e um dia para o restante: História, Geografia, Ciências, Artes e atividades físicas. A partir de 2011, a Provinha Brasil começou a avaliar também Matemática no 2º ano, e Ciências no 5º ano, portanto, segundo ela, a escola deverá dividir a semana entre Português e Matemática nos dois primeiros anos e nas respectivas matérias nos três outros anos.

A Provinha Brasil foi instituída pelo Ministério da Educação para garantir o avanço do ensino nos anos iniciais, porém como acabam avaliando por meio dos alunos o desempenho dos professores, dos gestores e da escola, muitos profissionais da unidade escolar direcionam todo o trabalho para que os alunos tenham bom resultados. Sabe-se que muitos municípios utilizam os índices de aprovação e desempenho para “gratificar” seus professores e gestores, tornando a Provinha um instrumento de controle do currículo escolar. Por vezes, até os recursos da unidade escolar estão atrelados aos resultados das provas. Uma prática perversa de controle e uso da avaliação para distribuir recursos financeiros para a unidade escolar.

Sobre o modelo de alfabetização utilizado, Marina não revelou nenhum método em especial, mas forneceu um exemplo de como trabalha com as crianças:

Quando a gente fala para a criança que se escreve o nome a partir de determinadas letras, fala do alfabeto e mostra que seu nome tem a letra “a” e a letra “m”, por exemplo. O aluno tem que juntar as letras, mesmo que ele ainda não saiba ler, vai percebendo uma lógica. Com o tempo vão juntando as letras, depois as sílabas e forma uma palavra. Juntando quatro letras, forma uma palavra diferente da outra, com uma letra a mais ou a menos vai

seguindo a lógica da leitura e da escrita. Nessa lógica vão aprendendo as palavras, as vogais, as consoantes. A gente pergunta: "Qual o seu nome?" Ele diz: "Luiz". Então mostra como utiliza essas letras e como se escreve. O aluno vai separando do alfabeto e depois juntando para formar o nome e percebendo que o nome dele tem uma característica, um sinal que é o nome dele. A partir do nome, posso falar de outras palavras, como casa, por exemplo. Casa é muito comum, pode ser de qualquer tipo, o aluno sabe o que é casa, daí pergunto: "Casa começa com que letra?" O aluno pode falar: "k". Ele vai associar o "c" de casa com a letra "k", isso está errado? Não, é uma lógica da criança, então vou mostrando que o "c" da palavra casa contém som de "k", mas se escreve diferente. Usando outras palavras com "c" e som de "k" a criança vai percebendo que escreve com "c". E assim vai fazendo a compreensão das palavras (Marina).

Observando o relato de Marina e sua forma de trabalhar, podemos afirmar que seu método engloba diversos estilos de alfabetização, podemos até chamar de método misto na medida em que tanto usa a palavra como usa a letra para ensinar o aluno a ler e escrever, ou seja, pode partir da parte ou do todo ao mesmo tempo; por meio do exercício de repetição, os alunos, gradativamente, vão memorizando letras, sílabas e palavras e vice-versa.

O método sintético, muito utilizado no século XIX, partia da "parte" para o "todo". Como afirma Frade (2007), os métodos sintéticos, em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado. Todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto, o da transformação da fala em sinais gráficos. No método analítico, difundido no início do século XX, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo "todo" para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. O problema era o entendimento do "todo", que podia ser uma palavra, uma frase. O método misto é a junção desses procedimentos, denominado também de eclético ou de analítico-sincrético. A Cartilha *Caminho Suave* adotava esse último (MORTATTI, 2006).

Marina, quando trabalha com desenhos, costuma dar um exemplo antes porque considera que as crianças não têm noção da forma das coisas, "rabiscam tudo". Antes de os alunos desenharem, ela desenha na lousa para que vejam a forma do objeto. Deu o exemplo da casa:

Mesmo que seja o desenho de uma casa tradicional, mas serve como um caminho para a criança desenhar a sua. Se não faço isso elas acham que o desenho delas é de uma casa, então a gente faz antes para verem a forma.

Solicita para os alunos desenho livre, mas para ela o problema é que toda vez que desenham tem que perguntar sobre o que significa o desenho. Sua preocupação com essas atividades é quando a criança leva para a casa e "a mãe vai ver e até ela acha feio". Para Marina, as crianças,

[...] não têm coordenação, eles ainda não projetam o objeto no desenho. Essa projeção que a gente faz do objeto para desenhar, vai ajudá-los a escrever de acordo com o formato da letra. O "A" não é qualquer letra, para a criança perceber que a letra "A" tem aquele formato, ela tem que se acostumar a copiar (Marina).

Perguntei para Marina se a Licenciatura em Matemática ajudou a trabalhar com as crianças, respondeu que de certa forma sim, embora atualmente a cobrança maior seja a alfabetização. Disse que ajudou no modo de tratar os alunos, os conteúdos e as atividades que propõem, porque os adolescentes são diferentes das crianças. Para ela, tanto a Licenciatura de Matemática quanto o curso de Pedagogia serviram para perceber que tem que apresentar modelos para a criança. Para ela tudo tem que ser ensinado e cada área tem suas linguagens próprias.

A gente cai na tolice de acreditar que para todo mundo $2+2=4$ e não é. Até os termos matemáticos a gente percebe que muitos alunos têm dificuldades para entender. Se eu pedir: "Efetue a operação algébrica". O aluno responde: "O que é para fazer professora?". Para encontrar o valor "X" ele deve saber as regras. A linguagem é diferente em cada modalidade (Marina).

No caso da Matemática, afirma que quando os alunos leem o enunciado do problema: "Faça a conta de mais", ele precisa saber que está fazendo soma, adição, e por mais difícil que pareça ser, acredita que o professor precisa usar as palavras próprias da linguagem matemática. Se o professor simplifica e não usa corretamente a linguagem, os alunos podem saber fazer, mas às vezes não entendem, porque não aprenderam essa linguagem e não sabem fazer. Para Marina, é importante habituar os alunos desde os anos iniciais com os termos de cada área, evidente que está se referindo às áreas de Português e de Matemática.

Paulo defende que nas duas primeiras séries a alfabetização e o letramento devem ocupar mais as preocupações do professor, embora acredite que deva relacionar com outras áreas do conhecimento; para ele “a alfabetização é própria da língua portuguesa. É muito específica, a quantidade de sílabas, o valor sonoro das vogais só se aprende em Português”. Contou que em 2004, na gestão da Marta Suplicy, na Prefeitura de São Paulo, dizia-se que a criança tinha até a 8ª série para ler e escrever. Em sua visão, quem propôs isso estabeleceu uma confusão entre alfabetização e letramento:

Sempre tive pra mim que a criança tinha a 1ª e a 2ª séries para aquisição do código de leitura, porque senão, como essa pessoa conseguiria ler um livro e ter os prazeres como eu tive? O prazer de ler *Robinson Crusoe*, Julio Verne, de viajar na mitologia grega [...]. Como é que teriam esse prazer, se eles fossem ler apenas na 8ª série? O que eles perderiam no caminho? Não concordava com isso (Paulo).

Perguntei para Paulo como alfabetiza seus alunos. Respondeu que começa oferecendo para toda a turma as mesmas atividades e gradativamente vai avaliando seus estágios e separando-os por níveis de aprendizagem, para facilitar seu trabalho. Para ele, o aluno é o centro do processo de alfabetização. Afirmou que no 1º ano em que deu aulas,

nenhum ficou pré-silábico ao final daquele ano, ficou silábico com valor. Teve uma aluna que chegou a chorar, porque a fazia repetir a atividade várias vezes quando não conseguia.

Paulo é bastante exigente, repetir a tarefa, para ele, é sinal que se preocupa com os alunos, “ninguém passa sem saber, até as mães dos alunos falavam que podia exigir deles”. Perguntei para Paulo o que significa para ele pré-silábico e silábico com valor. Disse que no primeiro caso o aluno pode utilizar letras, mas ainda não estabelece relação entre a grafia, o fonema e a sílaba:

O aluno pode fazer várias bolinhas para elefante porque elefante é grande e uma bolinha para formiga porque a formiga é pequena. Pode fazer vários “a” para elefante e cinco “g” para formiga ou dois “g” para formiga, esse é um pré-silábico, não tem noção de sílaba, não consegue

fazer uma atividade com a palavra "d to" (bateu nas mãos), por exemplo. O aluno não sabe que a palavra "pato" tem duas sílabas. O silábico com valor sonoro já sabe que a palavra "pato" tem duas sílabas e que se usa o "p", "a", "t", o "o", ele pode usar uma dessas letras ou ele usa o "p" ou o "a" ou "t" ou o "o". Pode ser silábico com valor sonoro nas vogais, assim ele escreveria "ao" de pato ou valor sonoro nas sílabas, que é um pouco mais difícil, que é escrever o "p" e o "t", ou ele pode escrever "d" para pato ou "po", ele pode fazer várias coisas, isso é um silábico com valor sonoro (Paulo).

A partir do relato de Paulo, notei que utilizava alguns conceitos baseados na psicogênese da língua escrita de Emília Ferrero e Ana Teberosky filiada ao construtivismo piagetiano. Para ele, dividir as crianças significava organizá-las por estágios de aprendizagem conforme os alunos se desenvolviam. Mortatti (2006) considera que o deslocamento do eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança apresentava o construtivismo não como "um método novo", mas como uma "revolução conceitual", demandando, dentre outros aspectos, abandonarem as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006). Paulo revelou que usava a Cartilha como apoio, contudo sua preocupação era com a repetição das atividades pelos alunos. Quanto mais exercitavam, mais rápido passavam de um estágio para outro. Pelos seus relatos, percebe-se que Paulo combina o modelo de alfabetização misto, com o qual foi alfabetizado, com alguns princípios do construtivismo, mas sempre à luz dos métodos convencionais.

Mas, afinal, o que é o construtivismo? A proposta de Emilia Ferrero foi baseada nos estudos psicogenéticos de Piaget. Ferrero organiza o processo de aquisição da leitura e escrita em níveis ou períodos conforme o processo de desenvolvimento da criança por meio do método construtivista. Definiu quatro períodos para guiar o processo de alfabetização: período pré-silábico, período silábico, período silábico-alfabético e período alfabético. No período pré-silábico, as primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais; no período silábico, a criança baseia sua escrita e sua leitura no valor sonoro buscando fazer corresponder uma sílaba da palavra a cada letra escrita. Ferrero e Teberosky (1988)

chamam esse período de “hipótese-silábica”; no período silábico-alfabético, a criança sente a necessidade de encontrar um meio de análise do significante que vá além da sílaba; no período alfabético, a escrita da criança apresenta-se de forma alfabética, neste momento ela consegue aprender que os grafemas correspondem a valores sonoros menores que a sílaba, compreendendo o sistema de escrita. A partir daí, a criança começa a aprender as regras ortográficas, de pontuação e começa a dominar a língua escrita.

Voltando para sua experiência, em 2004, Paulo relatou que na rede municipal de São Paulo, na época da gestão de Marta Suplicy, havia duas visões antagônicas: “ou o aluno aprendia a ler até a 4ª série ou até a 8ª, havia professores que falavam que era até a 8ª e havia outros que falavam que era até a 4ª”. Diante dessas visões, Paulo defendia a segunda, ou seja, que no máximo até o final dos anos iniciais os alunos deveriam estar alfabetizados. Em sua opinião, as crianças devem ser alfabetizadas no máximo nas duas primeiras séries, hoje nos três primeiros anos. Defende que o professor deve fazer o possível e até o impossível para garantir que as crianças aprendam a ler e escrever nesse período. Não concorda com alguns professores que dizem que: “se não aprendeu agora, no ano que vem aprende, e ainda, que pode aprender até a 4ª série”. Afirma que sempre foi dessa maneira, quando não concorda defende sua visão com persistência.

Paulo relatou sua participação, em 2004, em uma teleconferência num curso de Formação Continuada na PUC-SP (PEC), em convênio com a prefeitura de São Paulo. Nesse curso, a questão da alfabetização e do letramento era central. Durante a teleconferência, perguntou para a professora: “Até em que ano o aluno deve estar alfabetizado?”. E ela respondeu que até quando o professor tivesse certeza que aprendeu a ler e escrever. No mesmo momento comentou que numa formação promovida pela Secretaria de Educação Municipal de São Paulo (SME-SP), realizada no Centro de Educação Unificado (CEU)²⁸ do bairro de Perus, foi dito que a criança deve estar alfabetizada até o 3º ano. Segundo

28. *Centro Educacional Unificado (CEU)* foi um projeto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo criado e construído na gestão de Marta Suplicy (2001-2004). É um equipamento público que integra no mesmo espaço físico a Escola de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, curso e práticas de esportes, artísticas e culturais. PEREZ, Maria A. *Cidadania: Cultura, Lazer e Educação para todos*. CEE Participación Educativa n. 6, nov/2007. Disponível em: http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n6-perez-maria_aparecida.pdf. Acesso em: 16 ago. 2011.

Paulo, havia contradição entre as discussões do curso da PUC-SP com as orientações da SME-SP sobre quando a criança deveria estar alfabetizada. Dois dias depois recebeu na sua escola a formadora que lhe chamou a atenção, dizendo que não havia falado nada daquilo. Na época dizia-se que “a criança tem o tempo dela, e o tempo dela era o tempo da criança e o tempo da criança era do primeiro até o nono ano”. Paulo acredita que essa formadora pensava como ele, mas teve que seguir as orientações em vigor na época, ou seja, que não existe um tempo fixo para o aluno ser alfabetizado. Desabafou: “Como é que alguém é obrigado a contrariar aquilo que acredita por causa de uma determinada política?”. Depois desse evento, começou a questionar sua profissão: “Será que eu devo ser professor ou mudar de profissão?”. Rígido em suas convicções, para ele o processo de alfabetização deve estar concluído até o 3º ano e após o aluno saber ler e escrever pode trabalhar com outras matérias. Paulo questiona a progressão continuada, se o aluno não aprendeu a ler e escrever até o 3º ano, não pode seguir adiante.

Fábio assume que gosta mais da alfabetização, porque envolve o texto e a linguagem escrita que, para ele, permite, posteriormente, trabalhar com todas as outras disciplinas. Na prática, disse que não separa por disciplinas, afirma que seu trabalho é sempre interdisciplinar: “Aproveito o melhor de cada atividade, mas centro na alfabetização”. Comenta que para relacionar com outras áreas, depende do tema que está trabalhando, porque centrar apenas na língua escrita pode excluir os alunos que não sabem ler-escrever, daí a importância de explorar outras linguagens.

Júlia leciona na rede municipal de Guarulhos. Quando trabalhou com o 1º ano, revelou que a alfabetização era voltada quase que exclusivamente para a língua portuguesa, e confessa que teve muitas dificuldades para trabalhar outras matérias. Como outros professores entrevistados, disse que existe muita cobrança da Secretaria de Educação sobre os coordenadores pedagógicos da escola que, por sua vez, pressionam os professores para garantir que a alfabetização ocorra até o momento da avaliação institucional:

Se na Provinha Brasil a criança não souber ler a palavra, se ela não souber responder, está tudo perdido, a escola está perdida, o índice vai lá pra baixo. Com a classificação por ano no lugar de séries, dizem que o aluno tem até o 2º ano para se alfabetizar, mas na prática querem que no 1º ano saiam alfabetizados (Júlia).

Na escola em que trabalha esse ano, Júlia revelou que são sete salas de aula de 1º ano, e durante três dias da semana separam os alunos das salas por outras turmas, conforme o estágio de aprendizagem: pré-silábico, silábico e alfabético. Cada professor, depois de fazer a sondagem, encaminha os alunos para essas turmas, conforme o nível que classificou, e um professor trabalha, com cada turma as dificuldades específicas, considerando as dificuldades das crianças:

Três dias por semana é só alfabetização, dos dois dias que sobram, um é para Artes e no outro, Educação Física, ambas as matérias com professores específicos, os outros conteúdos, praticamente, não são trabalhados (Júlia).

Com base nos depoimentos dos professores, nota-se que a concepção de alfabetização está atrelada à área de Português e aos seus métodos, assim como a concepção de leitura e linguagem como escrita. Ler e escrever têm sido tradicionalmente atributos da área da língua portuguesa. Parece que desde que a escola foi institucionalizada no século XIX, e mesmo com os avanços das várias áreas do conhecimento para os anos iniciais, na prática docente dos professores, domina essa visão. Evidente que se faz necessário se apropriar dos códigos e regras da língua portuguesa para ler, compreender e escrever. Não pretendo discutir essa questão detalhadamente, mas refletir sobre seu papel na escolarização das crianças dos anos iniciais.

A língua escrita não é necessariamente a que falamos, mas é por meio dela que temos que ler e escrever. Por outro lado, na fala cabem muitas expressões que nem sempre são possíveis de serem reproduzidas na norma culta. Essas expressões refletem regionalidades, sotaques, localidades que são legítimas porque são praticadas e reconhecidas por muitas pessoas em sua comunicação oral. Assim, estabelecer um diálogo entre a língua falada e a ensinada na sala de aula implica considerar as relações com os lugares e sua gente. Dominar a língua, sua escrita, ortografia é fundamental para compreender a história cultural e os conhecimentos expressos por meio da língua. O ensino da língua escrita acaba sendo central no processo de alfabetização dos alunos, mesmo que o próprio professor não a domine completamente. Essa forte tradição escolar centraliza todo o currículo para aprendizagem da língua escrita, tornando-a

essencial na visão dos professores, para a aprendizagem dos conteúdos de outras áreas, como um pré-requisito. Essa tendência não está apenas na escola, mas ultrapassa seus muros, envolvendo os gestores e técnicos das redes de ensino e a própria sociedade, que a valoriza como a razão de ser da escola, especialmente dos anos iniciais. Em segundo lugar, aparece a Matemática, expressa no domínio das operações básicas. Mesmo com novas teorias de aprendizagens, novos métodos, novos problemas do mundo cotidiano, grande parte das escolas, principalmente as voltadas para as classes trabalhadoras, continuam centralizando sua tarefa em ler-escrever-contar.

Entendemos que o processo de aprendizagem deve libertar a leitura da escrita. Ler é produzir sentido, se envolver com o objeto de leitura (GUEDES; SOUZA, 1999). Esse processo não se dá apenas por palavras, embora elas sejam o código que vai garantir seu registro, mas acredito que é possível ler sem escrever. Na Geografia, por exemplo, as crianças podem ler o lugar de vivência e sua paisagem e expressá-la por meio de outras linguagens, como desenhos, relatos, música etc. Defendo que é uma oportunidade para articular o processo de alfabetização da palavra escrita com os sentidos que a criança atribui ao mundo em que vive.

Dos quatro entrevistados, Marina e Júlia reconhecem a importância da contribuição de outras áreas na alfabetização das crianças, nos dois primeiros anos. Porém, ambas expõem que a pressão da escola para que os alunos aprendam a ler e escrever dificulta desenvolver outras atividades. Paulo e Fábio, embora reconheçam que poderiam trabalhar com outros conteúdos, assumem que preferem, nos três primeiros anos, centrar seu trabalho na leitura-escrita. Dos quatro professores, três consideram difícil tratar dos conteúdos de Geografia, História e Ciências, sem antes os alunos dominarem a leitura e escrita. Predominam nesses professores a concepção da leitura como escrita. Júlia é mais sensível à introdução de outras linguagens como procedimento de ensino, porém também sofre a pressão do modelo clássico de alfabetização e das exigências das avaliações institucionais.

A alfabetização nos anos iniciais, baseada na aquisição da leitura e escrita da palavra é central no trabalho dos professores entrevistados. Os significados atribuídos à importância do ensino da leitura e escrita e do domínio das operações matemáticas foram reforçados na atualidade, mediante os resultados insatisfatórios

apresentados pelas avaliações institucionais, nos últimos anos, fato relatado pelos próprios professores.

O conceito de letramento difundido na década de 1990, segundo Soares (apud FRADE, 2007) representa mais do que ler e escrever. Para ela, deve considerar as práticas sociais da escrita, com visibilidade para os aspectos culturais, sociais, históricos e geográficos, permitindo compreender a cultura dentro e fora da escola. Essa visão ganhou força entre especialistas, exigindo maior esforço dos professores para garantir que os alunos dominem a leitura e a escrita baseadas na língua para além da decifração de seus códigos, habilitando-os para ler e interpretar o texto em sua articulação com o mundo. Porém, será que essa preocupação foi assimilada pelo conjunto dos professores dos anos iniciais?

Todos os professores entrevistados recordam como foram alfabetizados, lembram-se dos seus antigos professores, dos métodos, das cartilhas e das atividades que faziam. Ao refletirem sobre sua alfabetização, consideram que aprenderam, embora não lembrem como e quando aprenderam. Durante seus depoimentos, declaram que entre as áreas do conhecimento, o Português sempre ocupou maior espaço no cotidiano da sala de aula entre as matérias. Alguns afirmam que aprenderam a ler e escrever repetindo exercícios sobre os conteúdos. Mesmo aqueles que disseram ter encontrado dificuldades no decorrer da sua escolarização com as regras gramaticais, valorizam o ensino da língua, como fundamental para a aprendizagem de outras matérias. Observamos que as experiências que os entrevistados tiveram como alunos garantem tranquilidade para que na atualidade, principalmente quando trabalham com a alfabetização, exerçam seu trabalho na escola. Tendem a reproduzir seus professores quase naturalizando esse saber-fazer. Refletem uma visão de ler-escrever que exclui a participação das outras áreas do conhecimento. A existência no currículo de algumas matérias, como História, Geografia, Ciências e Artes, tem papel secundário na formação dos alunos. Em muitas escolas, são matérias tratadas como ilustrações ou como atividades diversificadas para distração e relaxamento dos alunos. Consideradas decorativas, no sentido de “enfeitar” o currículo, não necessariamente de memorizar conteúdos, pois esses são privilégios dos conteúdos da língua e da Matemática. Contudo, na prática dos professores, é possível observar uma mistura entre os métodos convencionais (analítico-sintético) com uma coloração construtivista.

V ENSINO DE GEOGRAFIA NA VISÃO E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Durante as entrevistas, perguntei para os professores sobre a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais. Todos os professores consideram importante o ensino da matéria citando experiências e suas limitações diante da realidade do cotidiano da sala de aula e da organização da escola em que trabalham atualmente. Comentei suas falas, apoiando-me nas práticas com diversas modalidades de ensino, em autores que discutem os anos iniciais e nos pesquisadores que estudam o ensino de Geografia para o ensino fundamental. Conforme seus depoimentos, dividi em três itens: 1 – Noções básicas de espaço; 2 – Organização dos conteúdos geográficos; 3 – Importância e dificuldades no ensino de Geografia.

1 Noções básicas de espaço

Conversando com Marina, lembrei que disse que existem poucas aulas de Geografia, sobretudo pela importância dada tradicionalmente à área da língua e da Matemática nos anos iniciais. Também, outro motivo foi o destaque para a influência da Provinha Brasil, que acaba direcionando a alfabetização apenas para a área de Português. Com base nessa reflexão, perguntei o que considera importante para os alunos nessa modalidade aprender em Geografia e qual a contribuição dessa área para a formação das crianças. Para Marina, a contribuição está relacionada com a noção de espaço. Na escola, com as crianças, acredita que o mais imediato é começarem pela localização da sala de aula, mostrando que a sala ao lado é vizinha. Segundo ela, as crianças entram na sala errada o tempo todo, trocam de banheiro: os meninos entram no banheiro das meninas e vice-versa. No dia a dia pede-se para o aluno sentar num lugar e ele não entende o comando. Marina afirma que o aluno precisa entender qual o lugar dele no mundo:

A escola é diferente da casa, tem que perceber essas diferenças. Independente da forma da família, ele deve saber que tem uma família, vizinhos, amigos. Na escola os banheiros são divididos, mas na casa não é.

Outra forma de trabalhar o espaço é com a fila:

Quando o professor fala para fazer a fila, muitos alunos não sabem aonde ir, todo dia tem que organizar, a tendência é todos ficarem juntos no mesmo lugar – vai mais para trás, tem mais lugar, – vai lá do outro lado.

Sobre a divisão entre meninos e meninas, questionei por que eles têm que aprender desde cedo o seu lugar. Para Marina, é uma questão social, a fila é feita quase que “naturalmente” há muito tempo na escola; mas deixou claro que a divisão não tem a intenção de dividir os gêneros, apenas “é uma prática da escola e os professores fazem sempre”.

Marina defende que a noção de espaço pode ser trabalhada desde a educação infantil e que muitos professores ensinam dessa forma. Na maioria das vezes, não dizem para os alunos que são conteúdos de Geografia:

A gente ensina a criança o senso de direção até por conta da in experiência deles. Ensina direita, esquerda, em cima, embaixo, ao lado. É engraçado, quando vai ensaiar uma “dança de quadrilha” para Festa Junina, falo: “Vamos fazer a roda, vamos virar”. Tem criança que vira ao contrário. Dependendo do jeito que a gente fala, eles não entendem. Tem coisas que se aprende, não nasce sabendo, tem pessoas que pensam que é inato, mas nesse caso não é (Marina).

Ao questionar sobre o fato de o professor trabalhar a noção de espaço, que para Marina é Geografia, mas sem muita consciência do que estão fazendo, perguntei: Se o professor não sabe o que está ensinando, como os alunos sabem o que estão aprendendo? Marina respondeu que isso não importa, mas os alunos estão aprendendo a noção, mesmo que para muitos professores as noções de lateralidade sejam conteúdos de Matemática.

De fato, os estudos geográficos relacionados às noções básicas de espaço tiveram por muito tempo influência na linguagem matemática. No Brasil, essa discussão foi introduzida pela professora Livia de Oliveira a partir de sua tese de livre docência,

publicada pela USP, em 1978, intitulada: *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. Nessa época, Oliveira já se preocupava com a alfabetização centrada apenas na língua escrita. Defendia a inclusão no processo de alfabetização da leitura e escrita da linguagem gráfica, em especial do mapa. Sua referência básica são os estudos psicogenéticos de Piaget sobre a construção do espaço. Esses estudos preconizavam que o desenvolvimento das noções básicas espaciais na criança são anteriormente topológicas, tanto no plano perceptivo como no representativo, e é a partir delas que serão construídas as relações projetivas e euclidianas. Oliveira (1978) defendia que para iniciar o estudo do mapa era necessário que a criança adquirisse as noções das relações projetivas, de direita-esquerda, acima-abaixo em seu próprio corpo, colocando esse sujeito de frente e entre três objetos em posição horizontal e vertical, para estabelecer outras direções necessárias para compreender o mapa. Para Oliveira (1978), "o estudo de como são os mapas da criança constituiu um problema essencialmente psicológico". Diante dessa afirmação, estuda as relações entre o espaço perceptivo e o cognitivo. Parte da proposta das etapas de desenvolvimento mental formulada por Piaget (período sensório-motor, pré-operatório e operatório)²⁹ para organizar uma metodologia de ensino das noções espaciais e do mapa para o ensino fundamental. Para essa autora, o sujeito recorre as suas

29. Oliveira inspirada em Piaget (1896-1980), psicólogo e filósofo suíço, tem na linguagem matemática uma das bases de seus estudos. Em suas palavras explica: "Piaget distingue em seus estudos as operações lógico-aritméticas e as operações infralógicas, apesar de haver correlação entre elas. As operações lógico-aritméticas apresentam várias propriedades: a) apoiam-se em conjuntos discretos, em objetos descontínuos; b) são interdependentes da proximidade espaço-temporal e mesmo da presença do objeto; c) não requerem nenhuma modificação do objeto, nem alteração de sua estrutura ou mesmo modificação de localização no tempo e no espaço. Podemos citar como exemplo a operação de classificar: uma classe pertence a uma coleção de objetos discretos, descontínuos uns dos outros; não é preciso modificar o caráter ou a posição dos objetos para que pertençam a uma classe, atribuir um objeto a uma classe é completamente independente de sua localização espaço-temporal. O mesmo acontece com a operação de seriar e outras operações lógicas. As operações infralógicas, apesar de se desenvolverem paralelamente às operações lógicas, apresentam diferenças em escala e em certo sentido são opostas às lógico-aritméticas. Assim sendo, as suas propriedades são: apoiam-se em objetos e figuras contínuas; dependem da proximidade espaço-temporal; depende da posição e distância dos objetos e das relações de todo-parte; apoiam-se nas ligações interiores dos objetos, quaisquer que sejam as dimensões destes; envolvem objetos como tempo, espaço, mensuração etc. Enquanto o número é a síntese da classificação e da seriação, a medida é a síntese da participação e do deslocamento" (OLIVEIRA, 1978).

estruturas mentais (perceptivas e cognitivas) para construir o espaço matemático como o espaço físico.

As pesquisas de Oliveira começaram em 1967 com sua tese de doutorado e influenciaram, a partir dessa data até 2003, diversos trabalhos. Identifiquei nesse período 49 pesquisas no formato de dissertações e teses na área das representações espaciais (PINHEIRO, 2005). Estudos recentes apresentam outras perspectivas nos estudos psicogenéticos de Piaget. Para Castellar (2005), a aquisição do conhecimento, segundo Piaget,

[...] deve ser compreendida como um processo de autoconstrução contínua; a gênese do conhecimento é explicada através da função adaptativa dos sujeitos em sua interação com o meio.

Nessa perspectiva, a interação é também social e ocorre por meio de fatores internos e externos envolvendo diversas variáveis, como a experiência física e lógico-matemática, o meio e a interação social e as experiências afetivas (CASTELLAR, 2005).

A interação social também foi tratada por Vigotsky. Nessa visão, as funções mentais psicológicas superiores do sujeito, que envolvem percepção, memória e pensamento, desenvolvem-se na relação com o meio sociocultural. (CAVALCANTI, 2005). Vigotsky (1896-1934), psicopedagogo bielorusso, desenvolveu o conceito de mediação simbólica, que significava o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Essa relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Distingui dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos (OLIVEIRA, 1995). Na perspectiva do raciocínio espacial, é possível considerar as práticas sociais e o meio físico como mediadoras no processo de construção das noções espaciais. Os alunos antes de chegarem à escola possuem conhecimentos geográficos assimilados e experienciados no espaço vivido, nesse sentido o professor é o mediador do processo de formação e compreensão do aluno em relação ao mundo que o cerca.

Pensando nas experiências de Marina, sobre suas preocupações com o lugar dos alunos na escola, saber localizar a sua sala de aula, identificar seus vizinhos, onde fica o banheiro que devem utilizar e distinguir as diferenças entre o espaço escolar e da sua casa, posso afirmar que se trata de uma questão espacial e que pode ser trabalhada pela Geografia, porém essas noções devem

ser desenvolvidas e sistematizadas a partir de referências teóricas geográficas e intencionais, o que, pelo depoimento de Marina, não é realizado por vários professores. Também, considerando que as noções espaciais (localização e orientação) são construídas num contexto social, onde cada um tem seu papel, além dos espaços dentro e fora da escola serem determinados para cada um, torna-se necessário que os professores discutam esse espaço articulando seus significados sociais com as experiências cotidianas dos alunos. Marina relata que entre os poucos conteúdos trabalhados em Estudos Sociais nos 1º e 2º anos, destaca a família, a localidade, a escola. Também quando conta histórias, aproveita para discutir localização, porque sempre parte de algum lugar, Marina dá um exemplo: “Contava uma história sobre um elefante, que não é nativo daqui, mas tem no zoológico, mas o que é zoológico?”. Quando fala do tempo-espaço do aluno, pergunta para eles: “O que você fez no passado? Onde você mora?”. A descrição de Marina sobre as noções espaciais não estão referenciadas na Geografia, embora ela reconheça que poderia aproveitar esse momento para trabalhar com seus conteúdos. Sobre o conceito de lugar, por exemplo, ficou evidente que Marina não o reconhece como parte da Geografia e na verdade nem foi internalizado como necessário para discutir o “lugar no mundo” dos alunos.

Marina destaca outro momento no qual História, Geografia, Ciências e Artes são tratadas no currículo é nas datas comemorativas, já discutidas no capítulo III. Conforme o significado atribuído à data, dá-se mais ênfase para uma das áreas: Dia do Descobrimento do Brasil (História); Dia do Meio Ambiente (Geografia); Dia da Árvore (Ciências) e assim por diante. A Arte acontece como conteúdo procedimental, os alunos fazem desenhos e pintam o que as professoras levam, além de outras atividades para ilustrar os temas das datas.

Paulo relatou uma atividade realizada em 2008, no bairro de São Miguel Paulista em São Paulo, com um 1º ano. Fez um mapa da sala de aula com os alunos para facilitar a localização deles dentro do espaço da escola. Numa folha de papel escreveu o nome de cada aluno e numa folha de cartolina desenhou a sala de aula com os espaços onde eles ficavam sentados nas carteiras. Escreveu num cartão em formato de crachá o nome de cada aluno e colocou na mesa em que sentavam; eles poderiam sair, mas o crachá não. Os alunos tinham que verificar onde cada colega sentava e colar o

crachá no espaço da cartolina, afixada na parede, correspondente ao lugar que ocupavam na sala de aula:

[...] sentavam em dupla ou em três fileiras, uns atrás dos outros: João senta com Maria, perto da janela na frente do professor, e Maria ao lado de João. Tinham que colar na cartolina o nome do colega e depois passar para a folha de papel, considerando a posição deles, do professor, do quadro, da janela, da porta.

Em sua opinião, essa atividade era de Geografia, e mais, estava articulando-a com a alfabetização. Objetivava que os alunos aprendessem a sua posição na sala de aula para que soubessem onde estavam sentados. Segundo Paulo, era comum os alunos dizerem: "Professor esse é meu lugar, aquele é de fulano". Como sempre faziam confusão com o lugar que definia para cada um sentar na sala, resolveu fazer a atividade: "Eles têm que saber qual é o posicionamento correto deles e de cada aluno para não ficar essa confusão". O mapa foi feito com a participação dos alunos e depois fixado na parede para servir de orientação caso precisassem saber onde sentavam. Quando ficavam confusos, bastava falar: "Olha lá no mapa da sala, verifiquem o seu lugar, a partir daí não houve mais briga". Perguntei como faria quando precisassem mudar de lugar, Paulo respondeu que pediam permissão para ele, mas havia exceções, quando a dupla da frente faltava, automaticamente os que sentavam atrás viriam para frente:

Para não ficar um espaço vazio na sala, quando faltavam duas pessoas de duplas diferentes, os dois presentes ficavam juntos, mas mudar de lugar não podia, porque geralmente dava briga.

Embora Paulo considere essa atividade como parte da Geografia, assim como Marina, fazia aleatoriamente sem referenciar-se nos métodos geográficos. Sua preocupação é com a organização dos alunos e da classe, com a disciplina e não com a construção de noções espaciais exclusivamente. Embora reconheça que no 1º ano a criança não domina a língua escrita, é importante que o professor inicie os alunos para compreenderem a organização espacial da sociedade, partindo do espaço escolar, para isso deve conhecer técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização (ALMEIDA, 2003).

Paulo afirmou anteriormente que para ele o núcleo básico nos anos iniciais é a alfabetização e o letramento. Perguntei como

articula com outras matérias. Disse que não é tarefa fácil, mas sempre tenta fazer isso. Relatou outra atividade com uma turma de 3º ano, pediu para os alunos fazerem o mapa do corredor da escola e identificar quantas salas havia, onde estavam as escadas, qual turma ficava em cada sala. Foi um trabalho livre, entregou uma folha de papel em branco para cada aluno e falou:

Vão e façam a representação! Não ensinei e nem expliquei como fazer, deixei que resolvessem o problema, conforme me traziam, corrigia a representação e dizia: "Aqui é um corredor único, a sala está uma ao lado da outra, todas as salas estão voltadas para a janela, por que pegou essa sala e colocou ao lado da outra, está correto? Está batendo com a realidade?". Eles falavam pra mim que não, então falava: "Vai lá e observe o espaço, veja onde estão as escadas, onde estão as outras turmas" (Paulo).

Paulo reconheceu que os alunos fizeram uma confusão e muitos ruídos no corredor, como disse: "comportamento típico de criança". Enquanto os alunos ficavam andando pelo corredor, ele ficava na sala de aula orientando e corrigindo os trabalhos. Claro que teve problemas com outros professores que reclamaram com ele: "São seus esses alunos que estão fazendo bagunça no corredor? Organize-os! Estão fazendo barulho na frente da minha sala". Ficou decepcionado com a reação dos colegas, porém considera que o trabalho foi motivador para os alunos:

Olhavam um para a folha do outro para ver se estava correto, para a porta das salas para anotar o número, o ano, o nome da professora: Eles falavam entre si: O seu está errado, o seu está certo.

Embora tenha provocado um pouco de desordem naquele dia, considerou que a atividade foi produtiva e importante para depois trabalhar com a representação da escola. Pelo seu relato, essa atividade foi de Geografia. Colocou um problema para os alunos resolverem e a partir dele foi orientando até que fizessem da "forma correta". Confessou que a atividade foi realizada sem as referências geográficas, continha um espontaneísmo e nesse sentido deixou de aproveitar para trabalhar noções básicas de espaço. Perguntei se deu sequência à atividade, disse que não conseguiu continuar. Foi advertido pela coordenação e pelos colegas sobre a confusão que os alunos causaram. Novamente, percebe-se que a falta de planejamento, de embasamento teórico-prático referenciado

na Geografia, limitou seu trabalho. Sem um plano articulado previamente, infringiu a ordem da escola. Na ausência de um trabalho sistemático desde o 1º ano e num ambiente ordenado, os alunos de Paulo partiram de suas percepções para fazer o mapa, porém sem continuidade e orientação adequada, deixaram de experimentar outras possibilidades de aprendizado. Estudos demonstram que as atividades de ensino que envolvem as relações entre corpo e espaço são necessárias em todas as idades. O corpo consiste no centro de referência sobre o qual está estabelecido o domínio espacial, no entanto, na escola a inércia é mais valorizada do que o movimento (ALMEIDA, 2003).

Para Paulo, a dificuldade para trabalhar com outras áreas nos anos iniciais está relacionada com a alfabetização:

Na Geografia e na Matemática dá pra fazer uma atividade de alfabetização no 1º e no 2º anos com noções básicas. Mas com conceitos amplos, a criança tem que escrever e ainda está no nível pré-silábico e não consigo ensinar a Geografia e História sem uma reflexão por escrito. Dá pra ensinar ler um mapa, mas pedir para eles localizarem uma rua e perguntar: "O museu está em qual rua?". Se os alunos não sabem ler a palavra "Museu" e se tiver que ensinar a palavra e o nome da rua é uma atividade de alfabetização. Quero que eles procurem, que leiam, se não sabem ler, então não dá pra fazer (Paulo).

Novamente voltamos para a questão enfatizada pelos professores sobre as dificuldades para trabalhar com atividades que exigem dos alunos o domínio da leitura e escrita da palavra. Perguntei se poderiam utilizar outras linguagens. Dizem que sim, porém na prática essas linguagens (desenhos, imagens, filmes) são introduzidas como apoio, ilustração e distração. Pouco se aproveita no tratamento dos conteúdos. Entende-se que a leitura pensada na sua amplitude envolve, além das palavras, outras linguagens, como a paisagem, a imagem, o próprio mundo. Aprender a ler o mundo exige uma série de condições, como olhar, observar, descrever, registrar e analisar (CALLAI, 2005). Castellar e Vilhena (2010) consideram que no processo de leitura e escrita:

A maioria das crianças faz distinção entre um texto e um desenho, indicando que este serve "para olhar" e aquele, "para ler". Da mesma maneira que o aluno lê por meio das figuras ou desenhos, na Geografia o aluno lê e registra (escrita/representação) o que observa das

paisagens do espaço vivido e, a partir dessas atividades, começa a perceber as relações sociais neles existentes (CASTELLAR; VILHENA, 2010, grifos das autoras).

Embora acredite que a leitura, a escrita e sua representação ocorram de maneira distinta para os alunos, como destacam as autoras, esse processo, envolve múltiplos fatores: culturais, psicológicos, ideológicos, experienciais, entre outros. O uso de linguagens alternativas pode contribuir para diversificação de recursos para apoiar essa aprendizagem e como possibilidade para a manifestação pelos sujeitos de sua diversidade subjetiva, de seus múltiplos significados (CAVALCANTI, 2010). Para Callai (2005), a leitura do espaço permite que se aprenda a leitura da palavra, aprendendo a ler o mundo. Nesse sentido, podemos considerar o espaço geográfico, nas dimensões natural e social, campo de possibilidades para o processo de alfabetização por meio da leitura e escrita dos fenômenos espaço-temporais. A partir daí, a Geografia pode trabalhar com os conceitos que são próprios do seu conteúdo. Assim, considerar a realidade do aluno requer compreender as suas múltiplas relações num processo em constante movimento. O aluno pode ser inserido naquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A leitura e escrita do mundo vivido pela geografia escolar nos anos iniciais podem contribuir para formar um cidadão introduzindo um “posicionamento crítico em relação às desigualdades sociais identificadas na realidade concreta das crianças” (STRAFORINI, 2004).

A escola em que Fábio trabalha, em Suzano, na grande São Paulo, fica numa área de chácaras. O único equipamento do bairro é a escola. Toda quarta-feira a escola serve como Posto de Saúde, e quando trabalhou com os anos iniciais, nessa escola, aproveitava para chamar os profissionais de saúde para conversar com as crianças. O bairro é isolado da cidade, a maioria das pessoas do lugar trabalha por perto ou na cidade e volta para casa para dormir. Os alunos saem pouco do bairro e Fábio aproveitava para trabalhar o entorno da escola. Também fez visitas a um Shopping Center e ao Museu de Mogi das Cruzes, cidade vizinha. Perguntei como articulava essas atividades com os conteúdos de Geografia e de Ciências com seus alunos. Fábio disse que quando fazia as atividades aproveitava para discutir o lugar de moradia, o bairro em relação à cidade, as condições de vida. No entanto, como outros

professores, nem sempre havia continuidade. Quando podia sair, relacionava com algum conteúdo, mas esse trabalho não ocorria de forma sistemática e nem embasado em propostas teórico-práticas da Geografia e das Ciências. Fábio realizou vários estudos do meio, mas sem planejamento prévio e aproveitamento posterior. Constituiu uma atividade de saída da sala de aula para conhecer o entorno sem implicar em estudos relacionados às noções e conceitos espaciais.

Segundo Ogallar (1996), o trabalho de campo é um método de ensino importante para que os alunos possam desenvolver habilidades, a capacidade de observação, de análise da realidade de forma mais concreta, sistematizando o conteúdo desenvolvido na sala de aula. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido procura fazer com que os alunos possam construir tais habilidades, importantes na sua atuação enquanto sujeitos. Dessa forma, estudar o lugar representa reunir conhecimentos suficientes para poder compreender diversos problemas do local, e assim conhecer e até sugerir algumas soluções. Além disso, acrescenta-se que conhecer o lugar possibilita observar e analisar a interferência humana e como essa modifica o ambiente em que os alunos vivem.

Como mencionado anteriormente, as preocupações da escola, cada vez mais, voltam-se para as avaliações institucionais, além disso, os professores destacam o cuidado com a segurança dos alunos, a consideração da diversidade sócio-psíquico-cultural, entre outros aspectos. Segundo eles, existe cada vez mais limitações para atividades extraclasse que possam colocar em risco a integridade dos alunos. Sobre as saídas da sala de aula, Paulo disse que sempre que pode tenta desenvolver essas atividades. Confessa que na escola em que está esse ano é difícil. A direção não aceita sair com os alunos fora da sala de aula, quanto mais fazer estudos do meio. Paulo afirmou que gosta de dar aulas no pátio, debaixo de uma árvore, perto da quadra. Considera que uma aula onde pode mostrar o que está falando faz mais sentido para o aluno: "Só pela observação da paisagem do entorno, a percepção sensorial deles muda e ajuda a ficar na memória, a criança não é apenas auditiva, é sinestésica, é visual".

Pensando na escola, tradicionalmente esse espaço é regido por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, no espaço escolar observa-se uma complexa trama de relações sociais entre

sujeitos envolvidos, com alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Assim o lugar onde se localiza a escola pode ser específico, porém é influenciado por um conjunto de fatores que devem ser considerados, como as características do bairro, o perfil socioeconômico e cultural dos seus ocupantes, o meio ambiente circundante, entre outros aspectos. Além disso, o local onde a escola está inserida no bairro e na cidade, não é neutro, a sua localização expressa relações específicas de seus frequentadores e de seu entorno. A escola é um meio, um ambiente, um lugar que pode ser transformado pelos e para seus ocupantes. É um espaço usado, nas palavras de Milton Santos, o qual é definido pelos seus agentes. Se o espaço materializa as relações sociais, sua compreensão é mais que uma ideia e uma realidade, daí lugar de constantes mutações.

Mesmo reconhecendo a importância de atividades lúdicas, extraclasse, aulas em outros ambientes e uso de linguagens alternativas, na prática, os professores fazem com restrição. Quando conseguem, realizam sem planejamento e embasamento teórico. Sabem localizar esses conteúdos nas áreas, mas não conseguem desenvolver um trabalho articulado e sistemático, em geral são atividades pontuais, às vezes apenas para distrair os alunos e para amenizar a pressão da repetição e memorização das lições que os alunos têm que fazer para obter bom desempenho nas avaliações institucionais. Em suma, as noções básicas de espaço, seja na Geografia ou na junção com outras matérias, não estão sendo trabalhadas adequadamente na sala de aula.

2 Organização dos conteúdos geográficos

Marina diferencia os conteúdos de Geografia dos 1º, 2º e 3º anos e dos 4º e 5º anos:

Nos três primeiros, a criança tem que perceber o local, entender o bairro, o caminho que faz de casa para a escola; no 3º ano entra a geografia física, daí os conteúdos são: o relevo, os estados, o clima.

Esclarece que tudo isso depende do professor que trabalhou antes com eles: "É como se expandisse do menor para o maior".

Comentou que muitas professoras trabalham dessa forma. Callai (2005) alerta para a prática tradicional baseada nos círculos concêntricos. Para a autora, trabalhar a partir do sujeito numa sequência linear: família, escola, rua, bairro, cidade e assim sucessivamente – do próximo para o distante – constitui mais um problema do que uma solução. O mundo é mais complexo e sua dinâmica não acolhe os sujeitos em círculos fechados que se ampliam.

Num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se podem fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados. Ainda com relação à velocidade da informação, deve-se considerar que não é a distância o que vai impedir ou retardar o acesso à informação, mas as condições econômicas e/ou culturais, inscritas num processo social que exclui algumas (ou muitas) pessoas (CALLAI, 2005).

Tradicionalmente, o ensino caminha da realidade à totalidade, estudando as partes em círculos concêntricos (STRAFORINI, 2004; CALLAI, 2005). A localidade tem sido o ponto de partida para os estudos geográficos nos anos iniciais, aumentando gradativamente conforme as dimensões geográficas são estudadas. O espaço geográfico é hierarquizado e cada dimensão espacial é ensinada de forma fragmentada e independentemente das outras. Para esses autores, não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes (casa, rua, bairro...) formando assim um todo. Ambos os autores propõem uma abordagem que relacione o todo com as partes, o local e o global, dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

Evidente que Marina, Paulo, Fábio e Júlia não mencionaram claramente que utilizam círculos concêntricos, porém é notório durante suas falas que essa prática está presente nas escolas, nos materiais didáticos e na visão dos seus colegas. Por outro lado, pelas suas declarações, atualmente, nas escolas em que trabalham, nem esses procedimentos conseguem desenvolver.

Sobre atualidades, Marina se lembrou de uma professora que trabalhou com a Copa do Mundo de futebol realizada na Alemanha em 2006. Utilizou o exemplo para falar dos países participantes e sua localização como forma de satisfazer as curiosidades dos alunos. Marina ressaltou que esse conteúdo não estava previsto no programa. Sobre isso comentou:

Penso que não adianta falar que o Brasil é aqui e a Alemanha é ali, se o aluno não tem uma ideia do mapa na cabeça. Até mesmo sobre a localização de Guarulhos, pode ser complicado. Se falar para o aluno: vai ao centro, na Rua Don Pedro, pega a direita... O aluno primeiro tem que conhecer a rua, tem que fazer um mapa na cabeça. Então quando o professor fala dessa forma, está apenas informando, mas não está ensinando exatamente. No caso da Copa do Mundo, apenas está informando que existe um país chamado Alemanha (Marina).

Perguntei se o fato de o aluno não conseguir abstrair e localizar os países torna o uso do mapa inútil na sala de aula. Marina disse que não necessariamente. Mesmo o aluno não tendo noção de distância e localização, utiliza vários tipos de mapas na sala de aula para satisfazer suas curiosidades. Almeida (2003) considera que o uso de mapas apenas para ilustrar ou mostrar as localidades não garante que os alunos dominem a linguagem cartográfica. Segundo a autora, o conhecimento das referências geográficas deve ser feito num processo gradativo de atividades com mapas iniciais que levem os alunos a vivenciarem técnicas de representação espacial, discutindo questões sobre localização, projeção (perspectiva), proporção (escala) e simbologia. Por outro lado, baseado na visão que o espaço é uma construção social, deve-se ter cuidado para não restringir o trabalho com mapas nos anos iniciais como a razão de ser do ensino de Geografia, fazendo-o apenas por meio de um sistema de medidas métrico-matemáticos. No plano social, a perspectiva vai além de uma dimensão geométrica, envolve os projetos de vidas dos sujeitos, seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo. O mesmo pode-se dizer da noção de proporção ou de escala. Com a complexidade do mundo atual, avanço das tecnologias de informação, comunicação e de transportes, a escala geográfica adquire também uma dimensão concreta e virtual. Nesse sentido, muitas crianças têm contato com informações midiáticas e suas curiosidades podem ser aproveitadas para o professor motivá-las para trabalhar determinados conteúdos. Para Callai (2003),

o espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente.

Em outro exemplo, Marina falou do Rio de Janeiro. Disse que um aluno não sabia diferenciar a cidade do Estado do Rio de Janeiro para localizar o Cristo Redentor, na época em que o monumento foi eleito uma das maravilhas do mundo moderno. Para o aluno, cidade e estado eram a mesma coisa. Marina ressaltou a importância de trabalhar as diferenças entre essas dimensões escalares:

Os alunos têm dificuldades para entender a escala geográfica, muitas vezes responde certo, mas não entende de verdade onde se localizam os lugares.

Marina relatou que quando perguntou para o aluno que nasceu em São Paulo e que mora em Guarulhos, de onde ele é, respondeu que mora em São Paulo e não em Guarulhos. Para Marina, os alunos “confundem os lugares quando o estado e a cidade têm o mesmo nome ou quando as cidades estão muito próximas umas das outras”. Também observou que mesmo quando o estado e a sua capital têm nomes diferentes, os alunos não conseguem diferenciar um lugar do outro, como é o caso de São Paulo e Guarulhos, que são duas cidades conurbadas e contínuas como se fossem apenas uma grande cidade. A partir desse último exemplo, Marina indagou: “Será que isso ocorre porque São Paulo e Guarulhos para o aluno é a mesma cidade?”. Com base na sua interrogação, comentei que estamos num conglomerado urbano com várias cidades, parte da região metropolitana de São Paulo, ao mesmo tempo no estado de São Paulo, mas não na cidade de São Paulo. Perguntei como trabalha com os alunos ou como eles percebem onde estão. Respondeu que explica como se uma coisa estivesse dentro da outra, perguntando para eles:

Você mora aqui na escola? Mora aqui nesse bairro? Muitos respondem: “Não, moro na minha casa”. Falo: “A escola fica num lugar e sua casa em outro lugar, em lugares diferentes, o mesmo acontece com a cidade. Guarulhos é um lugar, São Paulo é outro lugar. Dependendo do lugar tem que ir de ônibus, de carro ou de avião” (Marina).

Marina disse que vai problematizando para o aluno com base em suas experiências de vida, para que percebam que há localidades que não dá para ir andando, que é longínquo. Apesar de a maioria dos seus alunos morarem perto da escola, em bairros próximos, para ir ao centro de Guarulhos têm que ir de carro ou de ônibus: “Aos poucos eles percebem que lá é longe e aqui é perto”. Para diferenciar as localidades de moradia dos alunos fala:

“Tem Guarulhos e outra cidade que é São Paulo. Falo da cidade de Guarulhos como o local onde moramos”. No bairro em que trabalha existem migrantes, em especial do Nordeste, principalmente os pais dos alunos. Marina aproveita para trabalhar essa relação entre perto e longe, utiliza esse exemplo porque sempre o aluno tem algum parente que mora em outro lugar: “Para explicar a noção de distância começo falando do próximo, do que ele conhece para ir imaginando o que está longe”. Marina acredita que na Geografia também existe um processo de abstração, mas para o aluno entender é preciso partir do real. Nas palavras de Callai:

Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos (CALLAI, 2003).

Voltando para o uso do mapa, indaguei se levar os mapas para os alunos sem que eles tenham aprendido suas regras de leitura trazia resultados, Marina afirmou que sim. Mesmo sem a noção de distância absoluta, da divisão dos continentes, muitos alunos conseguiram identificar e relacionar os países no mapa. Marina acredita que quanto mais levar o mapa para a sala de aula, os alunos vão aprendendo a localizar os países. Percebe que o mapa, mesmo como ilustração, atrai a atenção deles, nota que ficam fascinados e fazem muitas perguntas, desde o mapa de Guarulhos até o mapa-múndi. Perguntei-lhe sobre como trabalha com as diferenças e semelhanças entre os lugares, respondeu que parte de uma foto, uma imagem do lugar: “Quando ele nunca foi para a praia, por mais que você fale, é preciso algum exemplo”. Relatou uma experiência com o filme “Procurando Nemo”³⁰. A partir do filme, perguntou para os alunos: “O Nemo mora onde?”. Aproveitou para explicar o que é a

30. *Procurando Nemo* é um desenho animado (2003) (Direção: Andrew Stanton, Codireção: Lee Unkrich, História: Andrew Stanton, Roteiro: Andrew Stanton, Bob Peterson, David Reynolds) sobre um peixe-palhaço chamado Marlin que vive na Grande Barreira de Corais da Austrália e perde seu filho, Nemo, que se aventura em mar aberto. Apesar dos constantes avisos do pai sobre muitos dos perigos do oceano. Nemo é capturado por um barco e comprado por um dentista em Sydney. Marlin foi procurar Nemo, no caminho encontra um peixe chamado Dory, que sofre de perda de memória. Os companheiros de viagem encontram pelo caminho criaturas perigosas do mar. Enquanto isso no aquário do consultório do dentista, Nemo e outros peixes buscam uma maneira de escapar e voltar para o mar para viver suas vidas livre novamente. Conseguem fugir, Nemo encontra Merlin e voltam para a casa felizes. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0266543/>. Acesso em: 8 ago. 2011.

praia, o mar e os oceanos. Comentou que os alunos associam o filme com a imagem que conhecem. O mesmo pode ser feito para mostrar um país que neva, compara com algum filme que mostra a neve: "Localizo os países que nevam comparando com o frio que faz aqui". Para a professora, os temas geográficos podem ser identificados num filme, comparado com a realidade local dos alunos.

Sobre atualidades, Marina relata que os alunos trazem fatos para a sala de aula, porém é mais comum os alunos que estão cursando do 3º ao 5º anos, quando estão entre 8 a 11 anos de idade. Para ela, os menores, que estão entre o 1º e 2º anos prestam pouca atenção em novelas e noticiários. Os menores adoram desenhos animados e músicas: "Se a gente leva música, adoram e perguntam muita coisa". Em geral, aproveita fatos da atualidade como o tsunami ocorrido no Japão nesse ano para falar do país: "Os maiores perguntam mais, os pequenos não têm tanta curiosidade".

Paulo também afirma que os conteúdos de Geografia têm um caráter diferenciado nos dois primeiros anos em relação aos outros anos (3º, 4º, e 5º anos). Para ele, nos três últimos anos, os alunos têm mais condições de opinar sobre os conteúdos, enquanto os alunos dos dois primeiros anos não têm reflexão suficiente para entender as questões econômicas. Por exemplo: "Quanto é o gasto de uma família? Essa criança ainda quer brincar!". Segundo sua experiência, afirma que nos três últimos anos o aluno tem noção que o "pai não vai comprar a bicicleta porque não tem dinheiro". Com isso, prefere trabalhar melhor a Geografia nesses anos.

Paulo falou que seus colegas da escola quando trabalham com História e Geografia não ousam ir além do livro didático:

Na escola tem atlas geográfico que fica na biblioteca, ninguém usa e tive dificuldade para convencer a coordenadora a deixar levar para a sala de aula.

Apesar das tentativas sem sucesso, Paulo decidiu levar, sem autorização, o atlas para a sala de aula. Com base no material, explicou para os alunos a localização dos continentes, dos oceanos, dos mares, onde estava o Brasil, de onde surgiu o homem, as Pirâmides do Egito, o Japão, as sete maravilhas do mundo antigo:

Depois montei *slides*, mostrei o Colosso de Rodas, o Farol de Alexandria, as Pirâmides do Egito e expliquei o que aconteceu com cada um deles, que foram caindo,

teve guerras e disse que as Pirâmides são as únicas que existem até hoje.

Aproveitou e fez relação com a atualidade para mostrar as sete maravilhas modernas do mundo atual: "Fui localizando as imagens, onde se encontravam e que línguas falavam naquele país, quais os costumes daquele povo". Nessa época, estava em discussão a eleição das sete maravilhas do mundo atual: "Quando o Cristo Redentor foi eleito, apesar de ser brasileiro falei: Tem outras coisas melhores no mundo".

Júlia disse que o que conseguiu trabalhar com os alunos na área de História e Geografia foi relacionar a identidade deles com a família, como origem e moradia: "[...] de onde veio a família, que na maioria era da região Nordeste, mostrei onde ficava a região no mapa". Também conversou sobre a planta baixa da casa, primeiro produzindo uma planta da escola e depois da casa deles, mas disse que seu trabalho foi bem superficial, logo teve que parar e dar continuidade à alfabetização.

Paulo, assim como Marina, aproveitou o tsunami para falar do Japão:

Peguei o mapa e mostrei onde estava o Japão, os levei até a internet, procurei o mapa das placas tectônicas e expliquei porque que houve o tsunami, falei pra eles que o planeta é como uma colcha de retalhos, como um quebra-cabeça que quando elas se movem, acontecem os terremotos e maremotos. Mostrei para eles onde estavam localizadas as placas. Um aluno perguntou: "E aqui no Brasil pode haver terremotos?". Perguntei para ele se tem alguma placa tectônica que passa pelo território brasileiro, ele disse que não e completei: "então pode até acontecer um terremoto no Brasil, mas não vai ser tão grande quanto no Japão ou no Chile onde tem vulcões, onde as placas estão muito próximas" (Paulo).

Paulo diz ser inevitável trabalhar com atualidades: "Geralmente é só olhar para a mídia, que mostra tanto, que não tem como me esquivar". Sobre o tsunami, afirmou que estava tão evidente na mídia que atraiu a atenção dos alunos, mas muitos não entendiam o que era o tsunami e porque tinha acontecido. Paulo disse que aproveitou o fato atual para explicar sobre os continentes: "Expliquei utilizando tudo que sabia e das diversas maneiras". Sobre o interesse dos alunos, acredita que não é homogêneo, mesmo com toda força da mídia, cada aluno demonstra de um jeito:

Às vezes é difícil ver o interesse, porque o que é interessante para um aluno não é interessante para outro, então tem que despertar esse interesse neles.

Paulo entende que o papel da escola é facilitar para que o aluno compreenda o que está sendo veiculado pela mídia, porém sabe que muitos professores abordam apenas o que está no livro didático. Sobre alguns conteúdos que trabalhou com os alunos, ouviu dos professores da sua escola: "Mas isso é conteúdo do 6º ano em diante". Paulo não vê problemas nisso, claro que não pode falar qualquer coisa, mas acredita que temas da atualidade podem facilitar o trabalho com outros conteúdos: "Trabalho com atualidade e trago para o mundo dos alunos o mundo real". Em um 4º ano, levou fotos de cada continente e também uma música de alguns países, música brasileira, argentina, espanhola, francesa, japonesa, árabe e senegalesa. Trabalhou a cultura por meio da música, de fotos, da pesquisa na internet e de imagens mostradas em *slides*: "Pego os ganchos que vejo da atualidade e dos jornais e levo para a sala de aula, utilizando música, internet, dança".

Outra experiência de Paulo foi com a Virada Cultural de São Paulo com um 3º ano. Pegou vários mapas da programação e levou para a sala de aula, entregou um para cada dupla de alunos e perguntou: "Onde está o Paço Municipal? Quais as atividades terão lá?" Por meio da programação, perguntava que rua estava perto, como era aquele lugar. Outro dia levou o mapa do metrô, também no 3º ano, e perguntou: "Tal estação fica a quantas estações atrás da outra? Tem alguém aqui que já passou por alguma estação? Qual estação é próxima da nossa escola? (Corinthians-Itaquera)". Pediu que eles perguntassem à mãe que pega o metrô para falar onde desce ou onde o tio ou a avó mora. E foi trabalhando com isso Geografia, aproveitando para relacionar com Matemática.

Ao perguntar para Fábio e Júlia como organizam os conteúdos de Geografia, também concordam com Marina e Paulo, que existem diferenças entre os temas para os dois primeiros anos em relação aos outros três que compõem os anos iniciais. Perguntei por que acreditam nisso e a resposta unânime foi que entre as dificuldades dos dois primeiros anos destacam-se duas principais: a maturidade dos alunos e não saberem ler e escrever. Além disso, todos disseram que a maioria dos livros didáticos e orientações das Secretarias de Educação, embora valorize desenhos e imagens, traz enunciados

nos exercícios por escritos, tornando esses materiais, nas suas visões, quase impossíveis de trabalhar. Paulo questiona:

Se os alunos não sabem ler, como vão entender os enunciados dos livros didáticos para fazer os exercícios? Se tiver que ler e explicar para eles, não preciso do livro, faço eu mesmo as atividades no mimeografo. Por isso, que prefiro trabalhar com Geografia e outras matérias depois do 3º ano (Paulo).

De fato, os professores têm razão. Parte dos livros didáticos desde o 1º ano apresenta conteúdos e atividades de forma escrita desde as primeiras páginas. Se os alunos não dominam o código da leitura e escrita, como podem entender o que propõe esse material didático? Interessante é que muitos autores de material didático para os anos iniciais e pesquisadores dessa modalidade de ensino defendem o uso de linguagens alternativas para a alfabetização geográfica, quando escrevem livros didáticos. Mas, na prática, prevalece o uso de palavras e frases escritas nos enunciados desde o primeiro ano. É necessário repensar a produção desses materiais.

Todos os professores corroboram a mesma opinião sobre a organização dos conteúdos geográficos, dividindo os anos iniciais em dois blocos. Acreditam que nos dois primeiros anos deveriam trabalhar com noções básicas. No entanto, reclamam de pouco tempo no currículo para abordar essas noções, sobretudo pelas exigências atuais da escola centradas no ensino da língua e da Matemática. Esse fato acarreta em atividades pontuais e fragmentadas, pois além de poucas propostas práticas, não se sentem à vontade para ensinar outras matérias, seja por desconhecimento e incerteza dos conceitos ou por reflexos da sua experiência com essas áreas em sua escolarização e formação profissional. Mesmo defendendo que é mais fácil trabalhar com conteúdos de Geografia, História e Ciências nos três anos finais do ensino fundamental, também justificam que o fazem de maneira fragmentada pelos mesmos motivos justificados anteriormente. Porém, mesmo que de forma pontual, aproveitam temas da atualidade e acreditam na importância dos conteúdos dessas áreas para a aprendizagem dos alunos. No próximo item, aprofundo a importância e as dificuldades atribuídas pelos professores para trabalhar com o ensino de Geografia nos anos iniciais.

3 Importância e dificuldades no ensino de Geografia

Diante da pergunta: "Quais temas de Geografia acha mais difícil trabalhar nos anos iniciais", Marina disse que é lembrar e ensinar os termos corretos como latitude, longitude, que nos anos iniciais "a gente nem fala assim, fala direita, esquerda". Em sua opinião, conforme vai aumentando o ano vai ficando mais complexo ensinar Geografia.

Na conversa com Marina, recordei que ela disse que em Matemática o professor dos anos iniciais deve começar usando os termos mais simples, como "faça a conta de mais", e na sequência deve ir substituindo por enunciados corretos e mais complexos: "faça a operação de adição". Perguntei se na Geografia é a mesma coisa. Marina respondeu que sim: "Trabalhar com localização tem toda uma hierarquia, falar em cima, embaixo é tranquilo; norte, sul é mais complexo". Disse que leva o mapa e fala: "Aqui pra cima é o norte, aqui pra baixo é sul". Comentou que latitude, longitude, paralelos são temas mais difíceis, como os conteúdos específicos de Geografia Física. Prefere os conteúdos da Geografia Política. Explica porque o Brasil é dividido em partes, em regiões, que os estados do Nordeste estão num grupo e do Norte em outro. Divide o Brasil em partes e dentro delas trabalha a questão social. Para ela, a divisão regional é social:

A gente mostra as partes explicando que a divisão geográfica é por conta da localização que se encontra no Brasil. Para falar de uma determinada região, a gente pode falar da cultura que está lá de várias formas. Existem coisas que acontecem mais em outros lugares do que aqui, como a festa de São João no Nordeste que é uma tradição. Aqui a gente gosta, mas não é igual, tudo é relativo (Marina).

Marina, em seu depoimento, reflete a tradicional dicotomia entre a Geografia Física e Humana. Considera que os conteúdos da primeira são mais complexos de ensinar e faz uma opção pela segunda. Na prática, não articula esses conteúdos e o faz de forma fragmentada. Certamente, reflete em sua prática a forma como aprendeu Geografia na escola básica e depois no curso Magistério. Sua afirmação não é única, mas observamos que aparece no discurso de outros professores. Acreditar que a Geografia Política é mais fácil demonstra que não estão atualizados sobre

as discussões teóricas nessa área. Marina disse que seu professor do curso Magistério preferia dar uma Geografia Crítica³¹, por isso valorizava mais as questões políticas e econômicas. Cavalcanti (2010) recomenda um tratamento crítico para as temáticas físico-naturais:

A recomendação aqui é a de que essas temáticas sejam tratadas com o pressuposto da articulação entre natureza e sociedade. Essa abordagem é fundamental para a formação do conceito de natureza como construção social e histórica, como resultado da produção humana. É preciso ter consciência de que nessa relação sociedade/natureza há resultados perversos, mas também há outras possibilidades. É importante ver na história a progressiva substituição de um meio natural por um meio cada vez mais artificializado (meio técnico-científico informacional), e a paisagem, na sua forma cada vez mais artificializada, expressa essa substituição. É, portanto, função da escola e do ensino de Geografia formar um modo de pensar e de perceber a natureza e o ambiente físico não apenas na sua constituição natural, mas como um meio resultante da relação do homem com a natureza [...] (CAVALCANTI, 2010).

Para Paulo, o ensino de Geografia deve valorizar a leitura e confecção de mapas, a questão social e econômica do entorno da escola, os transportes, o mundo. E acrescentou:

O mundo está aí independente de qualquer coisa, conhecer os continentes, ter uma noção onde o Brasil está é fundamental. Os alunos não sabem por que o Brasil é uma potência mundial ao lado da China. A criança não sabe o que é Brasil, não sabe o que é China. China e Brasil são a mesma coisa? (Paulo)

31. A crise da década de 1970 da escola, sociedade, estado, nação, e da Geografia, fortaleceu, a partir da década de 1980, no Brasil, uma visão crítica na Geografia, denominada de Geografia Crítica. Essa "nova" Geografia reivindicou para si a possibilidade de transformação do mundo, da sociedade, da escola e de si própria. Questionava práticas tradicionais, como descrição, classificação baseada em intensas nomenclaturas. A Geografia Crítica tinha como tendência fundante o materialismo dialético, embora fosse influenciada por diversas linhas de pensamento. Ao tentar se impor nas orientações curriculares, sofre reação da própria Geografia Escolar, dos geógrafos fiéis ao modo tradicional de pensar a Geografia e de parte da mídia escrita. Para Vesentini (1989), a Geografia Crítica critica a Geografia moderna e sua reconstrução, renovação do ensino de Geografia. Concebe o espaço geográfico como social, construído, pleno de lutas e conflitos. Essa Geografia coloca-se como ciência social, estuda a natureza como recurso apropriado pelos homens e enquanto dimensão da história e da política.

Conhecer o mundo para Paulo pode ser feito a partir do local de vida do aluno. De certa forma, os alunos obtêm informações sobre diversos lugares: “[...] escutam outras pessoas falar do “japa”, do “coreano”. Está aí a oportunidade de o professor trabalhar o país de origem dessas pessoas e de sua cultura”. Segundo Paulo, os alunos têm que aprender noções de localização para saberem se orientar por mapas, saberem pedir uma informação e estarem sempre atualizados. Embora defenda que os temas geográficos são importantes para os alunos, na prática confessa que não consegue trabalhar sistematicamente com esses conteúdos, seja por limitações pessoais ou pela organização curricular da escola atual que almeja bom desempenho nas provas institucionais. Sobre os conteúdos, Callai considera que:

Trabalhar os conteúdos de geografia parece ser um dos maiores desafios ao professor. Afinal, são temas do mundo que estamos vivenciando, e dificilmente a escola consegue fazer o tratamento destes conteúdos de forma que eles superem a fragmentação – seja esta em temas, seja em espaços, e na mesma medida a dificuldade de superar a descrição dos elementos que compõem o espaço geográfico (CALLAI, 2010).

Paulo defende que a contribuição da Geografia para a criança deve estar relacionada com a vida delas. Nos anos iniciais, os alunos precisam saber que a China e o Japão são países diferentes. Que os japoneses fazem aqueles desenhos de que tanto gostam. Conhecendo esses povos, “não vão ter preconceito com relação àquela cultura, mas sim admiração”. Paulo comenta que os alunos precisam saber de onde vêm os produtos, que o tênis que eles usam vem da China:

Na hora que ele ler uma etiqueta “*made in China*”, saber que aquilo não foi feito aqui no Brasil, que viajou o planeta pra chegar aqui; ter noção se foi de navio, de avião; ter noção de quantos chineses foram necessários para fazer aquele tênis; ter uma noção crítica da coisa. Saber que na China o sistema político é diferente do Brasil, aqui nós elegemos nosso presidente. Para a criança parece que todos os sistemas políticos são iguais, mas não são e isso tem uma diferença de país para país (Paulo).

Além disso, saber como as crianças vivem em outros lugares do mundo e no Brasil: “Como é uma criança no Nordeste,

como é uma criança na Região Norte, no Rio de Janeiro, aqui em São Paulo?”. Para ele, isso a Geografia responde, “a Geografia é atualidade o aqui-agora e a História é o passado”. Referindo-se ao papel das disciplinas na escola, afirma que:

A Geografia insere a criança no mundo atual; a História insere a criança no mundo antigo, na história da humanidade; o Português insere a criança no mundo das letras, dos contos, das fadas, da imaginação; a Matemática insere a criança no mundo econômico, do dinheiro, no mundo dos números (Paulo).

Paulo disse que procura conhecer culturas novas, conhecer novos pratos, novas línguas, novas maneiras de se vestir, novos filmes: “Da Geografia o que me interessa é conhecer o ser humano no mundo”. Para ele os temas mais difíceis para trabalhar são as definições de morros, de montanhas, “os conceitos teóricos da Geografia são mais chatas de ensinar e motivar os alunos”. Paulo afirmou que nunca fez cursos de formação continuada sobre Geografia e confessa que o que sabe sobre a matéria foi o que aprendeu na escola básica. Quando fala de “conceitos teóricos” refere-se aos temas físico-ambientais, com exceção do conceito de lugar, não menciona outros conceitos considerados importantes atualmente para o ensino de Geografia, como: região, território, paisagem, natureza, escala, entre outros.

Para Fábio, a Geografia pode contribuir para a compreensão do mundo, do tempo, do espaço, da política que também é papel da História:

A Geografia é para compreender o mundo mesmo. O espaço em que as pessoas vivem e as relações de tempo. As dinâmicas sociais de crescimento demográfico. Compreender sua própria história. Fenômenos que resultaram para ele estar ali, não biológicos porque são mais fáceis de entender, mas fenômenos sociais. Como no meu caso que moro em São Miguel, onde tem muitos migrantes nordestinos que vieram para São Paulo e foram para lá, como é a história dos meus pais (Fábio).

Fábio identifica na Geografia sua importância para o ensino das crianças, articula-a com a História e disse que uma está ligada a outra considera que falar do social é mais difícil para a criança, porque precisa explicar muitos fatores. Mas confessa que na prática, pelos mesmos motivos dos outros professores entrevistados, trabalha pouco com a Geografia e História nos anos iniciais.

Perguntei para Júlia qual a importância e contribuição da Geografia nos anos iniciais, disse que é importante para os alunos conhecerem, não só fisicamente, mas, sobretudo a realidade social da região em que vivem, a cidade, o país. Conhecer a realidade para ela significa entender a cultura, a sociedade em que vive. Em sua opinião, é imprescindível discutir porque acontecem determinados fatos e fenômenos, o que é a política e o que é viver em sociedade:

Falo muito para as mães que as crianças vêm para a escola para aprender a viver em sociedade e viver em sociedade não é fácil, é reprimir aquilo que a gente gostaria de fazer, para que outros possam ter benefícios. Para viver em sociedade é saber dividir, saber diferenciar um fato do outro, até onde eu posso chegar, até onde eu posso ir (Júlia).

Na educação infantil e nos anos iniciais, para Júlia, é fundamental situar a criança na sociedade em que ela vive e ensinar como funciona viver nesse meio. Júlia preocupa-se com as questões sociais e considera que a escola não pode concentrar seu trabalho apenas nas matérias convencionais, mas ir além. O papel do professor é olhar para seus alunos como sujeitos sociais que necessitam compreender como funciona a sociedade em que vivem. Como todos os outros têm dificuldades para trabalhar sistematicamente os conteúdos de Geografia e História; como nas escolas dos outros professores, a orientação é para que os alunos tenham bom desempenho nas provas institucionais e o tempo-espaço para algumas matérias fica restrito.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

O depoimento dos quatro professores, por meio da metodologia autobiográfica, possibilitou conhecer a escola por dentro. A entrevista permitiu para os professores entrevistados perceberem como sua prática atual é influenciada por sua formação escolar e profissional. A pesquisa evidenciou que a formação dos professores ocorre desde que ele entra na escola nos anos iniciais, continuando por toda sua escolarização. O gênero de pesquisa na modalidade de História de Vida aproximou o pesquisador do sujeito pesquisado, estabelecendo uma relação de proximidade e provocando em ambos uma reflexão sobre sua trajetória escolar, formação profissional e prática docente. As entrevistas, a história de vida dos professores provocaram uma reflexão sobre a minha própria história de vida. Com cada um que conversei me identifiquei em diversas situações que experienciam. Conhecer a história de vida do outro leva o receptor a um envolvimento e identificação, sobretudo porque somos todos professores. Essa pesquisa funcionou como um efeito de disparador de reflexão para os entrevistados e entrevistador. A lembrança é a maneira de refletir sobre a experiência profissional e não está separada da vida cotidiana. Acredita-se que a vivência, a experiência e a prática docente constituem o cerne das análises dessa pesquisa. Os professores expuseram suas vidas, seus saberes, suas experiências e, em decorrência, pude conhecê-los mais e acredito que esse diálogo contribuiu para repensar sobre a minha própria prática na universidade como formador de professores, além de questionar o papel da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores foram considerados autores das suas histórias de vida e das suas práticas. Suas falas foram consideradas como conhecimento construído nas adversidades da carreira e do cotidiano escolar. Conhecer a trajetória escolar dos professores, sua autobiografia, constitui a chave para entender os processos de socialização profissional que acontecem nas escolas. É na formação em serviço e na vivência escolar que o professor internaliza modelos de ensino, saberes e regras, comportamentos que resultam em práticas docentes, sobretudo nos primeiros anos de trabalho. Notei que questões propostas para os professores permitiram a condição de reflexão sobre suas práticas atuais. Quando os professores leram a entrevista e devolveram, comentaram que

depois de ter relatado sua história de vida, sentiram-se diferentes. Passaram a pensar na sua vida escolar e na sua condição de docente. Júlia disse que pretende realizar ações com mais impactos na sala de aula e na escola, para ela tudo é muito lento. Também deseja se aproximar do movimento docente, se envolver com as reuniões da Secretaria da Educação e voltar a estudar.

Recordar, lembrar é um trabalho. Quantas vezes o professor é colocado no lugar de rememorar? A experiência de ter que pensar sobre sua prática, como ela é efetivamente realizada no cotidiano escolar e, além disso, lembrar como aprendeu durante sua escolarização, acabou confrontando seu aprendizado com seu ofício de ensinar. Por exemplo, os professores sustentam que a rotina é importante, mas não conseguem estabelecer relação com a aprendizagem dos seus alunos. Afinal, a rotina é importante para quê? Se for tão importante e relacionada com a divisão do tempo-espaço da organização das matérias escolares, por que os professores se esqueceram como aprenderam quando eram alunos? A rotina das atividades, o modelo baseado na repetição está relacionado a um constrangimento das condições de tempo e espaço que dão concretude ao modelo escolar convencional. Por que o professor precisa repetir trinta vezes um exercício de matemática apenas trocando os números, se a lógica, se o raciocínio se completa com dois ou três exercícios? A palavra “exercício” supõe repetição, nesse sentido o exercício é uma prática de memorização e disciplinarização. Contudo também pode ser utilizada como punição. O aluno não completou a lição até a hora do intervalo, fica sem o recreio e vai fazer o resto da lição na sala de aula. A cópia é um exercício. Mas por que o aluno tem que fazer três páginas se demonstrou que sabe fazer em uma página? Parece que a escola continua praticando o modelo da linha de montagem. Diante dos tempos diferentes dos alunos, o professor coordena e tenta uniformizar o tempo de trabalho das crianças. Deixa de mediar a aprendizagem e passa a controlar 35 corpos ou mais, para entregar íntegros ao final do período para a instituição escolar. Garantir que esses corpos não atrapalhem a ordem do espaço-tempo da escola, que não se misturem entre si, que aprendam o seu lugar na escola e por consequência no mundo. Os professores têm deveres que não são explícitos e parecem invisíveis como tarefa docente, porém os praticam todos os dias. A escola obriga a certa prática que pode até nem fazer muito sentido. Repetir “continhas”, exercícios de gramática para os alunos durante toda aula pode ser

um desperdício de tempo de aprendizado, mas é parte substancial da rotina. Daí a falta de tempo e a justificativa para não trabalhar com outras atividades envolvendo outras áreas do conhecimento.

A pesquisa com os quatro professores constatou que eles continuam a ser pagos para dar aula e não para pensar. As poucas horas que restam para pensar, eles próprio desejam fazer outras coisas. A quantidade de controle para atingir metas, seja propagada pelas diretrizes ou pelos manuais que tentam controlar o trabalho do professor, amplia suas atribuições na escola. Essas exigências estão praticamente no meio desses constrangimentos moldados para reproduzir um modelo que não comporta o que o próprio discurso oficial sugere ou o que as diretrizes recomendam, ou seja, que o professor tenha autonomia para desenvolver seu trabalho na sala de aula e na escola. Como acolher a diversidade numa estrutura que obriga a homogeneizar o tratamento das diferenças? Por que tratá-los de forma igualitária? O tempo-espaço escolar constrange o professor e o aluno. A aula dura uma hora, o turno dos alunos tem um tempo delimitado. O uso das salas de TV, dos brinquedos limita-se a 30 minutos. O professor tem que interromper as atividades das crianças, qualquer brincadeira, experimento é paralisado, porque acabou o tempo de uso daquele lugar. Essa racionalização dos tempos e espaços acaba privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros. Essa rotina acaba fixando mais a organização do tempo-espaço do que os conteúdos das matérias trabalhadas.

Sobre os conteúdos, como aproximar, dar sentido, significar aquele tema para o aluno? Antigamente a motivação ocorria a partir de ameaças ou pela motivação pessoal para os alunos mudarem de vida, na atualidade esses argumentos são menos significativos para os alunos. Hoje apenas a escolarização não garante uma boa colocação no mercado de trabalho e uma posição social de destaque. A escolarização por si mesma, a competição acirrada no mundo do trabalho, a pressão para atingir metas está impactando a escola. Nas empresas, esses impactos são sentidos há muito tempo, quem não cumpre metas é excluído, o salário é rebaixado. Assim como em muitas empresas, na escola, parte do salário dos professores resulta de premiação e gratificação por cumprimento de metas. Essa lógica de mercado que agora invade a escola por meio das avaliações institucionais e as relações de trabalho dentro da escola, seja no público e no privado, já aconteceu entre vários setores empresariais. Quais os impactos no âmbito da formação

de pessoas? Os professores estão se sentindo oprimidos a ensinar Português e Matemática porque a meta do governo é alfabetizar todos até oito anos. Então os professores não fazem mais nada, só querem que os alunos aprendam a ler e escrever, a ponto de ficarem enlouquecidos. Se numa sala de 35 alunos, cinco não aprenderam, o que ele faz com os outros? Se não tem 100% de resultado, não tem 100% de gratificação no salário. No entanto, alguns entrevistados revelaram que existem os meios para burlar as regras dentro da escola para garantir bom desempenho dos alunos nas avaliações institucionais. Entre as possibilidades de facilitar que o aluno consiga responder corretamente as questões, além de organizar o currículo em função das provas e das aulas de reforço, o professor pode até no dia da prova ajudar o aluno a responder as perguntas ou até fazer uma adulteração com conivência da coordenadora e da diretora na hora de enviar as provas para a Secretaria da Educação. É essa a escola que desejamos?

A concepção de alfabetização permanece atrelada ao ensino da língua. A leitura e a escrita estão articuladas às palavras e às regras gramaticais. Embora existam outras atividades, como desenhos, brincadeiras, essas são realizadas para outros fins que não o ensino dos conteúdos das matérias. O ensino da língua, da Matemática e de outras áreas ocorre por meio da memorização e da repetição de exercícios de fixação e estão direcionados para obtenção de bons resultados conforme as exigências das avaliações institucionais. Todos os esforços das escolas parecem voltados para o melhor desempenho nas provas, principalmente porque é por meio delas que a escola, os gestores e professores aumentam seus recursos financeiros.

Falar em série e ano faz diferença? Recentemente começamos a falar em anos. Anteriormente a 1ª série marcava o tempo e o conteúdo tratado, com uma visão compartimentada. Predominava a visão que havia um conhecimento que era pré-requisito para aprender outro. Havia uma hierarquia e uma ideia que para seguir adiante era preciso aprender determinados conteúdos. Com o aumento de 4 para 5 anos, extensão do tempo para alfabetizar os alunos em dois anos e a progressão continuada, ou seja, que procura evitar a retenção dos alunos em um ano, fazendo-o repetir, recentemente, fortaleceu a ideia que não se deve criar obstáculos para continuidade da aprendizagem. Evidente que para garantir que esse propósito seja aplicado, criaram-se as avaliações

institucionais para balizar o currículo e garantir que os professores estejam se dedicando para que os alunos se alfabetizem seguindo as orientações pedagógicas formuladas pelo estado.

Apesar do avanço nas pesquisas acadêmicas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ainda existe pouca ambientação no contexto da alfabetização de áreas como Geografia, História e Ciências para essas modalidades.

Na Geografia, existem vários estudos originando em propostas de ensino na cartografia escolar. Porém muitas propostas para os anos iniciais centralizam suas atividades em noções topológicas, de lateralidade, localização e orientação espacial que por vezes se confundem com conteúdos de Matemática. Essas atividades não são exatamente geográficas, constituem-se em ferramentas para que o aluno possa aprender a ler o mapa a fim de facilitar sua compreensão dos objetos, ações e relações no espaço geográfico. Em geral, as atividades cartográficas são demasiadamente técnicas, exigem conhecimento apurado do professor para desenvolver essas noções com os alunos. Abordagens que articulam a dimensão local-global, o lugar de vida do aluno, ainda não se transformaram em possibilidades práticas para o professor trabalhar na sala de aula. A questão da totalidade é pouco compreendida pelo professor e a prática baseada nos círculos concêntricos é mais conhecida e mais lógica. Nem todos os professores compreendem a relação entre parte e todo; para alguns são opostos um do outro. Dado que o professor dos anos iniciais é um generalista e vai trabalhar com todas as matérias conjuntamente, mais do que o especialista, precisa conhecer o básico de todas as áreas para saber identificar o que é significativo para os alunos dessa etapa. Além disso, com a quantidade de atribuições, novas temáticas (ambiente, diversidade cultural, inclusão social, ética, sexualidade etc.) e uma enxurrada de orientação das Secretarias de Educação, a formação desse professor fica cada vez mais cara. Daí a necessidade de valorizar e destacar a importância e quais os conteúdos fundamentais para a formação desse profissional. Se na formação do professor é importante a presença do conhecimento básico de todas as áreas, a produção de materiais ou de propostas de trabalhos interdisciplinares é uma tarefa dos pesquisadores especialistas, sobretudo ouvindo o professor que atua nessas modalidades de ensino. Além de materiais didáticos, introduzir outras linguagens como: imagens, música, internet, literatura, filmes, entre outras. Diante do avanço

da informação e das comunicações, explorar mais a linguagem midiática, com escolas equipadas com recursos adequados e que funcionem (computadores, TV, vídeos etc.). Hoje a mídia impacta as crianças. Com isso os alunos não só se relacionam com o local, mas tem acesso a hipertextos que trazem o global o tempo todo. Contudo, como deixar de lado outras áreas do conhecimento e alfabetizar apenas na língua escrita e operações matemáticas? Será que seria mais produtivo e mais interessante alfabetizar com o conjunto dos conhecimentos?

Os entrevistados, quando recordam da Geografia, lembram-se de temas como: bairro, planeta, clima, planalto, vegetação... Quando perguntados sobre suas dificuldades para ensinar a matéria, respondem que não ensinam porque lembram pouco do conteúdo. Alguns disseram que reconhecem a importância desse conteúdo, mas da forma como tiveram na escola, nem sempre consideravam significativo para a sua vida. Porém, sobre a importância dessa área para as crianças, todos reproduziram mais ou menos aquilo que aprenderam na disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia na Unifesp. O discurso deles está relacionado ao conteúdo dessa disciplina. Contudo, o fato de não terem um ensino de Geografia significativo na escola básica dificulta na escolha dos conteúdos para trabalhar com seus alunos nos anos iniciais e no tratamento e adequação desses conteúdos. Apesar de Paulo ter relatado aquela dinâmica que a professora fez sobre o socialismo e capitalismo quando estava na escola básica e que guardou na sua memória, de Marina se lembrar das guerras da África, em geral os professores entrevistados lembram muito pouco do conjunto da disciplina. Será que a Geografia Crítica realmente influenciou seus professores na década de 1990, como afirmou Marina, Paulo e Júlia, e confundiram essa proposta com Geografia Política ou Geopolítica? É possível! Lembro que no auge do movimento da Geografia Crítica alguns professores deixaram de lado as relações entre política, economia, cultura, natureza, acreditando que ser crítico era valorizar apenas os aspectos político-econômicos do espaço geográfico.

O relato da trajetória formativa dos professores apresenta uma característica comum que aparece na prática docente de todos eles, a pouca inserção do ensino de Geografia nos anos iniciais e a permanência das "datas comemorativas" como sinônimas de ensino dessa matéria, assim como ocorre com História e Ciências, todavia não garante o ensino destas áreas. Esse modelo aparece

desde as décadas de 1970 e 1980, nos relatos da formação escolar dos professores e posteriormente em suas práticas docentes atuais. É um procedimento que existe há muito tempo nas escolas.

As dificuldades dos professores entrevistados para trabalhar com a Geografia e outros componentes curriculares relacionam-se com o ensino que tiveram em sua formação básica escolar. Nesse sentido, as disciplinas específicas de Metodologias nos cursos de formação inicial são insuficientes. Com exceção da língua e da Matemática, todas as outras disciplinas são dadas em um semestre, impossibilitando o aprofundamento dos conteúdos específicos de cada área. Os professores atribuem as dificuldades para trabalhar com esses conteúdos nos anos iniciais à sua formação escolar. Diante disso, considera-se que é preciso repensar o ensino, em especial de Geografia em todas as modalidades, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio, até a universidade. Também é fundamental repensar os cursos de licenciatura em Geografia que darão o embasamento para que os professores e outros profissionais compreendam a sua importância como instrumento para entender o mundo. Os professores especialistas em Geografia na escola básica, por meio de um ensino significativo, são essenciais na formação dos professores dos anos iniciais e para a inserção dessa área na formação de todos os sujeitos na sociedade.

Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais dos professores são temporais, estão relacionados com sua história de vida e, sobretudo, com sua história de vida escolar. Antes mesmo de ser professor, ele já experimentou a escola, adquiriu conhecimentos específicos, vivenciou a prática docente dos seus professores, suas crenças, as quais constituem parte da sua formação como professor. Assim suas representações e certezas resultam de um longo processo de escolarização. Tardif (2002) acredita que os cursos de formação nem sempre conseguem modificar as crenças anteriores sobre o ensino. Para esse autor, quando os professores começam a trabalhar reativam seus saberes experienciais para solucionar seus problemas do cotidiano. Muitos professores aprendem a trabalhar na prática, dentro da escola e junto com outros professores mais experientes, quase sempre suas ações se dão por tentativa e erro. Os professores, na ação, no trabalho cotidiano, procuram atingir diferentes objetivos simultaneamente em sala de aula, ao mesmo tempo precisam controlar o grupo, motivá-los, levá-los a

se concentrar numa tarefa, além de ter que trabalhar o conteúdo que está sendo apresentado nas áreas específicas. São ecléticos e sincréticos, em geral não seguem uma única teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme as suas necessidades.

Tradicionalmente, no ocidente, a escola tem sido o lócus da transmissão da cultura objetivada, visando à construção da personalidade global dos sujeitos em uma perspectiva de universalização dos bens culturais produzidos pela cultura oficial e preparação para o mundo do trabalho. Através da educação, busca-se integrar os sujeitos de maneira harmoniosa para colaborar com o progresso, na direção de uma sociedade democrática, cujo modelo de socialização está amparado no desenvolvimento material, em conjunto com o avanço técnico-científico. Esse “projeto” cultural se baseia num montante de saberes, valores e regras que se deseja homogêneo, impregnando os conteúdos escolares que formam os currículos que hoje predominam nas escolas. O ideal da modernidade se concretiza na burocratização do ensino pela lógica da racionalização, no controle social e nos diversos mecanismos de socialização dos sujeitos. No entanto, no plano da prática e da experiência cotidiana, a escola apresenta um dinamismo que foge a um controle centralizado, pois, antes de tudo, se constitui como um espaço de relações, de interações, de desejos, de invenção. Daí a força da cultura como uma inteligência viva e vivenciada que reflete o modo de agir e de criar novas relações e subjetividades a partir de referenciais dados como gerais. A compreensão e a ação resultante dos sujeitos refletem uma especificidade local conforme se dão às trocas e as experiências vivenciadas no cotidiano, cujas representações, códigos e símbolos são retificados para dar novo sentido ao tecido social, constituído e constituinte do espaço escolar. Diante disto, considera-se a escola um espaço de interação, tecido por múltiplos agentes que interagem entre si, produzindo exclusão e inclusão concomitantemente.

Conhecer a dinâmica do local de atuação é um passo importante para decifrar as relações e interações sociais existentes. Daí a importância da observação dos tempos e espaços e da experiência dos sujeitos que atuam na escola. Durante a experiência, realizada em várias modalidades de ensino, em inúmeros tipos de escolas, os estudos foram organizados considerando os

saberes institucionalizados e aqueles provenientes das relações entre os sujeitos e destes com a realidade cotidiana. Também consideramos as relações interpessoais do ensino-aprendizagem de determinados conteúdos e de práticas cotidianas, sem refletir sobre o que realmente os alunos aprendem e como aprendem. O estudo dos sentidos e dos significados do local e de suas práticas cotidianas, das histórias de vida dos professores, revelou que o espaço-tempo escolar é mais complexo do que imaginamos. No ordenamento das relações sociais, participam o Estado, a família, a escola, os meios de comunicação e de informação além de uma pluralidade de organizações de diferentes orientações religiosas e culturais. As diferentes linguagens influenciam os sujeitos. Assim, conhecer as tramas dessas redes e seu entrelaçamento é fundamental para a organização do trabalho escolar. Esse é o desafio de todos os profissionais da educação desde a educação infantil até a universidade.

VII REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andréa. La biografía escolar de los docentes. modos de abordage y perspectivas de formación In: MORAES, D. Z. e LUGLI, R. S. G. (org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ALMEIDA, Rosângela D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2003.

BECKER, Howard. A escola de Chicago (conferência). *Rev. Mana*, vol. 2, n. 2, Rio de Janeiro out. 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131996000200008>. Acesso em: 29 jul. 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental*. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1317T.PDF>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAETANO, Marcio R. V. Como disse Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. As feminilidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares que formam as feminilidades. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Cadernos Cedes*. Vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005.

_____. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. et al (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

CASTELLAR, Sônia M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar In: *Cadernos Cedes*. Vol. 25, n. 66, maio/ago, 2005.

CASTELLAR, Sônia M. V.; VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, Lana S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: *Cadernos Cedes*. Vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2006.

FELIPE, Jane. Produções e estudos do GEERGE: algumas considerações. In: CATANI, Denice B. et al. (org.). *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Ed., 2003.

FERRERO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FRADE, Isabel C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Revista do Centro de Educação*, vol. 32, n. 01, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

GUEDES, Paulo C.; SOUZA, Jane M. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara C. B. et al (orgs). *Ler e escrever – compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

HERNANDÉZ, Rosa M. T. La autobiografía – forma de escritura de la vida para el conocimiento de si In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs). *Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. Vol. 81, n. 5 (Supl.), 2005. Disponível em: scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf. Acesso em: 10 mar. 2012.

MARIANO, Sangelita M. F.; CUNHA, Myrtes D. O brincar na educação infantil: quem brinca com carrinho? Quem brinca com boneca? In: *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade In: TIBALLI, Eliandra F. A.; CHAVES, Sandramara M. (orgs). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. A cartilha *Caminho Suave e outros caminhos para a alfabetização*. Disponível em: <http://alfabetiza.hd1.com.br/textos/analise%20caminho%20suave.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2011.

MEDEIROS, Telma F. *Geografia e Gênero: um estudo no contexto escolar*. (Mestrado em Geografia). Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2008.

MONTEAGUDO, José G. La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva In: MORAES, D. Z.; LUGLI,

R. S. G. (orgs). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORTATTI, Maria Rosário L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 6 set. 2011.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NOVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OGALLAR, Antonio Sanchez. El trabajo de campo y las excursiones. In: JIMÉNEZ, Antonio M.; GAITE, Maria Jesús M. (org.). *Ensenar Geografía, de la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis: Madrid. 1996.

OLIVEIRA, Lívia. *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. São Paulo: Instituto de Geografia, Universidade de São Paulo, 1978.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky*. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

PELEGRINI, Tiago; AZEVEDO, Mário Luiz N. A Educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela "Utopia Autoritária" (1964/1975). *Revista Históriae – História*. Unicamp. Out/2006. Disponível em: <http://www.historiaeistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>. Acesso em: 7 ago. 2011.

PIMENTA, Selma G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (orgs). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Inclusões sociais no currículo da geografia: apontamentos sobre a produção acadêmica de 1967 a 2006. In: TONINI, Ivaine M. et al. (org.). *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.

_____. Educação geográfica, educação não formal e movimento social: estudo de caso do Cursinho Comunitário Pimentas em Guarulhos-SP. *Revista Ateliê Geográfico*, V. 4, n. 12, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/search/results>. Acesso em: 1 fev. 2011.

_____. *O ensino de geografia no Brasil*: catálogo de dissertações e teses. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

RODRIGUES, Ernardina S. S. *A organização do tempo pedagógico no trabalho docente*: relações entre o prescrito e o realizado. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

SANTOS, Carlos José F. *Identidade urbana e globalização*: a formação dos múltiplos territórios em Guarulhos. São Paulo: Annablume/SIMPRO, 2006.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, n. 40, Rio de Janeiro, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478200900100012>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SILVA, Everson M.; ARAÚJO, Clarissa M. *Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira*: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em: 15 ago. 2011.

SILVA, A. P.; BARROS, C. R., NOGUEIRA, M. L. M., BARROS, V. A. Conte sua história: reflexões sobre o método de História de Vida. *Revista Mosaico: estudos em psicologia*. Vol. 1, n. 1, Belo Horizonte: UFMG, 2007. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/mosaico. Acesso em: 15 ago. 2011.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene P. As cartilhas no processo de alfabetização. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. V. 2, n. 1, jul/dez. 2001. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0201/09.htm>. Acesso em: 1 ago. 2011.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Editora ANNABLUME, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação Sociedade*. Campinas, vol. 21, n. 7, dez. 2000.

TAUSCHECK Neusa M. *Quando é preciso mudar o saber: um (re) fazer da metodologia do ensino de Geografia no estado do Paraná*. Mestrado em Educação. Curitiba-PR: Universidade Federal do Paraná, 2000.

TONINI, Ivaine M. *Identidades capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia*. Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VASCONCELLOS, Gilberto F. *O Cabaré das crianças*. Rio de Janeiro: Editora Espaço e tempo, 1998.

VESENTINI, José W. Geografia Crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989.