1290001180
FE
TCC/UNICAMP P65p

Universidade Estadual de Cam

Faculdade de Educação

Tamara Abrão Pina

PSICOLOGIA E SABERES DOCENTES:

entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas

Campinas

2003

UNICAMP FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Tamara Abrão Pina

PSICOLOGIA E SABERES DOCENTES:

entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção de título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Campinas, 2003

© by Tamara Abrão Pina, 2003.

UNIDADE: FE
Nº CHAMADA:
TCC/Unicamp
P65p
V: EX:
TOMBO: 1180
PROC.: 117/04
C: D: X
PREÇO: 11,00
DATA: 17/02/04
Nº CPD: Bibrid 3101 41

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

P65p

Pina, Tamara Abrão.
Psicologia e saberes docentes : entrelaçamento, formação e tomadas de decisão cotidianas /Tamara Abrão Pina. – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicologia. 2. Dilema. 3. Professores - Formação. I. Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-0215-BFE

RESUMO

A dicotomia entre teoria e prática representa um grande problema nos cursos de formação docente. Marcada pela racionalidade técnica, esta dissociação nasce com o surgimento dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, no Brasil. Buscando romper com tal dicotomia, as pesquisas sobre formação de professores têm se direcionado para os processos constitutivos da docência, destacando a importância de se analisar a prática pedagógica e o cotidiano escolar, espaço onde o professor mobiliza e produz saberes profissionais. Por saberes docentes entende-se o conjunto de conhecimentos produzidos e mobilizados pelas experiências de vida, crenças, valores e pelo processo de formação. Assim, a própria Psicologia passa a adquirir um novo sentido no processo de formação docente, pois, ao se colocar como um saber teórico-prático, estará orientando a ação do professor e contribuindo com o movimento de elaboração e significação de seus saberes. Diante destas considerações, o presente estudo buscou *identificar, compreender e analisar, sob o olhar da Psicologia, os saberes docentes, mobilizados por uma professora de Educação Infantil, em situações de tomadas de decisão.* Para tanto, foram realizadas 4 sessões de autoscopia com uma professora de um Centro Municipal de Ensino Infantil localizado em um bairro de periferia da cidade de Campinas. As sessões de autoscopia possibilitaram à pesquisadora, por meio das reflexões da docente, entrar em contato com os saberes que esta mobilizava ao tomar decisões em situações de sala de aula configuradas por dilemas. O procedimento de Análise de Conteúdo utilizado permitiu identificar saberes, organizados em três grandes conjuntos: 1. O professor e as relações interpessoais: *Relação professor-aluno, Relação entre pares e Relação Família-Escola;* 2. O professor e o aluno: *Desenvolvimento Moral, Desenvolvimento Social, Diversidade Cultural na Escola, Sexualidade Infantil e Higiene e Saúde;* 3. O professor e sua prática: *Planejamento, Metodologia e Avaliação e Aprendizagem dos alunos.* O desvelamento dos saberes mobilizados pela docente possibilitou melhor compreender o processo pelo qual a professora vai entrelaçando conhecimentos teóricos, crenças e valores a suas decisões e ações, construindo assim, em meio ao dinamismo, complexidade e contradição presentes no cotidiano escolar, seu "saber-fazer" e seu "saber-ser", ou seja, seus próprios saberes profissionais.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter guiado meu caminho durante esses quatro anos de graduação, me iluminando e me protegendo.

À Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, minha orientadora muito querida, pela acolhida e orientação segura e competente, pelo carinho, atenção e paciência dispendidos desde o primeiro contato, desde o primeiro texto. Por todo o meu crescimento enquanto pesquisadora e educadora.

Ao Profº. Drº. Sérgio Antônio da Silva Leite, pela atenta leitura e importantes contribuições na redação deste trabalho.

À minha mãe, grande companheira, minha segurança e serenidade nos momentos mais difíceis. **Ao meu pai** que, apesar das diferenças, tem me ensinado muito com seu exemplo de vida.

Ao tio Luiz e tia Mary, por todo apoio e presença que sempre tiveram em minha vida. Pessoas com quem pude, nestes quatro anos, compartilhar minhas angústias e dificuldades bem como, minhas alegrias e conquistas.

Ao Lourenço, por todo amor, carinho e companheirismo, por ter me mostrado outros caminhos, outras possibilidades de viver a vida.

Á Ty, minha querida prima e amiga, pela atenção e carinho sempre presentes ao me ouvir falar sobre cada etapa desta pesquisa. **Á Tássia e Toshi**, irmã e primo muitos queridos.

À Mari, querida amiga, "companheira de trabalho", pelas parcerias realizadas, pelos saberes compartilhados, pelas aprendizagens construídas, por ser "madrinha" desta pesquisa, com preciosas contribuições.

À Professora Luciana, pelo seu trabalho e comprometimento profissional, por me permitir adentrar em sua sala de aula, entrando em contato com seus saberes, dilemas e ações, imprescindíveis na concretização desta pesquisa.

À Dani e Luana, amigas e companheiras de faculdade, pessoas muito importante neste percurso.

Ao funcionários Adê (informática) **e Lavínia** (biblioteca), pela disponibilidade, atenção e carinho que sempre tiveram comigo desde o primeiro ano de faculdade.

Ao setor de Multimeios da Faculdade de Educação, por todo o suporte e auxílio dispendidos, principalmente na etapa de coleta dos dados desta pesquisa.

À Fapesp, pela segunda vez, ao apoio concedido na realização deste trabalho.

Sumário

Capítulo I: Formação Docente e Saberes Profissionais: distanciamentos e aproximações.....**p.06**

1.1. O professor enquanto um sujeito que mobiliza e produz saberes profissionais.....**p.10**

1.2. Saberes docentes e tomadas de decisões cotidianas: olhando para as crenças e dilemas do professor.....**p.14**

1.3. Os saberes e as crenças docentes face aos dilemas enfrentados pelo professor.....**p.17**

Capítulo II: As contribuições da Psicologia: um saber teórico-prático na (re)construção e (re)significação dos saberes docentes.....**p.20**

Objetivos.....**p.21**

Capítulo III: O percurso metodológico.....**p.24**

3.1. A participante: conhecendo a Professora Luciana.....**p.24**

3.1.1. A instituição onde a Professora Luciana leciona.....***p.25***

3.1.2. A sala de aula da Professora Luciana.....***p.25***

3.2. Procedimento de coleta dos dados: A técnica da autoscopia.....**p.26**

3.3. Plano de análise dos dados: A análise de conteúdo.....**p.33**

Capítulo IV: Entre dilemas, decisões e ações: os saberes da professora Luciana.....**p.38**

Capítulo V: Um estudo sobre saberes docentes: apontamentos, caminhos e possibilidades na direção de considerações finais.....**p.76**

Referências Bibliográficas.....**p.79**

Anexos.....**p. 86**

Capítulo I

Formação Docente e Saberes Profissionais: distanciamentos e aproximações

A dicotomia entre teoria e prática, ainda hoje, representa um grande problema nos cursos de formação docente. Marcada pela racionalidade técnica, esta dissociação está presente nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, desde o seu surgimento, nos anos 30, na antiga Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil.

Desde o início, os cursos de formação tinham o objetivo de formar bacharéis e licenciados em várias áreas seguindo a fórmula conhecida como "3+1". Assim, nos três primeiros anos do curso eram lecionadas as disciplinas sobre o conteúdo (formando-se bacharel), e somente no último ano é que os licenciandos entravam em contato com as disciplinas pedagógicas, podendo então ser diplomados como professores (Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky, 2002)

Pautado neste modelo, como bem apontam os autores supra citados, os cursos de formação docente encaravam o professor como um técnico que aplica, na prática, os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, em que o estágio é considerado apenas um espaço de aplicação de teorias e não um espaço de vivência do cotidiano escolar pelos futuros docentes.

Cabe destacar que o problema desta dicotomização entre teoria e prática constitui-se num problema epistemológico do modelo universitário. Além de ser um modelo epistemológico e ideológico, pode-se dizer que a racionalidade técnica é também

institucionalizada através de todo o sistema de práticas e carreiras dentro da Universidade. Nesse sentido, pesquisa, formação e prática passam a constituir três aspectos separados de um modelo de formação, no qual os pesquisadores produzem conhecimentos que são, em seguida, transmitidos no momento da formação para finalmente serem aplicados na prática (Tardiff, 2002).

Sabe-se que este modelo aplicacionista compreende um certo número de problemas fundamentais bastante conhecidos e documentados atualmente[1], mas para a presente discussão far-se-á referência a dois dentre os mais importantes destes problemas:

- Um deles refere-se à lógica disciplinar altamente fragmentada e especializada, contida nos currículos, na qual as disciplinas (Psicologia, Filosofia, Sociologia, Didática) não possuem nenhuma relação umas com as outras, constituindo-se em "unidade autônomas fechadas em si mesmas" (*ibidem*,2002:271);
- O outro problema consiste no fato de se considerarem os licenciandos, futuros professores, como tábula rasa, não levando em conta as crenças que cada um deles apresenta a respeito do ensino e da docência. O modelo de formação atual se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos disciplinares e pedagógicos, informações, mas não busca desenvolver "um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações" (*ibidem*, 2002:273).

Dessa forma, pode-se dizer que esta tendência tecnicista, ao influenciar o modelo de formação docente, acabou contribuindo para um processo de desprofissionalização do professor propagando marcas que até hoje se fazem sentir, tanto nos próprios cursos de formação, quanto na Universidade e na escola, local de atuação destes profissionais.

Concordando com Polimeno (2001), pode-se afirmar que uma das marcas causadas por este modelo foi a desqualificação do professor como profissional, legitimada por um discurso que concebia o processo ensino-aprendizagem como um processo neutro,

---

[1] Ver em GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira.** Campinas: Autores Associados, 2000; e SADALLA, A. M. F; BACHIEGGA, F; PINA, T. A; WISNIVESKY, M. "Psicologia, Licenciatura e Saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições" **In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. (orgs.) Psicologia e Formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

eficaz e eficiente se (e somente se) este fosse pautado num planejamento científico, no qual o papel do professor seria o de mero aplicador de tarefas prontas, produzidas por técnicos alocados nas instituições governamentais.

Buscando romper com esta perspectiva assumida pela racionalidade técnica e considerando o professor como um profissional capaz de praticar e compreender o seu ofício, e ainda, de comunicar a outras pessoas as razões de suas decisões e ações profissionais (Shulman, 1986 *apud* Garcia, 1997), novas pesquisas sobre formação de professores vêm buscando um novo olhar acerca dos processos constitutivos da docência (Tardif, Lessard e Lahaye 1991; Dias-da-Silva, 1994; Nóvoa 1995; Penin 1995; Borges 1996; Sadalla, 1998; Fiorentini, Souza e Melo 1998; Pimenta, 1999; Tardif, 2002; Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky, 2002), destacando a importância de se analisar a prática pedagógica, ou seja, a ação docente, na qual o professor passa a ser visto como mobilizador de saberes profissionais e também produtor destes saberes.

Para Lelis (2001), essa preocupação com o conhecimento do professor não parece representar uma mera reprodução de perspectivas de análise realizadas em outros contextos, mas sim um "redimensionamento de questões que estão no centro da problemática do trabalho docente" (*ibidem*, 2001:44), sendo uma delas a relação entre teoria e prática nos processos formadores e como os professores vivenciam essa relação a partir dos saberes docentes.

Na busca de entender as lógicas de pensamento que fundamentam algumas das propostas presentes na literatura educacional, Lelis (2001) analisa algumas das tendências do debate sobre a formação docente, nas duas últimas décadas no Brasil, interessantes de serem retomados neste momento.

Segundo a autora, em contraposição à segunda metade da década de 1970 (que foi marcada pela crítica ao papel da escola enquanto aparelho ideológico do estado), começam a surgir estudos voltados para o conhecimento de fatores intra-escolares, considerando-se a "rede de expectativas e contradições que permeiam a prática pedagógica" (Souza, 2000 *apud* Lelis, 2001:49).

Sob diferentes perspectivas, inicia-se uma tentativa de compreender a situação do magistério, procurando-se explicações para as precárias condições de funcionamento dos sistemas públicos de ensino, percebidas nas altas taxas de exclusão escolar, principalmente entre os segmentos das camadas populares.

Num estudo que se tornou de grande referência entre os educadores, Mello (1982 *apud* Lelis 2001), procurou compreender, a partir do caráter mediador da escola, as

representações e expectativas do professor face à escola, aos alunos e aos papéis que desempenha.

Em detrimento à lógica aplicacionista, o autor denuncia alguns aspectos implícitos na organização do trabalho pedagógico no interior da escola que fazia com que os professores perdessem "seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) ao método (saber fazer), restando uma técnica sem competência" (*ibidem* , 2001:45).

Dando continuidade a este debate acerca da formação docente, Saviani (1980 *apud* Lelis,2001) apontava para a necessidade de uma sólida fundamentação teórica nos cursos de Pedagogia que possibilitasse aos futuros professores o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade na qual iriam atuar e uma instrumentalização técnica que permitisse no futuro uma atuação coerente e eficaz.

De acordo com Lelis (2001), essa proposta defendida por Saviani instituía ao saber elaborado uma importância muito grande enquanto um instrumento-chave responsável por transformar "os atributos negativos do senso comum em elementos característicos de uma consciência crítica" (*ibidem*,2001:47).

No entanto, deve-se tomar um certo cuidado com esta perspectiva, considerando um tanto problemático essa supervalorização do saber elaborado, uma vez que

> *"A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação"* (Vasquez, 1977:206).

Considerando essa questão da supervalorização da teoria em detrimento da prática profissional, muitas pesquisas nos anos 80, no Brasil, ficaram em débito em termos de conhecimento sobre as práticas pedagógicas efetivas que ocorriam na sala de aula e na escola. Fiorentini, Souza e Melo (1998), confirmam esta posição ao dizerem que

> *"as pesquisas sobre o ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Linhares (1996), seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores"* (Fiorentini, Souza e Melo 1998:314).

De modo geral, o que precisa se compreender, a fim de que problemas como falta de articulação entre teoria e prática, formação específica e formação pedagógica, ou entre conteúdos e métodos, deixem de representar um dos grandes dilemas dos cursos de formação docente, é que o conhecimento, os saberes necessários e adquiridos pelos sujeitos (ao longo de sua formação) constituem-se numa relação estabelecida entre a prática de cada sujeito e as interpretações que cada um faz em relação a esta prática, afinal, "é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo" (Ghedin, 2002:132).

Perceber a relação teoria-prática como duas faces de um mesmo processo faz-se imprescindível para a compreensão de como se dá a construção do conhecimento e ainda, de como os sujeitos participam deste processo. Sendo assim,

> *"Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética"* (*ibidem*, 2002:133).

Visto desta forma, pode-se dizer que é nesta relação, entre a prática e a teoria, que se constitui o saber docente, que entendido como um conjunto de conhecimentos influenciados pelas experiências de vida, pelos valores e crenças docentes, pelos conhecimentos adquiridos no processo de formação profissional e também como o resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração destes conhecimentos pela sociedade, são mobilizados e socializados pelo professor no ato do seu trabalho.

1.1. O professor enquanto um sujeito que mobiliza e produz saberes profissionais

Esta discussão acerca da profissionalização docente surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, contribuindo com o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento do professor, visando garantir a legitimidade da profissão (Nunes, 2001).

A partir das duas últimas décadas, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento docente, considerando os professores como sujeitos que possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Isto implica dizer que tal postulado passa a olhar para o professor enquanto sujeito de sua ação, que produz e mobiliza saberes específicos ao seu ofício.

Segundo Nunes (2001), no que concerne à realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que se desenvolvem novos paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos referentes ao conteúdo escolar ensinado/aprendido, concentrando-se também na questão dos saberes docentes, procurando resgatar o papel do professor numa abordagem que vai além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Desse modo, é neste contexto, de repensar a formação docente a partir da complexidade da prática pedagógica, que se localiza o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade profissional do professor.

Assumir tal perspectiva se faz muito importante pelo fato de os professores ocuparem na escola uma posição imprescindível em relação aos outros agentes educacionais, uma vez que no seu trabalho cotidiano com os alunos, "são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola" (Tardiff, 2002: 228).

Ao situar desta maneira o papel que o professor desempenha na escola, o autor coloca em destaque os saberes docentes relacionado-os intimamente com as práticas cotidianas desenvolvidas no espaço educacional, podendo-se afirmar que se interessar pelos saberes mobilizados e produzidos pelo professor no ato de seu trabalho é "tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais" (*ibidem*, 2002: 228).

Para Tardif (2002: 36), pode-se definir os saberes do professor como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" que integram a prática do professor. Nesse sentido, a relação do professor com os saberes não se resume apenas à função de transmissão dos conhecimentos já constituídos.

Para compreender melhor tal definição é interessante abordar com mais detalhes esses saberes que compõem o saber do professor e seu saber-fazer.

Os *saberes originários da formação profissional* são aqueles que são transmitidos pelas instituições de formação. Dentro destes saberes, encontram-se os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que se encontram integrados e transmitidos no interior das Universidades, faculdades e cursos distintos. Esses conhecimentos, segundo Tardif (2002), são destinados à formação científica ou

erudita do professor que, ao serem incorporados à prática docente, transformam-se em prática científica. No âmbito institucional, a relação entre esses conhecimentos e a prática cotidiana do professor é estabelecida concretamente "através da formação inicial e continuada dos professores" (*ibidem*, 2002: 37).

Os *saberes curriculares* são aqueles que os professores apropriam-se ao longo de sua carreira e que correspondem aos objetivos, metodologias, conteúdos que a escola categoriza e apresenta como um modelo de cultura erudita.

Por fim, há os *saberes da experiência*, também chamados saberes práticos, que representam os saberes que os professores desenvolvem, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, "esses saberes brotam da experiência e por ela são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (*ibidem*, 2002:39).

Vale dizer, que há outras categorizações na definição do saber docente, como por exemplo a que Saviani (1996) defende numa discussão acerca dos saberes que devem integrar o processo de formação do professor.

Segundo o autor, o saber docente comporta os seguintes saberes:

- O *saber atitudinal*, que se refere aos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo, ou seja, as atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador;
- O *saber crítico-contextual*, referente à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa;
- Os *saberes específicos* que correspondem às disciplinas presentes nos currículos escolares;
- O *saber pedagógico* representado pelos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, presentes nas teorias educacionais, que visam fundamentar a formação do educador, diferenciando-o de outros profissionais;
- O *saber didático-curricular* que abarca os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação professor-aluno, em outras palavras, refere-se ao domínio do saber-fazer docente.

Pode-se afirmar que esta categorização de Saviani apresenta uma certa semelhança ou equivalência com a definição de Tardiff, mas há uma diferença crucial a ser

observada e que acaba delineando a perspectiva com a qual cada um dos autores trabalha com essa questão.

Enquanto Tardiff considera a existência dos saberes da experiência em sua categorização, apresentando uma dimensão de grande importância no estudo dos saberes docentes, Saviani não considera pertinente tal categoria ser colocada como um tipo de saber ao lado dos demais. Sua justificativa é que todos os saberes que constituem o saber docente, categorizados a partir do conteúdo de que são portadores, apresentam tanto uma dimensão decorrente da experiência de vida (*sofia*), quanto uma dimensão advinda dos processos sistemáticos de construção do conhecimento (*episteme*), porém com intensidades diferentes. Por exemplo, no caso do saber atitudinal, há um predominio da experiência prática, e já nos "saberes específicos", prevalecem os processos sistemáticos.

Nesta discussão acerca de se considerar ou não a categoria dos saberes da experiência, há uma questão central que passa pela exterioridade de determinados saberes em relação à docência. Em outras palavras, os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores/especialistas na maioria das vezes não se relacionam com a dimensão prática do trabalho docente, chegando aos professores um conhecimento que lhe é exterior, uma vez que foi produzido e legitimado por outro. Como afirma Ghedin (2002), é o professor que procura articular o saber científico produzido, com a sua prática, internalizando e avaliando as teorias com base em suas ações. Deste modo, os saberes da experiência "surgem como um centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática" (*ibidem*, 2002:135).

Partindo destas considerações, o saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula, pois apesar de o professor se apropriar de diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho, reconhecendo-se, portanto, a existência de um saber advindo de sua experiência profissional.

Então, estando o saber a serviço do trabalho docente, as relações que os professores mantêm com os seus saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas sim, configuram-se em relações que, mediadas pelo trabalho, subsidiam o professor no enfrentamento e soluções das situações cotidianas.

Estudando essa questão dos saberes docentes partindo da vida cotidiana do professor durante sua prática profissional, Barth (1993 *apud* Fiorentini, Souza e Melo,

1998) estabelece algumas características desses saberes produzidos na ação docente. De acordo com a autora a natureza do saber docente reside nas seguintes características:

1. É um *saber estruturado* uma vez que é organizado conceitualmente, possuindo um linguagem própria que garante sua comunicação e organiza o discurso do professor;
2. Apresenta um caráter *evolutivo* definido pela sua provisoriedade, sendo produzido segundo a ordem pessoal e experiência de cada um;
3. Configura-se também num *saber cultural* uma vez que é partilhado e transformado a partir da troca de experiências e reflexão com os outros;
4. É também *contextualizado* pois é no contexto que se pode compreender o que foi produzido pela prática do professor e por fim,
5. É um *saber afetivo* uma vez que o processo de produção de significados e sentidos da prática cotidiana do professor é atravessado pela emoção.

Olhar para os saberes docentes segundo esta perspectiva assumida por Barth é reconhecer os saberes docentes como enraizados em suas histórias de vida, em suas experiências do ofício do professor, em suas crenças a partir das quais o professor filtra e organiza a sua prática.

Assim, afirmando os professores como atores competentes e sujeitos do conhecimento, coloca-se a questão da subjetividade do professor para o centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola. Desta forma, o professor não é apenas um técnico que aplica conhecimento produzido por outros, ou então um agente determinado por mecanismos sociais, mas, sim, é um *sujeito* que assume sua prática a partir dos significados por ele atribuídos, um sujeito que possui um conhecimento "e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta" (Tardif, 2002: 230).

Diante dessas considerações toda pesquisa sobre o ensino deve se comprometer em registar também o ponto de vista dos professores, "a subjetividade de atores em ação" (*ibidem*:234) ou seja, suas crenças e valores, assim como os seus conhecimentos e seu saber-fazer mobilizados na ação cotidiana.

1.2. Saberes docentes e tomadas de decisões cotidianas: olhando para as crenças e dilemas do professor

Para que se possa conseguir avanços nos estudos acerca dos saberes docentes, é necessário também identificar como se configuram esses saberes na prática docente, o que implica necessariamente interpretar o que está "por trás" das condutas cotidianas do professor, ou seja, buscar revelar as crenças que fundamentam a prática pedagógica e que configuram um aspecto central na apropriação e na mobilização dos saberes pelo professor.

Heller (1985 *apud* Dias-da-Silva, 1994) afirma que a explicitação deste conhecimento produzido pelos professores, isto é, desta sabedoria docente, representa um passo decisivo para a instrumentalizar a transformação da escola. E nesse sentido Penin (1989 *apud* Dias-daSilva, 1994) afirma que a única maneira de se redimensionar as bases da prática docente bem como dos conhecimentos produzidos nesta prática, é conhecendo e explicitando o que está por trás de sua prática e influenciando os conhecimentos mobilizados e produzidos, ou seja, as crenças que estão fundamentando a ação docente.

A investigação ligada acerca do pensamento do professor tem seu início com o surgimento do ISATT (*International Association on Teacher Thinking*) em 1974, nos Estados Unidos, tendo como seu grande precursor Lee Shulman, considerado o pai desta linha de pesquisa (Sadalla, 1998).

De início, os estudos que seguiam esta perspectiva de investigação buscavam estabelecer descrições detalhadas acerca da vida mental dos professores bem como compreender e explicar "como e porquê as atividades observáveis dos docentes assumem as formas e desempenham as funções que as caracterizam" (Clark e Peterson 1986, *apud* Pacheco, 1995).

Segundo Pacheco (1995), um outro aspecto relacionado às pesquisas sobre o pensamento do professor, refere-se à questão das tomadas de decisões humanas, definidas com base num caráter marcadamente psicológico, onde tais investigações fundamentavam-se na teoria cognitiva, cujo interesse consistia na identificação dos processos de raciocínio presentes na mente do professor, quando este exerce alguma ação. Assim, "a complexidade das tarefas em que se envolve obrigam-no a processar informação e tomar decisões tornando-o num profissional activo" (*ibidem*, 1995:49).

Para a teoria cognitiva, as duas dimensões da cognição são representadas pelo processamento de informação e pelas tomadas de decisões, constituindo-se duas fases de um mesmo processo. No que concerne especificamente ao modelo de tomadas de

decisões, este, apesar de considerar o professor como um processador ativo de informação, apresenta como foco a interação entre a mente e as ações, objetivando compreender como o professor decide e o que é capaz de decidir.

Pode-se dizer, assim, que o professor constitui-se num sujeito que está constantemente a "valorizar situações, processando informações sobre essas situações, a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das ações nos alunos" (*ibidem*, 1995:49).

Vale ressaltar que, este processamento de informações e as decisões realizadas cotidianamente pelo professor não ocorrem apenas numa dimensão mental, mas estão intimamente relacionadas ao contexto social no qual se insere e às relações que então se estabelecem.

No dizer de Clark e Peterson (1986 *apud* Pacheco, 1995), a maneira pela qual o professor compreende as informações e os conhecimentos e toma decisões é necessariamente decorrente daquilo que sabe e conhece, tendo como premissa que "o seu contexto psicológico é tido como composto por uma mescla de teorias, crenças e valores parcialmente formulados sobre a sua função e sobre a dinâmica do ensino e aprendizagem" (*ibidem*,1995:51).

Com base nesta perspectiva, admite-se, então, que o que leva um professor a mobilizar determinado(s) saber(es) no ato do seu trabalho, o que fundamenta a apropriação dos diversos saberes que constituem o saber docente e desse modo, o que estará fundamentando as escolhas e atitudes do professor desde o planejamento de sua aula, até o momento da prática de sala de aula, são as crenças que os professores apresentam acerca de seu trabalho (Sadalla, 1998), de seu desenvolvimento profissional, do modo de conceber a relação com os alunos, o processo ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos.

Assim, as crenças consistem numa matriz de princípios e pressupostos que irão dar sentido à realidade, mas que não significa "um mero reflexo da realidade, e sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade" (Gimeno, 1988 *apud* Sadalla 1998).

Como aponta Rocha (2002 *apud* Sadalla, Saretta e Escher, 2002), as "crenças educacionais", especificamente a dos docentes, se referem, sobretudo, a "convicções de vários assuntos que dizem respeito à educação, e se revelarão nas comunicações, ações e comportamentos do professor em sua prática cotidiana" (*ibidem*, 2002: 103).

Verifica-se, então, que toda ação do professor está baseada em alguma crença que este apresenta acerca de seu ofício, o que significa também que, ao se apropriar ou

UNICAMP FE - BIBLIOTECA

mobilizar determinado saber, o docente estará atuando baseado em alguma de suas crenças. Pode-se dizer, então, que ao entrar em contato com os diversos saberes existentes (disciplinares, curriculares, experienciais), o professor estará elaborando crenças acerca de cada um destes, crenças estas que serão norteadoras na mobilização e produção de seus próprios saberes.

Dessa forma, conhecer quais são as crenças que os docentes apresentam acerca de sua prática profissional, bem como de sua formação, é também conhecer os pressupostos que irão nortear a mobilização e a produção de seus saberes.

Nesse sentido, o estudo de crenças vem confirmar a perspectiva que assume o professor, juntamente com seus alunos, sujeitos ativos no processo construção do conhecimento, "cujos pensamentos, planos e percepções, influenciam e determinam sua conduta" (Sadalla, Saretta e Escher, 2002: 104). Concordando com Sadalla (1998) e Sadalla, Saretta e Escher (2002), é desejável e necessário que os professores tenham cada vez mais clareza e consciência dos pressupostos que estão fundamentando suas ações, pois conhecendo as crenças acerca de sua prática, da identidade profissional e ainda dos saberes que estarão mobilizando e produzindo tanto na realização de sua prática, quanto na constituição de sua identidade profissional, "melhores serão suas possibilidades de atingir suas metas e seus objetivos" (*ibidem,* 2002: 108).

1.3. As crenças e os saberes docentes face aos dilemas do professor

Sacristán (1992 *apud* Duran e Nascimento, 2000) afirma que o desenvolvimento profissional do professor implica realizar ações nos mais variados âmbitos, mediante uma grande variedade de funções: ensinar, orientar o estudo, regular as relações, preparar materiais, avaliar, organizar espaços, solucionar problemas, entre outras. Todas essas funções que o professor desempenha compõem a prática docente desenvolvida na sala de aula exigindo do professor tomadas de decisões constantemente.

De acordo com Sadalla (1998), o cotidiano do professor é constituído por uma sucessão de microdecisões, levando-o a gerenciar imediatamente determinadas situações, tendo pouco tempo para refletir quanto à melhor decisão a ser tomada. Entretanto, ao agir nessas situações, o professor estará se pautando em saberes por ele desenvolvidos ao longo do seu trabalho, quer ele tenha consciência ou não de que saberes são esses.

Aqui se encontra um outro elemento ligado à mobilização de saberes docentes: os dilemas produzidos na prática cotidiana e que exigem um enfrentamento por parte do professor, que se evidencia quando toma alguma decisão em sala de aula.

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a relação que estabelecem com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída por relações sociais, o que por sua vez, determina que o trabalho pedagógico dos professores consista em gerenciar, a todo instante, relações sociais com os seus alunos. Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos, deve dar sua matéria, mas sempre estando atento e parando quando forem surgindo as dúvidas, ou seja, ensinar é fazer escolhas constantemente. No entanto, essas escolhas dependem fundamentalmente da experiência dos professores, do compromisso com o que faz, de suas crenças traduzidas nos saberes que o professor mobilizará ao fazer tais escolhas (Tardif, 2002).

Nesse sentido, cabe dizer que o exercício da docência é feito essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e estratégias de interação. Dilemas que configuram algo muito mais enraizado do que a simples alteração dos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações sobre o saber docente em relação ao seu trabalho e "da própria concepção do seu papel e função na escola" (Dias-da-Silva, 1994: 45).

De acordo com Pacheco (1995), os dilemas são situações problemáticas que os professores enfrentam tanto na dimensão do pensamento quanto na dimensão da ação, no decorrer de sua atividade profissional, aparecendo para o professor como um ponto de tensão a partir do qual tem de tomar alguma decisão.

Lampert (1985 *apud* Zabalza, 1994) acrescenta que tais decisões precisam ser tomadas no andamento da aula e "na informação que o professor utiliza para enfrentar as ditas decisões" (*ibidem*, 1994: 74), o professor se apóia não apenas nos estímulos que a situação lhe oferece, mas principalmente, na sua própria idéia do que procura, do que é possível, enfim dos seus conhecimentos disponibilizados naquele determinado momento.

Zabalza (1994) aponta quatro aspectos que caracterizam a natureza dos dilemas docentes, interessantes de serem abordados:

> *"a) o dilema reflecte[2] bem a ideia de imediatismo e ilogicidade da situação 'classe' e do particular afrontamento que o professor faz na sua aproximação à aula (...);*
>
> *b) a gestão prática da aula, não só a nível imediato, mas também a nível geral (curricular, digamos assim) é uma tarefa essencialmente problemática (isto é constituída por possibilidades de acção alternativas (...);*

[2] Edição portuguesa.

c) esse sentido do problemático, como componente básico da gestão do ensino, volta a relacionar o trabalho dos professores com aquilo que é perspectiva prática dos profissionais em geral (...);

d) esta idéia do ensino como gestão profissional de espaços problemáticos volta a situar-nos diante do leimotiv básico do paradigma: o professor é um profissional racional." (*ibidem:* 62-64).

O autor ainda faz um alerta que, apesar da natureza prática dos dilemas, estes também apresentam um caráter reflexivo e crítico, no qual o professor os encara a partir de seus conhecimentos e de suas experiências. Dessa forma, na resolução dos dilemas docentes atuam "*as crenças do professor, a história dos sujeitos implicados, a percepção da situação, os objectivos, as alternativas de acção disponíveis, as estratégias de resolução desencadeadas*[5]" (*ibidem* 1994: 77).

Outro cuidado que também deve se tomar quanto aos estudos dos dilemas docentes reside em não os consider a partir de uma visão linear do dilema "que o depure numa fórmula simplista de duas forças em oposição, pois freqüentemente encontra-se a ele uma pluralidade de discrepâncias que se inter-relacionam de um modo complexo" (Caetano, 1997:194).

Por fim, cabe dizer que ao explicitar os confrontos presentes nos dilemas cotidianos, os professores podem, além de identificar os saberes que mobilizam naquela situação, também alterá-los caso não estejam contribuindo na resolução destas situações, propagando ainda mais esses dilema.

Capítulo II

As contribuições da Psicologia: um saber teórico-prático na (re)construção e (re)significação dos saberes docentes

Na última década, a formação de professores abrangendo os seus diversos aspectos (prática cotidiana, crenças, saberes e competências docentes, a articulação teoria e prática, formação e realidade profissional) tem se constituído no foco de atenção de várias pesquisas sobre Psicologia Educacional (Gatti 1995; Larocca 1996, 1999 e 2002; Bzuneck 1999; Guerra 2000; Azzi, Pereira e Batista 2000; Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky 2002), trazendo diversas contribuições para constituição da docência, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e conseqüentemente à construção e significação dos saberes docentes.

Ao contrário do que se pensava na década de 1970, a Psicologia não se configura num conjunto de conhecimentos teóricos a serem aplicados à prática pedagógica, mas, sim, num conjunto de referenciais que, juntamente com outras áreas do conhecimento, é capaz de instrumentalizar o professor no exercício de sua prática, oferecendo "contribuições no sentido de melhor compreender e atuar na complicada dinâmica que se desenrola dentro da escola" (Pereira, Almeida e Azzi, 2002:191).

Com isso, o potencial das contribuições da Psicologia Educacional, enfatizado por Larocca (1996), é caracterizado pela condição epistemológica da Psicologia e do dever

[3]Grifos do próprio autor.

deste conhecimento para com a Educação "colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, seu papel na construção de um projeto social" (*ibidem*: 15).

Isto significa que a Psicologia enquanto ciência, orientada para a compreensão dos fenômenos educativos, tem possibilitado contribuições à Educação (esta no sentido de prática emancipadora e crítica da realidade), uma vez que tem procurado imergir a fundo nas questões educacionais, problematizando e refletindo sobre tais questões, não as isolando da realidade em que estão inseridas e buscando, dentro dessa mesma realidade, condições que contribuam, de modo eficaz, para a resolução de tais questões.

Nesta perspectiva, adotada na presente pesquisa, a Psicologia da Educação é considerada uma ciência, dotada de conhecimentos já produzidos, que ao considerar, concomitantemente, princípios psicológicos e características dos processos educativos, realiza contribuições efetivas em relação à Educação. Em outras palavras, tal perspectiva vai além da pura e simples aplicação da Psicologia à Educação: constitui-se numa disciplina com programas de pesquisa, objetivos claramente definidos e conteúdos próprios.

No entanto, para que esta contribuição ocorra, é necessário, como sugere Larocca (1999), analisar e conceber a Psicologia da Educação sob três dimensões: a de área do conhecimento científico, a de intervenção na prática educativa e a de disciplina escolar nos cursos de formação de professores.

A Psicologia, enquanto área do conhecimento científico, composta por teorias e saberes sistematizados, está intimamente ligada à Psicologia enquanto intervenção na prática educativa, uma vez que as implicações e reflexões teórico-práticas visando alguma modificação do real necessitam de um embasamento teórico científico, da mesma forma que para se formularem ou se reformularem teorias, faz-se necessário implicações e problemas vindos da prática. Mas para este movimento, considerado dialético, ocorrer, é preciso um elemento importantíssimo fundamentando-o, constituído pela Psicologia enquanto disciplina presente na grade curricular dos cursos de formação docente (Larocca, 1999).

Visto esse movimento de integração entre essas três dimensões da Psicologia (porém não esquecendo que estas também apresentam contradições entre si), a ciência psicológica passa a dispor de possibilidades de atuação e contribuição no campo educacional, possibilitando um olhar para o aspecto subjetivo de cada um (representado pelos alunos), "ao mesmo tempo em que contempla a concretude de sua inserção (enquanto

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

ciência e ação) no mundo das relações sociais e históricas, do qual a escola também faz parte" (Larocca 1999: 44).

Assim, pautada nesta relação dialética, uma das funções da Psicologia tem sido auxiliar os professores a desenvolverem uma perspectiva teórico-prática de atuação, colocada por Bzuneck (1999), como uma "perspectiva psicológica útil", ou seja, propor que se desenvolvam posições e olhares, mediante os conhecimentos construídos socialmente nesta disciplina, e que terá uma real utilidade, em função do modo como a disciplina Psicologia da Educação será ministrada, apreendida, refletida e concretizada na prática do professor.

Estabelecer conexões entre teoria e prática é papel essencial de um Psicólogo Educacional, principalmente quando este se encontra na função de docente, inclusive para que as perspectivas teórico-metodológicas da disciplina possam ser usadas de modo "sensível e humano" (Bzuneck, 1999) a serviço daqueles que trabalham nos contextos escolares.

Realizando um processo de reflexão, confrontando a realidade escolar e sócio-educacional com o tema/problema abordado, como aponta Larocca (1999), as diferentes correntes psicológicas servirão como auxílio na leitura dessas questões, na medida em que tal confronto for se estabelecendo e o professor se conscientizando das lacunas subjacentes aos processos educacionais, visualizando possibilidades de transformação de situações inadequadas.

Outro aspecto importante de se levantar é que os estudos aprofundados e sistematizados acerca do conhecimento científico na esfera educativa, situando o professor como mestre do saber, têm constantemente confrontado as teorias da ciência psicológica com a prática pedagógica, transformando esta ciência num elemento extremamente ativo na intervenção da esfera educativa e na construção dos saberes profissionais docentes.

Nesse sentido, considerando a natureza do trabalho docente, no qual o ensino é visto como um processo de humanização dos alunos, a Psicologia da Educação tem se colocado (em cooperação com outras importantes áreas do conhecimento) como uma ciência capaz de desenvolver conhecimentos, valores, atitudes e competências, possibilitando contribuições imensuráveis na composição dos saberes e fazeres docentes, segundo as necessidades e os desafios postos pelo ato de ensinar (Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky, 2002).

Partindo destas considerações, a Psicologia da Educação, no confronto de suas teorias com a prática pedagógica, pode ser encarada como um "produto vivo" (Larocca,

2002) na intervenção da esfera educativa e também na constituição dos saberes docentes. Neste sentido, os conhecimentos da Psicologia da Educação passam por reelaborações e reestruturações que nascem no decorrer do processo de formação do professor, no qual elementos do conhecimento sistematizado, da cultura, que no dizer de Larocca (2002), "permitem e deflagram no plano da individualidade de cada professor, operações mentais de construção do saber" (p.28). Dessa maneira, "estamos aqui na área do desenvolvimento do pensamento reflexivo, ligada à capacidade de adquirir e utilizar conhecimentos" (Barth, 1993 *apud* Larocca, 2002: 28).

De modo geral, ao priorizar as situações problemáticas vivenciadas pelo professor no cotidiano escolar, a Psicologia enquanto um conjunto de saberes teórico-práticos com sentidos e ressonâncias na prática docente, orienta esta prática e tem contribuído eficazmente na constituição da identidade do professor, seja como elemento instigante no seu processo de ação e reflexão, seja como um dos elementos integrantes dos saberes docentes.

Por fim, conforme o exposto, verifica-se a importância de se objetivar uma formação docente na qual a Psicologia da Educação possa contribuir de maneira concreta para a compreensão e transformação de práticas pedagógicas e, por conseguinte, intervir nos processos educacionais, auxiliando o professor na (re)elaboração e (re)significação de sua prática, como também, na (re)construção de seus saberes.

•

Com base no quadro teórico aqui apresentado, definiu-se como ***objetivo*** deste estudo: ***Identificar, descrever e analisar, sob o olhar da Psicologia, os saberes que são mobilizados por uma professora de Educação Infantil nas situações de tomadas de decisão, e como estes saberes fundamentam suas ações.***

De modo mais detalhado, ***os objetivos específicos*** desta pesquisa buscam compreender:

- Os saberes que a professora mobiliza nas situações de tomadas de decisões, configuradas pelos dilemas docentes;
- Destes saberes mobilizados e produzidos, quais são os que fundamentam suas ações.

Capítulo III

O percurso metodológico

3.1. A participante: conhecendo a Professora Luciana

A professora convidada a participar da pesquisa, cujo nome fictício, escolhido pela própria participante, foi *Luciana*, leciona há dois anos na Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas.

Luciana fez Magistério e concluiu sua Graduação em Pedagogia recentemente. Atualmente, encontra-se no segundo ano de Mestrado na mesma Universidade na qual se graduou, tendo sua pesquisa como temática a experiência da leitura com crianças de classes populares.

Por ter feito Magistério, toda experiência profissional de Luciana esteve diretamente ligada à docência, pois desde o período que fazia Magistério na sua cidade de origem, trabalhava como auxiliar numa sala de educação infantil em uma escola da rede particular. Sua outra experiência antes de entrar para a Rede Municipal de Campinas, foi também como auxiliar, numa sala de alfabetização de jovens e adultos no SENAC.

O convite feito à professora para que participasse desta pesquisa foi devido ao contato que a pesquisadora teve com ela numa disciplina de estágio do curso de Pedagogia, na qual Luciana foi apresentar um relato acerca de sua experiência docente, mostrando-se desde aquele momento uma pessoa bastante comprometida com a profissão, e mais do que isto, apaixonada pelo que fazia.

Quando a pesquisadora encontrou com a professora para explicar-lhe o projeto e propor o convite, Luciana inicialmente mostrou-se resistente em participar da pesquisa,

pois tinha um certo receio de que fosse *mais uma* pesquisa para deteriorar a imagem do professor. No entanto, ao entrar em contato com o projeto, ficando esclarecidos os objetivos da pesquisa, deixou de lado a resistência inicial, interessando-se pela temática e mostrando-se disposta a participar da pesquisa, acolhendo a pesquisadora de uma maneira muito carinhosa, em sua sala de aula.

3.1.1 A instituição onde a Professora Luciana leciona

A escola em que Luciana leciona é a mesma desde que entrou na Rede Municipal de Campinas, sendo a instituição onde os dados deste estudo puderam ser coletados. Trata-se de um Centro Integrado Municipal de Educação Infantil (CIMEI), localizado num bairro de periferia na cidade de Campinas, que atende cerca de setecentas crianças, funcionando no período matutino e diurno, com classes que vão desde o berçário até a pré-escola.

O espaço físico da escola é bastante grande, havendo cerca de doze salas de aulas, dois banheiros bem grandes para as crianças, um banheiro para os professores, uma biblioteca, cozinha para os alunos e outra para os professores, uma sala de vídeo, secretaria, diretoria e um pátio grande, coberto, onde os alunos fazem suas refeições. Na parte externa da escola, há uma extensa área verde com muitas árvores e um parquinho com piso de terra, onde as crianças costumam brincar no final do período de aula.

3.1.2. A sala de aula da Professora Luciana

Como dito anteriormente, as filmagens para a coleta dos dados ocorreram numa sala de educação infantil: a alegre sala da professora Luciana.

É uma sala bem ampla e arejada tendo, além da porta que dá para o corredor da escola, uma outra porta de vidro que (ocupando, praticamente, uma parede inteira) dá de frente para a área verde da escola.

Os alunos trabalham divididos em grupos, ficando de três a quatro alunos em cada uma das oito mesinhas, dispostas por toda a sala. Há um número total de trinta e três alunos com idade variando entre cinco e seis anos.

Em uma das paredes da sala, composta de tijolinhos à vista, fica uma espécie de mural onde são expostos os trabalhos realizados pelos alunos. Nesta parede, há também uma placa de madeira com ganchos de metal, para que todos possam dependurar suas

mochilas e uma pequena estante com alguns livros de história, formando uma biblioteca de classe. No outro lado, fica uma lousa bem grande, que tem em sua parte superior todo o alfabeto (feito com um material emborrachado), com cores diferentes para cada letra. Neste mesmo lado, fica um painel emborrachado, no formato de palhaço, onde as crianças, todos os dias, colocam os seus crachás depois que a professora fez a chamada. Há também um armário embutido, como se fosse um balcão, em que na parte de baixo ficam guardados os materiais utilizados em sala, e, na parte de cima fica um aquário montado pela professora Luciana e pelos alunos, e as pastas com os cadernos de recado e com as tarefas de casa, que as crianças deixam assim que entram na sala.

A sala da Professora Luciana é uma sala muito alegre e muito colorida, com enfeites e desenhos feitos pelas crianças, distribuídos nas quatro paredes da sala. Mas não é apenas a decoração da sala que faz com que a sala de Luciana tenha esse clima acolhedor, mas também as curiosidades, os comentários trazidos todos os dias, por cada um dos seus trinta e três alunos.

3.2 O procedimento de coleta dos dados

- ***A técnica da autoscopia***

O procedimento de coleta dos dados utilizado na pesquisa baseou-se na técnica da *autoscopia*. Esta técnica tem sido empregada em diversas pesquisas (Sadalla 1997; Tassoni 2000; Negro 2001; Larocca 2002) que buscam adentrar no universo da sala de aula a fim de detectar com mais detalhes e precisão a sucessão de acontecimentos e interações ocorridas neste cenário.

De acordo com Sadalla (1997), a autoscopia consiste numa técnica de "confrontação da imagem de si na tela", na qual é feita uma filmagem do sujeito, individualmente ou em grupo, submetendo-o, posteriormente, à observação do que foi filmado podendo, assim, ir tecendo alguns comentários sobre o que está sendo exibido.

A autora afirma que, na técnica de autoscopia, ao se ver na tela, o sujeito tem a possibilidade de "alterar, reorganizar ou reformular suas ações, atitudes e posturas, podendo compreendê-las melhor e detectar quais as causas e efeitos de seu comportamento" (*ibidem*:33).

Estar em contato com sua imagem na tela favorece ao sujeito a possibilidade de tomar consciência de si mesmo, atentando-se para o som de sua voz, seus gestos e sua postura e, até mesmo, perceber como os outros o vêem.

Para Meira (1994 *apud* Sadalla, 1997), uma das vantagens da autoscopia consiste no fato de que "as reações dos sujeitos investigados terão sido registradas em detalhe" (p.34), favorecendo uma análise mais aprofundada dos dados, sendo, também, uma importante ferramenta no auxílio da reflexão sobre a prática vivenciada.

Linard (1980, *apud* Sadalla, 1997), em um de seus estudos, pesquisou a utilização deste procedimento na formação educacional e no trabalho, verificando a importância desta técnica não apenas no registro de aspectos observáveis (imagem do corpo, som da voz) como também, de aspectos que não são tão facilmente observáveis como, por exemplo, a auto-estima do sujeito, ou os desejos e as representações que ele apresenta acerca de si e dos outros.

Partindo dessas considerações acerca da técnica de autoscopia, o procedimento de coleta dos dados compreendeu duas etapas: as sessões de filmagem e as sessões de discussão com a professora.

No entanto, antes de iniciar a autoscopia com a professora Luciana, foram realizadas duas entrevistas[4] semi-estruturadas, a fim de conhecer melhor a participante, sua trajetória profissional, bem como os dilemas com os quais havia se deparado durante sua prática e aqueles que ainda persistiam. A realização dessas entrevistas permitiu à pesquisadora tomar conhecimento dos dilemas que a professora Luciana estava vivenciando em sua prática, podendo assim, definir quais os aspectos que deveriam ser priorizados durante as filmagens. De modo mais específico, foi possível identificar, nas entrevistas, os seguintes dilemas vivenciados pela professora Luciana:

- *Dilemas referentes ao contexto de sala de aula:*
- Disciplina e indisciplina dos alunos;
- Procedimentos de avaliação;
- Rotina de aula;
- Número de alunos por classe;
- Procedimentos em classes heterogêneas;
- Procedimentos de neutralidade/ parcialidade;

[4] O roteiro das entrevistas realizadas com a professora encontram-se no Anexo 1.

- Tomada de decisões mais adequadas em salas de aula;

• *Dilemas referentes ao contexto institucional*

- Confronto entre teoria e prática;
- Falta de orientação para o trabalho;
- Contexto de inserção social da escola e dos alunos;
- Formas de solução de problemas sociais dos alunos;
- Relação família-escola.

Assim, de acordo com o calendário abaixo, definido juntamente com a Professora Luciana[5], foram realizadas, durante os meses de março, abril e maio de 2003, quatro sessões de filmagem e seis sessões de discussão. Cabe dizer que o número de sessões de filmagens foi definido de acordo com a variedade de atividades vivenciada pela docente e a turma, sendo que cada filmagem retrata um momento diferente da prática da professora Luciana.

1ª Filmagem	Dia 19 de março	1ª Discussão	Dia 26 de março
2ª Filmagem	Dia 26 de março	2ª Discussão	Dia 28 de março
3ª Filmagem	Dia 03 de abril	3ª Discussão	Dias 09 e 23 de abril
4ª Filmagem	Dia 10 de abril	4ª Discussão	Dia 06 e 13 de maio

Nas sessões de filmagem, a pesquisadora teve como foco principal a postura e as atitudes da professora em sala de aula, atentando-se, principalmente, para os momentos de tomadas de decisão da professora em relação a estes dilemas, identificados com a entrevista. A pesquisadora permanecia com a turma e a professora durante todo o período de aula (das 13:45 às 16:30), no entanto o tempo de duração de cada filmagem foi em média de 1 hora e 30 minutos, sendo que em cada dia eram filmados momentos diferentes da professora com a sala.

Quanto às sessões de discussão, era exibido à professora todo o material filmado em um dia, não havendo edição da fita, sendo que os aspectos discutidos eram apontados tanto pela pesquisadora quanto pela professora. Assim, a pesquisadora preparava um

[5] As datas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade da professora Luciana

roteiro[6] dos pontos que considerava importantes de serem discutidos neste momento, mas como era algo bastante flexível, Luciana também se sentia muito à vontade para selecionar os momentos que gostaria de discutir, pedindo que parasse, retornasse ou adiantasse a fita. As sessões de discussão eram gravadas em áudio, tendo aproximadamente 1 hora e 40 minutos de duração cada uma, com exceção da 3ª e da 4ª sessões de discussão com cerca de 2 horas e meia, sendo necessário marcar duas sessões para se discutir tanto a 3ª quanto a 4ª filmagem.

Os roteiros preparados pela pesquisadora e que nortearam as discussões, embora estivessem de acordo com o contexto de cada filmagem, foram fundamentados pelas seguintes questões:

- Qual foi a decisão tomada?
- A que você recorreu para tomar tal decisão? Quais os conhecimentos você acha que mobilizou para tomar tal decisão?
- Quais foram as situações dilemáticas para você?
- Você acredita que os saberes que você mobilizou ao tomar esta decisão têm estado, constantemente presentes em sua prática, podendo ser considerados como um dos fundamentos de sua prática?

A fim de permitir uma melhor compreensão do material videogravado na sala da Professora Luciana, e possibilitando contextualizar os dados que serão analisados, far-se-á neste momento, uma pequena descrição acerca de cada sessão de filmagem:

1ª Sessão de Filmagem – Experiência sobre a pressão da água

Neste dia, havia sido planejada pela Professora uma experiência sobre a pressão da água, cujo objetivo era que as crianças pudessem compreender como ocorre o processo da enchente e também a distribuição da água da caixa d'água, para as outras partes da casa.

A professora havia levado uma "engenhoca" (nome dado pela própria professora ao instrumento) que consistia em quatro galões de água em tamanhos crescentes cada um, interceptados por um cano transparente.

Quando Luciana mostrou pela primeira vez aquela engenhoca para os alunos (que tinha sido no dia anterior à filmagem), as crianças registraram em uma folha, por meio de

[6] Os roteiros utilizados pela pesquisadora nas sessões de discussão encontram-se no Anexo 2.

desenhos, o que achavam que ia acontecer com os galões quando estivessem cheios de água, e qual deles encheria primeiro.

Então, no dia em que ocorreu a filmagem, os alunos e a professora fizeram a experiência para verificar suas hipóteses. Enquanto os galões enchiam e a água ia passando de um galão para o outro, a professora Luciana procurava explicar por que isso acontecia, comparando a experiência com o processo da enchente. A maioria dos alunos observava atentamente o que estava ocorrendo, mas também tinha aqueles que estavam mais preocupados em brincar com a água ou ficar conversando com o colega. Neste momento, Luciana chamava a atenção dos alunos, tentando garantir que todos observassem o que estava acontecendo.

Como a organização dessa atividade demandou um certo tempo, a professora resolveu deixar o registro para depois do lanche, no segundo período da aula. Assim, nos minutos finais desta primeira parte da aula, reuniu as crianças na sala para a roda leitura.

No segundo período da aula, organizados em roda, a professora iniciou com os alunos uma discussão a respeito da experiência da água. Assim, entre um comentário e outro que as crianças iam fazendo, Luciana tentava explicar melhor o motivo da experiência e por que havia acontecido uma coisa e não outra, contrapondo com as hipóteses que as crianças fizeram.

Terminada a discussão, as crianças foram para suas mesinhas para realizarem a próxima atividade: o registro do que havia acontecido com a experiência da água. Conforme terminavam a atividade, as crianças levavam o desenho até a mesa da Professora para que ela avaliasse o que tinham feito, sendo que aqueles que já tinham terminado tudo podiam sair para brincar no gramado que fica em frente à sala.

Como este foi o primeiro dia de filmagem, os alunos ficaram muito curiosos e agitados com a presença da pesquisadora, mas, principalmente, com o fato de estarem sendo filmados. Assim, para que a presença da pesquisadora, e mesmo a questão da filmagem, se tornasse algo mais natural para os alunos, ficou combinado que no final da aula, cada aluno filmaria um pouquinho os colegas e a professora. Outra coisa que a pesquisadora combinou com a sala neste dia foi que, depois que fossem feitas todas as filmagens, seria marcado um dia para todos assistirem à fita.

2ª Sessão de Filmagem - Atividade com dobradura

Como acontecia quase todos os dias, as crianças entraram na sala, deixaram suas pastas com as tarefas de casa em cima do armário e se reuniram a fim de organizar uma roda para iniciar a aula.

Nesse momento, Luciana apresentou à classe um aluno novo. Depois de todos conhecerem o novo colega, a professora iniciou a discussão na roda acerca de como tinha sido realizar a tarefa de casa (se tiveram dificuldades, se os pais ajudaram, se gostaram daquela atividade, etc).

Após conversarem sobre a tarefa de casa, ainda em roda, a professora Luciana sorteou o ajudante do dia. Uma das funções do ajudante é contar quantos alunos vieram e escrever a quantidade na lousa, pois todos os dias a cozinheira da escola passa em cada sala para saber o número de alunos para colocar a quantidade exata de copos e talheres na hora do recreio.

Terminada a contagem dos alunos, Luciana fez a chamada, utilizando-se de uma estratégia muito interessante: a professora foi colocando no meio da roda trinta e três cartões amarelos, sendo que em cada um tinha o nome completo de cada aluno. Cada um vai pegando o seu cartão, uma vez que a maioria consegue identificar qual é o seu. Quando sobra algum cartão, representando os colegas que não vieram naquele dia, as crianças os entregam para a Professora.

Em seguida, Luciana dividiu a sala em dois grupos, onde cada grupo ficaria com uma atividade diferente: um grupo faria dobradura e o outro ficaria brincando com os brinquedos para brincadeiras na sala. Depois, os grupos trocavam as atividades: aqueles que fizeram dobradura iam para o brinquedo, e os que começaram brincando iam para a dobradura.

No segundo período da aula, foi realizada uma atividade com música, em que, organizadas em roda, as crianças cantaram e dançaram três músicas, sendo uma delas relacionada ao tema da água[7]. Depois, já no final da aula, as crianças saíram para brincar no parque.

3ª Sessão de Filmagem – Atividade com argila

Foi planejada para este dia uma atividade com argila, que aconteceu fora da sala de aula. Os alunos, juntamente com a professora Luciana e a estagiária de magistério (que

[7] Todas as atividades desenvolvidas pela professora durante esse primeiro semestre abordam a temática da água, seguindo um Projeto da Água, desenvolvido coletivamente pelas três professoras que lecionam para educação infantil.

vai todas as quintas-feiras), foram para um gramado bem grande, que fica na entrada da escola.

Lá, a professora dividiu a sala em grupos, distribuindo uma folha de jornal e um pouco de argila para cada grupo. Foi pedido que cada criança modelasse com o pedaço de argila que tinha, algum objeto, porém poucas crianças conseguiram fazer a modelagem, pois a argila estava muito mole.

Durante a atividade, ocorreu um fato que despertou muito a atenção e curiosidade das crianças: o acasalamento de duas borboletas. Ficaram todas interessadas naquelas "borboletas grudadas" (como as crianças se referiam a elas), sendo que começaram a formular várias hipóteses para explicar por que elas estavam daquele jeito. A professora disse que iria trazer para a sala um livro sobre a vida das borboletas para que entendessem o que estava acontecendo.

Esta atividade durou todo o primeiro período de aula, sendo que de lá, as crianças foram direto para o banheiro lavar as mãos para depois irem tomar o lanche.

Neste dia, a pesquisadora também filmou o momento do recreio. O lanche do dia era pão com salsicha e suco de uva. O momento do recreio é um momento bastante importante para Luciana, devido a um projeto desenvolvido na escola que concebe a merenda como um espaço educativo. Por meio desse projeto, as crianças têm aprendido a se servir sozinhas, a comer com garfo e faca, não falar com a boca cheia, entre outras coisas.

Terminado o recreio, foram para a sala pegar as escovas de dentes para a escovação. Esse momento também foi filmado pela pesquisadora. Depois que todas escovaram os dentes, voltaram para a sala para o momento da roda da leitura.

4ª Sessão de Filmagem – Pintura com aquarela

A filmagem iniciou com as crianças conversando, sentadas em círculo, sobre as observações acerca do passeio que fizeram no dia anterior ao aquário do Bosque dos Jequitibás, em Campinas.

Era um dia chuvoso e estavam todos muito agitados, querendo contar para a Professora sobre as observações que fizeram. A Professora ouvia os comentários das crianças e registrava em seu caderno as observações que iam fazendo.

Encerrada a conversa sobre o passeio, Luciana iniciou a atividade do dia: pintura com tinta de aquarela. As crianças teriam que fazer um desenho com tinta de aquarela,

ilustrando o que mais gostaram do passeio no Aquário. Quanto às crianças que não foram, ficou decidido pela classe que estes poderiam desenhar o que quisessem.

No momento desta atividade, as crianças ficaram mais calmas, além do que, estavam bastante entretidas no que faziam. O desenho, a tinta de aquarela, tudo aquilo parecia prazeroso para elas.

Terminada a atividade, foram para o lanche. Na volta, as crianças entraram na sala, pegaram suas escovas e foram para o banheiro fazer a higiene bucal. Porém, nesse momento, o clima da sala estava um pouco tenso, assim como a Professora Luciana. O motivo foi o desaparecimento de um dinheiro do material escolar que é dado pelos pais e que estava na bolsa da professora. Nesta escola, os pais vão pagando ao longo do ano um determinado valor para a compra de material, sendo que este dinheiro fica sob a responsabilidade de cada professora.

Foi uma situação muito difícil para Luciana, que deixava transparecer claramente, uma certa angústia e tensão diante do que estava acontecendo.

Quando as crianças voltaram da "escovação", Luciana pediu que todos sentassem nos seus lugares e contou para as crianças o que havia acontecido. Assim, depois de vários comentários e hipóteses das crianças, sobre que podia ter acontecido, a professora pediu para que os alunos procurassem, cada um em sua mochila, se "o dinheiro não tinha ido parar ali por engano"[8].

As crianças procuraram nas mochilas, mas não o encontraram, e como já estava no horário de irem brincar no parque, Luciana levou as crianças para brincar. Mas, antes de saírem da sala, numa última tentativa, a Professora deixou uma caixinha em cima de sua mesa, dizendo que se por acaso alguém encontrasse o dinheiro era só colocar ali, e não precisava nem avisá-la.

Na volta do parque, foram todos direto para a mesa da Professora ver se o dinheiro havia aparecido na caixinha, porém ela estava do mesmo jeito, vazia. Já estava na hora da saída. Então as crianças arrumaram o material para esperarem os pais buscá-las na sala. Os pais chegavam, a professora chamava nominalmente os alunos, e assim foram embora. Quanto ao dinheiro, não foi localizado.

3.3 Procedimento de análise dos dados

[8] Fala da Professora.

Os dados coletados foram analisados a partir do método de *Análise de Conteúdo* (Bardin, 1979). Este método consiste num esforço interpretativo onde, por meio, dos dados coletados em determinados textos, são feitas inferências acerca da mensagem transmitida. Trata-se de um conjunto de técnicas que "oscila entre o vigor da objetividade e a fecunda subjetividade" (Bardin, 1979:142), sendo portanto, uma forma de se chegar ao conteúdo oculto, às intenções do locutor ou emissor do texto.

Para que os resultados da análise de conteúdo sejam significativos empiricamente é necessário codificar as unidades textuais em categorias conceituais, classificando os elementos constitutivos do conjunto e reagrupando-os, segundo um critério de semelhança dos conteúdos, previamente definidos.

A análise e categorização dos dados, obtidos nesta pesquisa, ocorreu da seguinte maneira: primeiro, foi realizada uma leitura apurada das transcrições das sessões de autoscopia, procurando identificar, nas verbalizações da professora Luciana, quais foram os momentos dilemáticos (na situações videogravadas) em que ela teve de tomar alguma decisão, bem como depreender as ações executadas a partir das tomadas de decisão.

Para tanto, fez-se uma classificação das verbalizações, separando-as em dois grandes grupos (Sadalla,1998):

- Verbalizações descritivas: pertencem a este grupo todas as verbalizações em que a docente descrevia alguma situação ou experiência pessoal, com o objetivo de contextualizar ou justificar as atitudes tomadas, que expressam, portanto, a ocorrência de fatos, ações ou situações.

- Verbalizações representativas: pertencem a este grupo todas as verbalizações que representavam as tomadas de decisão vivenciados pela professora em situações de dilemas, bem como suas ações a partir destas tomadas de decisão.

Foram analisadas apenas as falas representativas.

Após a seleção destas, estabeleceu-se um conjunto de categorias baseados nos dilemas da professora[9], buscando-se, assim, compreender os assuntos discutidos e refletidos pela Professora, nas sessões de autoscopia..

[9] A definição deste primeiro conjunto de categorias de análise encontra- seno Anexo 3.

Feita esta categorização das falas da professora, tendo como base os dilemas por ela vivenciados, organizou-se uma matriz de análise a fim de que a pesquisadora pudesse identificar as tomadas de decisão da professora e suas ações para, a partir daí, fazer inferências acerca dos saberes que a professora Luciana mobilizou nas situações de tomadas de decisão, bem como aqueles que fundamentavam suas ações. Nesta matriz, as categorias foram definidas, portanto, a partir de dois tipos de dilemas: aqueles relacionados à sala de aula e os relacionados ao contexto institucional [10].

Identificadas as tomadas de decisão e as ações da professora Luciana bem como os saberes por ela mobilizados a partir destas situações, reorganizou-se a matriz de análise[11] tendo como referência, neste momento, os saberes mobilizados pela docente. Para tanto, os dados foram reorganizados e classificados a partir de um novo conjunto de categorias de saberes docentes, assim definidos:

1. **<u>O professor e as relações interpessoais</u>** - Esta categoria aborda os conhecimentos mobilizados pela professora no que diz respeito às relações interpessoais desenvolvidas nos espaço escolar, sendo de modo mais específico:

   1.1. ***Relação professor-aluno:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes docentes referentes às relações desenvolvidas entre alunos e professores no interior da sala de aula, abarcando as situações de conflitos, trocas, as atitudes e postura do professor diante dos alunos, bem como as relações de afeto também estabelecidas.*

   1.2. ***Relação com os pares:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes docentes referentes às relações desenvolvidas entre os professores e seus pares (entendendo por pares todos os funcionários que trabalham na escola, ou seja, outros docentes, coordenadores, diretores, agentes de limpeza, cozinheiras, guardas)..*

[10] Encontra-se no Anexo 4 um exemplo da matriz de análise inicial.
[11] Encontra-se no Anexo 5, um exemplo da matriz de análise definitiva.

1.3. ***Relação família-escola:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes docentes referentes às relações e/ou os conflitos desenvolvidos entre as famílias dos alunos e os professores e/ou outros funcionários da escola.*

2. **<u>O professor e o aluno</u>** – Esta categoria aborda os conhecimentos mobilizados pela professora no que diz respeito aos diversos aspectos do desenvolvimento e formação dos alunos, sendo de modo mais específico:

2.1. ***Desenvolvimento moral:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes docentes referentes ao processo de desenvolvimento moral dos alunos no que concerne aos aspectos morais, tais como disciplina e indisciplina, limites e regras, ética e valores, bem como as implicações destes aspectos na sua formação enquanto sujeitos responsáveis, autônomos e conscientes*

2.2. ***Desenvolvimento social:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes docentes referentes ao processo de desenvolvimento social dos alunos em relação aos colegas, aos professores, funcionários, enfim, ao ambiente escolar de maneira geral.*

2.3. ***Diversidade cultural na escola:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes docentes referentes à diversidade de práticas culturais e sociais presentes na escola, bem como aos modos de se relacionar com esta diversidade.*

2.4. ***Sexualidade infantil:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes docentes referentes às questões acerca da sexualidade infantil (com as quais o professor se depara), bem como as concepções que alunos e pais apresentam em relação ao tema.*

2.5. ***Higiene e saúde:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes docentes referentes aos cuidados necessários, que os alunos devem Ter com o corpo e a saúde.*

3. **<u>O professor e sua prática</u>** - Esta categoria aborda os conhecimentos mobilizados pela professora no que diz respeito aos diversos aspectos da prática pedagógica docente e do processo ensino-aprendizagem, sendo de modo mais específico:

   3.1. ***Planejamento, metodologia e avaliação:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes referentes ao planejamento e execução das atividades escolares, às estratégias de aula utilizadas pela professora, bem como ao processo de avaliação destas atividades, tanto em relação ao desempenho do aluno, quanto à própria prática do professor (auto-avaliação).*

   3.2. ***Aprendizagem dos alunos:*** *refere-se às verbalizações que versam sobre os saberes referentes ao processo de aprendizagem dos alunos, atentando-se para o professor enquanto mediador e promotor da aprendizagem significativa dos alunos.*

Por fim, é importante destacar que, como a descrição literal não esgota a análise, os dados coletados foram analisados no contexto das interações ocorridas em sala de aula e das condições de trabalho da professora existentes naquele momento e apreendidas pela filmagem dos episódios, estabelecendo-se, então, relações que viabilizaram a compreensão e a análise dos dados.

Capítulo IV

Entre dilemas, decisões e ações: os saberes da Professora Luciana

Após o agradável e profícuo período de contato com a professora Luciana e seus alunos, eis que chega o momento de compreender e desfrutar os "achados", as descobertas propiciadas pelas relações estabelecidas e pelos momentos vivenciados, que compuseram o conjunto de dados coletados na pesquisa.

Mergulhando no emaranhado de falas e reflexões da professora Luciana, foi possível adentrar no dinamismo e na complexidade da prática docente, sentindo de modo mais palpável o cotidiano escolar, com seus múltiplos sentidos e ressonâncias.

Assim sendo, o presente capítulo tem por objetivo desvelar os saberes docentes mobilizados e ressignificados por esta professora, no interior de sua prática, tendo como cenário seus dilemas, suas tomadas de decisão e suas ações cotidianas.

Como dito no capítulo anterior, os dados foram organizados em categorias e subcategorias, nomeadas e definidas em função dos saberes mobilizados pela docente, nas situações de filmagem, nas quais muitos destes conhecimentos mobilizados foram ressignificados por meio da reflexão sobre a ação, realizadas nas sessões de autoscopia.

Cabe destacar que é sabido que há várias possibilidades de análise do presente conjunto de dados, sendo que a análise ora apresentada conta com o referencial teórico da Psicologia e procurou compreender as relações estabelecidas entre decisões e ações cotidianas na configuração dos saberes docentes, sendo este o caminho escolhido pela pesquisadora.

Segue agora, a apresentação dos resultados seguida da análise, em relação a cada categoria e suas respectivas subcategorias.

1. O professor e as relações interpessoais

Encontram-se aqui os saberes e práticas mobilizados pela professora Luciana e de grande importância para o trabalho pedagógico, no que se refere às relações interpessoais desenvolvidas com alunos, com os pares (direção, coordenação, professores e funcionários) e com as famílias dos alunos. Tais aspectos serão discutidos separadamente, obedecendo à organização das subcategorias, apresentadas anteriormente.

1.1. Relação professor-aluno

1. Fala: *"(...) o fato de sentar em roda, de um poder olhar pro outro, eu acho que vai revelando um pouco da minha prática, que é o quê? Ouvi, tentar ou... aprender a ouvir a criança, porque não é uma coisa fácil ouvir criança. É difícil, você vai aprendendo com o tempo, ouvir o que eles têm a dizer, o que eles pensam e tal. Então, a roda é um espaço pra eles tarem ouvindo os colegas, pra eles estarem me ouvindo e pra gente até... é... tentar refazer algumas coisas."*

"(...)não é sempre que a roda funciona, eu falei isso em uma das entrevistas. Às vezes eles não querem saber de conversa, e o que eu vou sentindo, com o tempo de trabalho, a roda vai se prolongando. Prolongando em termos de tempo mesmo, tempo relógio, né?"

"(...)É uma escolha minha, e porque eu tenho acreditado muito na importância do diálogo, de tá trocando com as crianças"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e Execução da atividade": Insistir na realização diária da roda ou deixar que a roda aconteça a partir da vontade dos alunos.

Ação: Realiza a atividade da roda diariamente, mesmo que algumas vezes, seja contra a vontade dos alunos.

2. Fala: *"Aí, Tamara, veja bem, eu sei que existem mães que não gostam que as meninas brinquem com meninos, né? Eu ainda não conheço bem a mãe, a família da L., ela acabou*

de chegar na escola. O que eu fiz? Eu coloquei pro grupo... uma que eu achava que eu não ia dar conta de ter tanto argumento pra discutir com ela, como as crianças teriam. Achei importante alguém que fosse da idade dela, que seria a discussão com os pares ali"

" (...)é uma situação complicada no sentido de até que ponto você abre uma coisa particular pro grupo, né? Que aconteceu entre ela e mais dois, né? Porque ela acabou se irritando porque mexeram com ela e tal, mas o grupo colocou pra ela que gostava de abraço, porque ela não queria que tocassem nela, e o grupo colocou que eles gostavam de abraço, que era legal ter amizade com menina e com menino. Então, acho que foi a opinião das outras crianças pra ela, e o peso de tá interagindo com os pares mesmo, né?"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e indisciplina dos alunos": Resolver um conflito particular individualmente com o aluno ou abrir a discussão para o grupo.

Ação: Procura resolver o conflito contando com o auxílio de todo o grupo.

3. Fala: *"Agora, por exemplo, eu me peguei várias vezes é... interrompendo a criança, a criança fala um pouco, eu falo, a criança fala um pouco, eu falo, então, é uma coisa da gente ir se policiando mesmo, de ir aprendendo a fazer isso. O exercício de ouvir é difícil, numa sala heterogênea e tal, e mesmo quando a gente tem uma postura mais controladora, que é meu caso, né?! Então, é um exercício tá aprendendo ouvir, e no caso do chiclete, o exercício de ouvir, e não só ouvir, mas considerar o que eles tão dizendo"*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Deixar que primeiro as crianças falem para depois expor seu ponto de vista ou interromper a fala da criança para expor o seu ponto de vista.

Ação: Em alguns momentos, interrompe a fala das crianças para expor seu ponto de vista

4. Fala: *"(...)na minha cabeça era uma idéia meio fixa de quantos faltaram, quantos vieram e trabalhar a coisa da... de juntar, né? Vamos ver quantos têm e quantos faltaram. Quando eu disse vinte sete, a D., agora na fita dá pra ver bem claro, ela disse pra mim "Vinte e nove", ela me corrigiu, só que na hora eu não ouvi o vinte e nove e eu comecei a contar a partir do vinte e sete, foi quando eu vi que dava errado"*

(...)e na hora eu não entendia o por quê, porque eu tava tão presa naquilo que eu queria fazer, que não deu pra dialogar com a criança"

"(...)ela tava falando vinte e nove e eu fiz o cálculo a partir do vinte e sete, e a criança tava prestando atenção no que eu tava falando, ela tava dizendo, então eu acho que é meio por aí, de tá apreendendo... é um exercício mesmo. E a fala das crianças vai dando indícios de milhões de coisas pra você, se você pegar o texto do, como que é o nome dele? Que fala do Paradigma Indiciário? Aí é do livro "Mitos, emblemas e sinais", mas eu não lembro agora o nome do texto... Ah lembrei é "Sinais: raízes de um Paradigma Indiciário", ele vai falando da importância dos indícios, dos rastros, das coisas pequenas, e a escola ela tem muito a ver com isso, você tá observando cada fala da criança, cada... e é um exercício pro professor tá olhando esses detalhes, a gente não tá habituado a fazer isso"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Ouvir atentamente a fala dos alunos ou desenvolver a aula sem dar tanta ênfase aos comentários feitos por eles.

Ação: A professora se detém no desenvolvimento da atividade, não dando tanta ênfase aos comentários feitos pelos alunos.

5. Fala: *"Aqui ó, não quis participar da roda e aí os outros colegas viram e começaram a sair da roda também. Aqui foi uma situação muito difícil, porque eu tava começando a acreditar que ele não ia pra roda..."*

"(...)O quê que eu observei, como ele tava fora da roda, já tinha outras crianças que tavam saindo também."

"(...)então a atitude dele propiciou com que outras crianças não ficassem lá, começassem a sair, então eu pedi pra ele "Você vai voltar pra roda", ele falou "Não, não vou", aí eu falei de novo "Você vai sozinho, ou você quer que eu te leve?"

"(...) e eu fiquei meio... meio em dúvida. Porque ao mesmo tempo que eu achava que não tinha problema ele ficar fora da roda, ele tá notando o que tá acontecendo, só que aí, por um outro lado as outras crianças estavam começando a sair da roda e aí ia acabar se desfazendo o coletivo ali, todo mundo junto e tal, então eu acabei lutando pra que ele viesse, mas foi muito difícil, foi uma coisa de enfrentamento mesmo"

"(...)é o que eu digo, Tamara, tem horas que não dá pra criança escolher, quem escolhe é a professora."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e indisciplina dos alunos": Após a recusa do aluno, permitir que ele não participe da roda, ou insistir para que volte e participe da roda como os demais.

Ação: Obriga o aluno a voltar para a roda.

As situações de tomadas de decisão e ações da professora, ora apresentadas, traz à tona o universo das relações que são estabelecidas cotidianamente entre alunos e professores, tendo destaque alguns saberes muito importantes para a compreensão deste universo: a importância do diálogo e do saber ouvir o aluno, a intencionalidade docente na promoção da coletividade e do trabalho em grupo, e ainda o estabelecimento da autoridade docente nas relações desenvolvidas entre professores e alunos.

Sabe-se que as relações em sala de aula constituem-se num conjunto complexo de interações sociais e afetivas que compõem variadas formas de atitudes e posturas desenvolvidas entre docentes e discentes, e que, segundo Salvador (2000), são reguladas por um conjunto de regras a fim de permitir que "professores e alunos possam comunicar-se e alcançar os objetivos propostos" (p.185).

Nesse sentido, estar mediando e regulando tais situações configura-se numa tarefa nada fácil, sendo geradora de muitos dilemas para os professores. Atentando-se às situações vivenciadas pela professora Luciana no que se refere à relação professor-aluno e aos saberes que ela mobiliza para lidar com tais situações, percebe-se o quão contraditório é, muitas vezes, esse processo de tomada de decisão e a própria ação, sendo de grande importância o professor ter em mente quais são seus objetivos naquele momento, principalmente quando se depara com outras demandas e interesses (as demandas e interesses dos alunos), a fim de que seja possível alcançá-los, ou mesmo negociá-los com os alunos.

Nota-se uma postura bem consciente da professora Luciana em relação ao que propõe desenvolver em sua sala, como por exemplo, quando delega à realização da roda com as crianças, uma importância fundamental para o desenvolvimento destas, ainda que isto seja algo que, no início, não vá ao encontro do que as próprias crianças têm como interesse em fazer. Porém, Luciana insiste nesta atividade, acreditando ser esta um meio de promoção da coletividade e do sentimento de grupo entre as crianças e a própria professora. Acredita que, por meio da roda diária, as crianças aprendam a respeitar o outro, a ouvir o que o colega tem para dizer e vice-versa, aprofundando ainda mais os vínculos estabelecidos entre cada sujeito presente na sala de aula.

De acordo com DeVries e Zan (1998), de todas as atividades para se trabalhar com a Educação Infantil, a hora da roda pode ser a mais importante, uma vez que colabora na promoção do raciocínio social e moral, mas ao mesmo tempo, é a atividade mais difícil e desafiadora para o professor, uma vez que estão em jogo diversos interesses e vontades difíceis de serem administrados.

Mas, exatamente pelos possíveis conflitos que o momento da roda pode gerar, esta deve ser uma atividade cada vez mais planejada e promovida em sala, pois é neste momento que

> *" as crianças experienciam metas grupais que transcendem as necessidades e desejos dos indivíduos. Enquanto participam do estabelecimento de regras, da administração de problemas da classe, da proposta e escolha entre as opções para as atividades da classe e da tomada de outras decisões, elas aprendem numerosas lições de democracia. (...) aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvida, que nenhuma opinião tem mais peso do que outra (...). As crianças praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo"* (DeVries e Zan, 1998: 116).

Cabe ressaltar que, embora atividade da roda seja uma atividade cujo principal objetivo seja a promoção do sentimento de coletividade do grupo, o sucesso desta atividade está intimamente relacionado ao modo como o professor concebe tal atividade e com o que ele se propõe a estar desenvolvendo junto às crianças, ou seja, a intencionalidade de que o desenvolvimento de tais valores seja realmente o objetivo da atividade. E, neste sentido, promover a coletividade significa também incentivar uma qualidade na relação entre professores e alunos, alunos e alunos, pode ultrapassar a atividade da roda devendo mesmo permear todas as outras atividades.

Também é possível perceber isto nas ações de Luciana quando num outro momento em que se relaciona com os alunos, a docente decide discutir com o grupo a resolução de um conflito ocorrido entre uma aluna e um aluno. Ao abrir a discussão para o grupo, contando com o auxílio da classe, a professora busca promover o debate de vários pontos de vistas, almejando, talvez, um consenso construido entre pares, trazendo à tona novamente valores como cooperação, respeito e solidariedade.

Outro aspecto interessante de ser apontado, no que se refere às relações estabelecidas pela professora Luciana e seus alunos, diz respeito à postura da docente diante da dificuldade em saber ouvir o que seus alunos têm a dizer, sendo essas atividades (como da roda por exemplo) uma aprendizagem para a própria professora.

Este incômodo quanto ao fato de não conseguir, em alguns momentos, ouvir os alunos, respeitando-os como sujeitos, ficou muito nitido em uma das sessões de autoscopia, quando Luciana se vê contrária às ações tomadas por ela no dia da filmagem. Ao assistir à situação, a professora viu-se interrompendo seus alunos a todo instante, não permitindo que eles falassem tudo o que estavam pensando. Essa confrontação com sua imagem na tela, permitida pela técnica da autoscopia, provocou,, na docente, uma mudança de postura em relação à sua própria atitude, percebendo que não deveria interromper seus alunos daquela maneira. Neste momento, vê-se a necessidade de o professor ter clareza da importância do diálogo com seus alunos, em que estes têm o mesmo direito que o professor, de expor para o grupo o que pensam e o que desejam falar.

Isso pode também ser considerado um dilema, uma vez que saber ouvir o outro não é nada fácil. Porém, como bem afirma Paulo Freire (2001), ensinar exige saber escutar, pois "somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele" (p.127). Assim, o educador que escuta o aluno, em suas dúvidas, em seus receios, angústias e

vontades, "aprende a difícil lição de transformar o seu discurso às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele" (*ibidem:*128). Ter clareza que este saber deva permear as interações entre alunos e professores é um passo importantíssimo na qualidade dos vínculos estabelecidos.

Por fim, cabe ressaltar um outro elemento que perpassa a relação professor-aluno, e que se fez presente nas tomadas de decisão e ações da docente: saber estabelecer a autoridade do professor, principalmente quando são situações de conflitos, verdadeiros "enfrentamentos" entre professores e alunos.

Como visto em Aquino (2000), toda relação institucionalizada (como é o caso da relação professor-aluno) e que se deseja fecunda, não pode prescindir de determinadas condições fundamentais para o seu funcionamento como, "o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes (...) e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação" (*ibidem:* 60), sendo, então, a noção de autoridade uma peça chave na "regulação das relações entre sujeitos enredados em determinada configuração institucional" (*ibidem*:60).

No entanto, esse exercício da autoridade coloca-se, muitas vezes, como algo muito difícil para o professor, principalmente em função de, às vezes, se confundir com práticas autoritárias e coercitivas, deixando o docente confuso em qual a melhor decisão a ser tomada.

Ao fazer uma discussão sobre o termo autoridade, Araújo (1999) aponta a existência de dois tipos: uma denominada de autoridade autoritária, a qual vincula-se ao uso de manifestações múltiplas de opressão, imposição e violência; e um segundo tipo de autoridade denominado por autoridade por competência, a qual está associada à admiração e respeito nutridos nas relações institucionalizadas, a partir do prestígio e da competência.

Assim, para que este segundo tipo de autoridade seja constituído na escola, é necessário que o professor estabeleça com seus alunos uma relação baseada no respeito mútuo, no diálogo e na admiração de um pelo outro, nutrindo um clima afetivo em sala de aula, o qual possibilitará que os conflitos cotidianos sejam solucionados de uma maneira democrática.

A partir dessas contribuições trazidas nos trechos acima, pode-se observar que, para a professora Luciana, esta diferenciação de autoridade ainda não está tão clara, porém sua decisão em fazer uso dela, para que o aluno participe da atividade em prol da coletividade e da importância daquela atividade para a construção dessa coletividade, já aponta indícios de possíveis relações que a docente pode vir a estabelecer entre a

importância da autoridade (não autoritária) como um recurso na construção de limites e regras e de um ambiente cooperativo entre alunos e professores.

1.2. Relação com os pares

1. Fala: *"eu já tive enfrentamento com uma Diretora, porque uma vez uma criança levou pra casa esse gravador que eu tenho, não era aluno meu, não. Eu usava esse gravador no trabalho com os pais na biblioteca e essa criança de outra professora, entrou na biblioteca e abriu a gaveta que só estava fechada, mas sem tá trancada, e levou o gravador embora, e mexeu no gravador e quebrou o gravador, uma série de histórias. E a Diretora, não a Diretora atual, a outra Diretora, me disse assim "Luciana, mas a culpa é sua porque você é que não trancou a gaveta", então eu disse assim "Então a culpa é daquele que não esconde, não é daquele que mexe? Aí a gente começou a discutir, quem é o culpado? Aquele que deixou em cima da mesa e que não trancou a gaveta, ou aquele que pegou? E ela dizia "Não, mas você tem que ter consciência do lugar que você dá aula e das coisas que pode acontecer", então a culpa acabou sendo minha, na visão dessa pessoa."*

"Nessa história do gravador, eu me enfrentei com a Diretora e acabei tendo que pagar o gravador, porque o gravador não era meu, era de uma amiga minha que eu peguei emprestado. Eu não queria que a mãe pagasse o gravador, é o valor total do gravador, porque eu sei que é uma coisa que ali ninguém teria condição de pagar. Mas, eu queria que ela respondesse, ainda que de um modo mais atenuado, por aquilo que o filho fez. Porque ela viu o gravador, ela permitiu que a criança brincasse com o gravador em casa. Então, são coisas que eu acho que a mãe teria que responder por aquela situação, e na visão da Diretora, quem teria que responder era a Professora, eu, que deixei a gaveta aberta."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Condições de trabalho do professor": Agir de acordo com seu princípios mesmo que isso gere algum tipo de confronto com os pares ou buscar evitar confrontar-se com os pares, mesmo que seja preciso abrir mão de valores próprios.

Ação: A professora procura agir de acordo com seus princípios, confrontando-se diretamente com a diretora.

2. Fala: *"(...) uma outra coisa que eu faria, Tamara, depois desses três episódios vividos, era (...) eu teria deixado a sala de aula uma bagunça, de perna pro ar, com a filmadora lá, com a estagiária lá, e teria ido na direção e falado "Fulana, aconteceu isso e isso e esse dinheiro não está com as crianças, esse dinheiro pode estar aqui na escola com alguém", pode também não, porque no caso da mãe que entrava e saia na escola, essa pessoa pode ter pego o dinheiro. Mas eu quero uma postura da Direção agora que o negócio tá acontecendo, então eu teria recorrido a outras possibilidades"*

"(...)então, talvez eu colocaria pra direção, a bomba eu dividiria com outras pessoas, né? Por quê? Aí entra a condição de trabalho do professor."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Condições de trabalho do professor": Numa situação de furto dentro da sala, dividir a responsabilidade com os pares ou tentar resolver o problema sozinha.

Ação: Tenta resolver o problema sozinha.

A presente subcategoria está discutindo as situações de tomadas de decisão e as respectivas ações vivenciadas pela professora Luciana no âmbito das relações estabelecidas entre ela e a Direção da escola. Cabe ressaltar que, embora as situações aqui apresentadas envolvem apenas a relação entre a docente e a Diretora (podendo ser entendida como uma relação de superioridade e subordinação), pautada na concepção que será discutida e defendida aqui, considerou-se importante ressaltar que esta relação pode e deve ser, sobretudo, uma relação entre pares.

Analisando as decisões e ações da docente nestas duas situações específicas, tem-se de um lado uma relação de conflito entre a Diretora e a professora e, de outro, o sentimento de solidão da docente em relação a um dilema vivenciado com os alunos na sala, sendo visível a importância de partilhar tal dificuldade com a coordenação e com a direção da escola.

Pensando na primeira situação, verifica-se uma situação de embate entre professora e diretora, na qual a professora vê-se obrigada a abrir mão do que acredita, a fim de "cumprir" o que a diretora entende como correto, não havendo uma discussão maior a respeito da situação, e nem uma abertura para que outros pares se posicionassem a fim de se construir uma decisão coletiva sobre o caso. O que impera, neste caso, é uma hierarquização entre a parte administrativa da escola e os docentes. Deste modo, têm-se alguns indícios sobre o tipo de organização e gestão que permeia a escola, bem como das relações estabelecidas entre seus funcionários.

A presente situação possibilita inferir que haja aí uma concepção tradicional de gestão e organização do trabalho pedagógico, na qual, como bem apontam Leite e Peron (2003), "as esferas de decisão estão organizadas a partir de concepções individualistas de organização do trabalho, em detrimento das práticas coletivas envolvendo os membros da instituição" (p.15).

Quanto à segunda situação relatada pela docente, observa-se, nas relações que são desenvolvidas pelos professores e seus pares, a própria condição de trabalho do professor. Neste caso vivenciado pela docente, ela era responsável por tomar conta de todo o dinheiro que as crianças de sua sala traziam para a compra de materiais para o

desenvolvimento das atividades, sendo que, quando este dinheiro desapareceu, a docente não tinha ninguém para compartilhar o dilema, a não ser as próprias crianças.

Mais uma situação que denuncia a organização do trabalho docente pautado em concepções tradicionais e individualistas, fazendo-se premente a construção de um espaço coletivo em que o professor tenha com quem compartilhar seus dilemas e angústias, trocar experiências, encontrando no diálogo com o outro, com os pares (envolvendo direção, coordenação, professores até mesmo outros funcionários da escola), um momento enriquecedor, uma chance para novos aprendizados, um espaço de formação para o professor.

Vale dizer que, pelo fato de terem sido observadas apenas duas situações de relação entre a docente e seus pares, a análise feita refere-se especificamente a estas duas situações, não querendo generalizar para todas as outras relações que são estabelecidas entre a administração da escola e os docentes e funcionários. Assim, o principal objetivo de se discutir tal aspecto foi suscitar a reflexão acerca da importância de se mobilizarem saberes em direção à construção de um modelo de organização e gestão coletiva e democrática na instituição escolar.

1.3. Relação família-escola

1. ***Fala:*** *"Esse mesmo menino por exemplo, eu conversei com a mãe, porque quase nada do que ele fala, eu consigo entender. Então, assim, água, ele fala meia palavra, aí perguntei pra mãe, como que é em casa e a mãe falou assim "Ah, porque em casa, eu entendo tudo o que ele fala". Eu falei "Olha, então, ele ainda não sentiu a necessidade de falar de um jeito que ele possa ser entendido, porque na tua casa, você entende ele falar desse jeito, mas aqui na escola, eu não entendo e nem as outras crianças entendem". Então, eu tenho cobrado muito isso dele. E é o que você tá falando, é o desempenho da criança, porque, qual é o papel da escola? Se não é possibilitar que essa criança se comunique melhor, melhor que eu quero dizer, não é desqualificar aquilo que ela fala, mas então eu vejo assim, se não é esse o papel da escola, eu me vejo perdida. Então eu acho que... é por aí. Então, eu cobro, sim, e eu sou até enfática"*

Tomada de decisão em relação ao dilema "Relação família-escola": Promover o desenvolvimento e aprendizagem do aluno apenas pela ação docente ou contar com auxílio da família na promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Ação: A Professora busca estabelecer contato com a família a fim de que esta possa ajudá-lo na promoção do desenvolvimento do aluno

Aqui buscar-se-á discutir as relações estabelecidas entre a professora e as famílias de seus alunos, bem como a sua importância, a partir de uma situação experenciada pela professora Luciana.

Pautando-se na tomada de decisão da docente e ação decorrente desta decisão, pode-se notar a importância que a professora atribui ao estabelecimento de vínculos com as famílias dos alunos, acreditando que estas possam auxiliá-la no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. É possível inferir que para a professora Luciana, ainda que suas opiniões, em alguns momentos, sejam divergentes/conflitantes com a dos pais de seus alunos, buscar essa comunicação é fundamental para o desenvolvimento de sua prática, saber se relacionar com os pais de seus alunos é algo muito importante para a docente.

A participação da família na escola é um aspecto bastante delicado de ser discutido, mas que tem aparecido com freqüência em discursos correntes na academia, na escola, na mídia, fazendo parte até das políticas públicas, como, por exemplo, a iniciativa do MEC, que instituiu a data 24 de abril como o "Dia Nacional da Família na Escola". Não deixando de lado a importância dos pais no desenvolvimento de um trabalho de qualidade na escola, deve-se tomar muito cuidado com determinadas perspectivas, a fim de que, concordando com Realli e Tancredi (2003), não se pretenda imputar às famílias a única responsabilidade sobre o sucesso/insucesso escolar dos filhos.

Isto posto, vale ressaltar a importância de a escola e a família partilharem responsabilidades pelo processo de formação de seus filhos, "mantendo-se a especificidade dos papéis de cada um dos sujeitos dessa interação" (*ibidem*:75). Assim, cabe à escola e aos professores buscar um trabalho com os pais que propicie a discussão dos interesses comuns e divergentes que cada parte apresenta, tendo sempre como princípio a qualidade na formação de seus alunos/filhos.

Desse modo, vê-se na prática da professora Luciana um olhar bem atento quanto à esta questão, partindo da docente a iniciativa de contar com os pais, naquilo que cabe a eles auxiliar, oferecendo contribuições para o adequado desenvolvimento de seus alunos.

2. O professor e o aluno

Serão discutidos, neste item, os saberes mobilizados pela docente no que se refere aos diversos aspectos de desenvolvimento e formação de seus alunos, envolvendo questões como o desenvolvimento moral e o estabelecimento de limites e regras, o

desenvolvimento social e o saber conviver com a diversidade, a sexualidade na infância, bem como os cuidados de saúde e higiene com o corpo. Cada um destes aspectos serão vistos separadamente, de acordo com suas respectivas subcategorias.

2.1. Desenvolvimento moral dos alunos

1. Fala: *"quando eu deixei esses dois reais na mesa e que eu cheguei só tinha um real, eu tenho assim muito claro, Tamara, que eu não devo esconder esse dinheiro, que eu não devo trancar esse dinheiro. Acho que as crianças têm que lidar com o fato de ser deles esse dinheiro, e que é pra gente comprar o material"*

"Quando desapareceu aquele um real, eu procurei nas minhas coisas e aí eu solicitei isso para as crianças também (...) Aí eles procuraram, e teve uma criança que falou assim "Oh Professora, eu vou procurar esse dinheiro ali fora, porque eu acho que esse dinheiro tá ali", e quando ele falou isso, eu desconfiei que tinha sido ele que pegou esse dinheiro.

"(...) Aí o que eu fiz? (...) eu virei pra ele e disse "Gente, já que ninguém encontrou, eu vou olhar na bolsa de vocês, pode ser que vocês não viram, mas eu posso encontrar", quando eu disse isso, ele continuou com a mesma postura "Na minha, não, tá?". Aí eu comecei a olhar na bolsa de todo mundo e de quem eu olhava, eu deixava sair pra escovar o dente, foi então quando eu dei um jeito de todo mundo sair da sala, e só fiquei com ele. Aí eu falei "C, vamos olhar na sua bolsa", "Olha aqui nesse bolso", que era o bolso que eu sabia que tava, aí ele disse assim "Não tá aí que eu já olhei", aí eu disse assim "Então vamos olhar de novo pra ter certeza, eu olhei na de todo mundo, então eu vou olhar aqui na sua pra ter certeza", aí quando eu falei "Eu vou olhar pra ter certeza", ele virou pra mim e disse "Alguém colocou na minha bolsa"

" (...)E aí você pensa, e discutindo com um amigo meu, ele disse assim "Você foi completamente errada, você tem que pensar na história dessa criança. (...)Pode ser que isso era pra comprar um leite, era pra comprar alguma coisa. Você não deveria ter obrigado a criança devolver. Ela teria que devolver por consciência, por espontaneidade", e eu disse assim "Não. Cada um tem que assumir a conseqüência do seu ato. A criança tem que aprender isso, ele tem que ter limite".

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e Indisciplina dos alunos": Deixar o aluno devolver o dinheiro espontaneamente ou obrigar o aluno a devolver o dinheiro.

Ação: Obriga o aluno a devolver o dinheiro.

2. Fala: *"(...)quando essa situação aconteceu na filmagem (...)foi muito difícil pra mim. Por quê que foi difícil? Porque eu tava com uma situação delicada para as crianças, pra mim, porque as crianças de um certo modo estariam sendo expostas, pois poderia ter sido um deles. Eu, estava sendo exposta no seguinte sentido, poderia ter sido a Professora? De certo modo sim, mas eu tava sendo exposta em relação à atitude que eu ia tomar, porque aí tinha o olhar... o seu olhar, o olhar da estagiária, de todo mundo, e tinha junto comigo as reflexões que eu tinha feito pelo episódio anterior. Então, foi muito difícil pra mim, foi uma situação que eu fiquei totalmente desequilibrada, por quê? Porque eu acreditava que poderia ter sido uma das crianças, eu não queria invadir*

demais as crianças, mas ao mesmo tempo, eu não abri mão daquilo que eu acredito "Nós vamos procurar, nós vamos olhar e isso vai ter que aparecer!". Então foi quando eu pedi pra eles olharem na bolsa, eu lancei mão da caixinha, eu usei tudo o que eu poderia ter usado... eu segui sugestão da criança que era pedir para as outras Professoras olharem na sala, né? Então, foi muito desgastante nesse sentido. No sentido de tá sendo avaliada como Professora, como ser humano, porque aí entra muito uma questão humana e o professor não tá separado disso. Então foi muito desgastante nesse sentido, na hora de não ter encontrado também, a frustração, né?"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Procurar o dinheiro nas mochilas ou orientar para que as crianças o fizessem.

Ação: Orienta as crianças para que busquem encontrar o dinheiro.

3. Fala: *"(...)a grande maioria das crianças pedem pra ir no banheiro, e eu trabalho com isso que não precisa pedir, é avisar"*

"(...)mas ela tava saindo sem avisar, você viu? Aí eu chamei, então quer dizer é muito no sentido de cobrar... é aquele velho ditado "O combinado não sai caro!", então é muito no sentido de tá cobrando aquilo que foi combinado, o combinado é pelo menos avisar, não necessariamente pedir, mas avisar, então aí é o meu papel também de tá... Eu volto pra aquilo que foi dito que foi... e muitas vezes não é nem bem combinado, às vezes... porque o combinado dá uma idéia de que é dos dois lados, eu quis e as crianças quiseram. Nem sempre é isso, às vezes é meio que... não é nem combinado, é colocado, tem coisas que se eles dissessem "Ah, professora eu quero sair sem avisar", eu não aceitaria, por quê? É muita criança pra você dar conta, então você tem que saber onde cada um tá. Eu acho que é controle mesmo..."

Tomada de decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Deixar a criança sair para ir ao banheiro sem avisar ou chamar a atenção da aluna por não ter avisado.

Ação: Chama a atenção da aluna por não ter avisado

4.Fala: *"Essa questão de um bater no outro, eu já havia dito que era uma das questões difíceis de se trabalhar. Agora, por exemplo, se eu tivesse como escolher, aconteceram algumas situações assim já... de dilemas, que eu tentei resolver em particular com a criança. Então aconteceu com os dois, chama os dois no canto e conversa, nem sempre isso dá pra fazer em sala. No caso, aí, bateram no meio de todo mundo, aí todo mundo começou a falar, então eu tive que me posicionar diante de todo mundo que tava ali. Mesmo porque, todo mundo já sabe que não vale bater lá na sala, que não tem... que bateu, não vai brincar. Por que? Eles sabem da regra, eles têm consciência da regra, eles sabem que se bater, não vai brincar."*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e Indisciplina dos alunos": Chamar a atenção dos alunos individual ou publicamente.

Ação: Chama a atenção dos alunos na frente dos outros colegas.

5. Fala: *"Você se abala com o fato da criança chorar, você vê que talvez foi uma atitude impensada, né? O colega relou nele, ele não gostou e bateu... é essa coisa da própria vivência deles, você conversa com a mãe e sabe que muita coisa em casa, é assim que se resolve. Mas isso não pode ser produzido na escola."*

"Então é tomar partido, não existe a neutralidade, não tem. Se eu dissesse que eles poderiam brincar e pedir desculpas um pro outro, também não teria a neutralidade, ou um ficasse sem brincar e outro não. Os dois ali bateram, então os dois tinham que ficar sem brincar"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e Indisciplina": Assumir uma postura parcial ou neutra em relação ao conflito em classe.

Ação: Assume uma postura parcial em relação ao conflito em classe.

6. Fala: *"Olha essa outra situação, eles se empurrando na fila. Aconteceu uma coisa super difícil, um dilema mesmo, na verdade"*

"(...)Eu conversei várias vezes, até que um dia eu tomei a seguinte decisão, empurrou na hora do lanche, sai do lanche e volta pra sala. Isso não foi combinado, não foi. Foi uma atitude que eu tomei e que não tinha mais jeito"

"(...)Agora, veja bem, se coloca no meu lugar, sabendo que não são todas as crianças que têm alimento em casa, que o lanche, além de ser um espaço educativo, é um espaço de acabar com a fome ali na hora, e eu acabei tomando a decisão de tirar do lanche aqueles que empurrassem"

"(...)A conversa, o diálogo já não resolvia, a criança, na atitude dela, pediu um limite. Então, às vezes, as atitudes que você acaba se questionando muito (...)mas de repente, você faz aquilo em nome do quê? Da organização e do bem estar comum ali, tem uma regra, tem uma convivência"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e Indisciplina dos alunos": Assumir uma postura parcial ou neutra em relação ao conflito em classe.

Ação: Assume uma postura parcial em relação ao conflito em classe.

7. Fala: *"no caso da fila, pra mim é uma coisa que já ultrapassou a discussão, por exemplo a A.C., ela tá cansada de saber que ela não tem que empurrar na fila. Então, eu acho que você tem que tirar a criança dali, pra criança olhar, e... colocar limite mesmo, chega, agora deu!"*

" (...)Você considera é claro, que o self-service *tá começando, você considera isso, você tem uma certa tolerância tendo em vista, que as crianças tão fazendo fila, que eles não estavam antes se servindo, só que eles já sabem da organização, então, a partir do momento que eles já sabem da organização, eles têm que agir de acordo com aquela regra"*

"(...)Tudo na vida tem regra, caramba, não é só na escola, né? E eu não acho que as regras sejam ruins, muito pelo contrário, acho que é uma questão de convivência em grupo, né? Como é que você vai conviver com trinta e três crianças diferentes sem ter regras? Isso não existe"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e Indisciplina dos alunos": Conscientizar a aluna acerca da regra, por meio do diálogo, ou utilizar-se da punição para que ela aprenda.

Ação: Utiliza-se da punição.

8.Fala: *"Aí é difícil (...)Agora o jeito que eu vou lidando, eu acho que aí é a construção de regras mesmo, de esperar o outro falar, de levantar a mão e respeitar a vez do outro, é mais ou menos por aí, não tem muito... Numa sala com várias crianças, que todo mundo quer falar de um mesmo assunto, como que você vai organizar? É um de cada vez, é esperar o outro, e a coisa da interação, né? Que eu acho super importante, de ouvir o outro e de respeitar o outro, né? As vezes, eu acho que isso passa muito esquecido como trabalho da escola. À escola fica reservada o conteúdo, mas e se você pensar em relação ao respeito, a ouvir o outro, a respeitar a vez do outro, isso é um exercício, né? Você começa com uma turma no início do ano, em geral, eles não ouvem o que outro tem pra falar, isso é um trabalho de construção, né? Um trabalho de... é um exercício de todo dia, uma insistência da professora"*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e indisciplina dos alunos": Encarar a agitação dos alunos como algo que não precisa ser controlado ou estabelecer regras que controlem esta agitação, assegurando o gerenciamento da sala.

Ação: Busca estabelecer regras que controlem a agitação dos alunos.

9. Fala: *"(...) com bagunça e eu tenho uma tentativa de controlar, olha lá, isso é uma tentativa de controle."*

"(...)eu falo "Um, dois, três" porque sempre dá certo (...) uma ameaça do que vai acontecer"

"(...)eles têm consciência que eu vá ficar brava com quem não está ali aquela hora que eu chamei, mas é uma coisa implícita na verdade"

"entra a coisa da autoridade, não do autoritarismo, mas da autoridade. Então, o 'Um, dois, três", também vai mobilizar as crianças para 'Caramba, agora eu ultrapassei, né?!'"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Disciplina e Indisciplina dos alunos": Assumir o controle da classe ou permitir que os alunos o façam.

Ação: Assumir o controle da classe.

Durante o período de coleta dos dados, pôde-se observar que a maioria dos dilemas, vivenciados na sala da professora Luciana, referia-se a questões de desenvolvimento moral, construção de valores e estabelecimentos de limites e regras, sendo algumas destas situações apresentadas acima, extremamente delicadas, gerando, muitas vezes, sentimentos de incertezas e frustrações por parte da docente.

Analisando atentamente as tomadas de decisão e ações realizadas por Luciana nas situações apresentadas nesta subcategoria, os saberes mobilizados pela professora podem ser traduzidos nos seguintes aspectos: o papel docente e a função da escola na promoção de valores universalmente desejáveis (ou seja, aqueles que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos); a importância do estabelecimento de limites e regras como condição essencial para a convivência em grupo; a necessidade do uso do reforço/punição em determinadas situações, como algo que também faz parte do processo de desenvolvimento moral dos alunos.

No que diz respeito ao papel docente e da escola no desenvolvimento de atitudes e valores tidos como o correto e desejável na busca de uma sociedade mais justa, pode-se destacar dois momentos em que isto esteve muito presente que foi o furto de dois reais cometido por um aluno, e o desaparecimento do dinheiro destinado à compra do material escolar, que não foi encontrado. Em ambas situações, percebe-se nitidamente uma preocupação da professora muito mais no que se refere aos valores envolvidos nestes acontecimentos e como isto estava sendo compreendido pelos alunos, do que com o acontecimento em si.

Para a docente, é fundamental que a escola tenha como uma de suas funções e responsabilidade a formação moral de seus alunos, assumindo uma proposta de trabalho que envolva a discussão clara do que significam atitudes como estas e qual a importância de se trabalhar com os alunos valores como respeito, justiça, solidariedade, alteridade, cooperação, enfim, valores fundamentais para a convivência em uma sociedade democrática. Assim, ao buscar solucionar as duas situações, a professora procura iniciar, no primeiro caso individualmente com o aluno, e no segundo com todo o grupo, um processo de reflexão sobre o significado de tais atitudes e quais as conseqüências que estas acarretariam para o grupo.

Salvador (2000) defende que a aprendizagem de valores pressupõe a criação de "uma configuração pessoal subjetiva de acordo com as experiências, atribuindo significados a determinados comportamentos e atitudes" (p.326), ou seja, faz-se necessário que o professor desenvolva com seus alunos um trabalho cognitivo de relacionar,

representar e analisar situações, comportamentos e atitudes, a fim de que os alunos passem a ter mais clareza e consciência do que seria correto ou não em cada uma dessas situações. O autor ainda acrescenta que quanto mais relações e esclarecimentos destas situações forem realizados, mais significativa será a aprendizagem e a construção de um sistema de valores por parte dos alunos.

Vale ressaltar que, quando se fala em aprendizagem de valores, defende-se a idéia de que estes são construídos e internalizados a partir "do diálogo e da qualidade das trocas estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive" (Aquino e Araújo, 2001:16), não sendo meramente transmitidos pelos professores aos seus alunos.

O segundo aspecto, o estabelecimento e cumprimento de regras na escola, embora intimamente associado ao desenvolvimento de atitudes e valores, acrescenta mais um elemento constitutivo do processo de desenvolvimento moral, da autoridade do professor e da autonomia dos alunos.

A docente tem muito clara a necessidade e importância do estabelecimento de limites e regras, sendo seu papel cobrar dos alunos o cumprimento das mesmas. Discutindo com Luciana acerca de algumas situações na qual ela chama atenção dos alunos para o cumprimento das regras de convivência e funcionamento da sala, pôde-se observar que algumas destas regras, bem como as conseqüências caso estas não sejam cumpridas, são combinadas juntamente com as crianças, por exemplo: não precisar pedir para ir ao banheiro, apenas avisar ou ainda a decisão de ficar sem ir ao parque os colegas que brigam entre si (neste combinado há um outro elemento que é o uso do reforço/punição que será discutido mais adiante), mas outras vezes, correspondem as decisões individuais assumidas pela professora, como ficar sem lanche aquele que empurrar na fila.

De acordo com Menin (1996), a conduta moral é construída constantemente, por meio de práticas e trocas entre pessoas, pela consciência sobre regras e leis, bem como de necessidade delas para o convívio em sociedade. Neste sentido, a prática e construção de regras

> *"deve ocorrer no dia-a-dia da rotina escolar desde as salas de pré-escola; e este será um trabalho diário, pois não se deve ter a ilusão que uma vez combinadas as regras todas as seguirão fielmente. Construir regras e respeitá-las é coisa que se aprende gradualmente e que exige tanta freqüência de exercícios como qualquer outro conhecimento a ser aprendido"* (*ibidem:* 95-96).

A autora supracitada corrobora com a crença da professora acerca da importância do estabelecimento de limites regras para o desenvolvimento moral dos alunos. Porém,

adverte que o cumprimento das normas é uma construção diária que exige persistência e, em alguns, momentos tolerância para que seja consolidado, buscando-se evitar o máximo possível, o uso de punições e imposições.

Luciana demonstra, com suas ações, uma certa clareza sobre este aspecto abordado acima, porém afirma que há momentos em que o diálogo e a tolerância não dão conta de resolver determinados conflitos, restando como última alternativa a coação, entendida por ela como algo que também constitui a autoridade docente e que se faz necessária para que o aluno se conscientize da regra, podendo futuramente ter mais autonomia para o exercício das mesmas.

Menin (1996) define a coação/punição a partir de um modelo que compreende três aspectos interligados: a autoridade, a imposição de regras e as conseqüências para a obediência ou desobediência das mesmas. Para a autora, a coação se faz necessária quando alunos ou filhos não apresentam condições para participar da construção de normas e regras, ou quando esta construção demoraria muito para acontecer causando prejuízos para todos os envolvidos.

Entretanto, deve-se tomar muito cuidado para que a punição não se transforme no modelo orientador no processo de desenvolvimento moral, ou seja, que ela não perdure muito mais do que o necessário, "perpetuando relações de mando-obediência ou rebeldia que não teriam razão de ser" (*ibidem*: 97).

Isto posto, defende-se a perspectiva de que é muito mais eficaz para o desenvolvimento da conduta moral dos educandos permitir que estes tenham a oportunidade de reparar os erros cometidos, restituindo ao grupo relações sociais mais justas, como por exemplo, dar oportunidade ao aluno de devolver o que foi pego indevidamente, reparar o material estragado, dentre outras inúmeras situações de conflitos morais que acontecem diariamente na escola. Com isso, cabe dizer que

> *"se faz parte do desenvolvimento moral a compreensão das razões racionais e sociais das regras, é preciso que as pessoas possam confrontar-se com estas razões em situações concretas, re-descobrindo-as sempre que possível. Isso não ocorrerá se a cada infração seguir-se uma punição arbitrária de alguém mais poderoso e que acaba se tornando um motivo artificial de obediência"* (*ibidem:*98).

De modo geral, pode-se afirmar que, embora os dilemas morais ocorridos na sala da professora Luciana tenham sido solucionados por decisões e ações às vezes contraditórias (o que denota a contradição/dialética que todos os atores educacionais vivenciam neste cenário), em todas estas situações o que orientou a prática e postura da

professora foi a preocupação com a coletividade e o exercício do respeito mútuo entre todos os envolvidos neste processo, o que vem corroborar as demais decisões da docente em relação a aspectos diversos.

2.2. Desenvolvimento Social

1. ***Fala:*** *"ela é difícil, nesse sentido, todo dia ela chora. Tem um mês que ela tá na escola e todo dia ela chora, por algum motivo... As vezes ela tá quietinha, aí eu olho, ela tá chorando. De repente até ela pára de chorar, aí passa um tempo e ela volta a chorar de novo. É difícil pro professor, Tamara, são situações que desgastam, né? Porque todo dia ela arruma um motivo pra chorar e nesse caso, eu já tô entrando naquela atitude de, é... meio banalizar o choro dela, eu acho que seria essa a palavra, meio que não dá importância tanto, não ficar potencializando o choro dela, sabe? Então, eu pergunto às vezes por quê ela tá chorando, ela fala, mas eu não fico enfatizando aquilo. Acho que é uma tentativa de acabar, tentar diminuir o choro, de acabar com o choro, e não ficar o tempo todo enfatizando aquilo. Então seria no sentido de tratar mais natural, ou até não dar muita... porque se de repente, o professor ficar dando muita atenção, ela vai chorar o tempo todo, ela vai querer que você pergunte, que o todo mundo pergunte, então eu tenho trabalhado no sentido de minimizar um pouco as coisas"*

"eu tô construindo um jeito de lidar com ela, ela continua chorando, então eu tô construindo, a gente como professor, a gente... literalmente, você não tem receita, você vai construindo ali. Ela continua chorando, esses dias o quê que eu fiz? Eu tomei uma outra postura, fui e falei com a mãe "Olha mãe, eu acho que seria legal a L. conversar com outras crianças daqui da escola, num momento fora da escola", né? Ter amizade fora da escola, com os amigos aqui da escola. Então, ir na casa, eu acho que isso ia aumentar o vínculo dela aqui, talvez ela chorasse menos. Então assim, você vai inventando jeitos, criando jeitos e se reorganizando, né?"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Deixar que a aluna vá se adaptando com o passar do tempo ou criar condições para que essa adaptação ocorra de forma mais rápida e da melhor maneira possível.

Ação: Procura criar condições para que a aluna possa se adaptar de forma mais rápida e da melhor maneira possível.

A situação abordada acima põe em questão o processo de adaptação escolar dos alunos - neste caso de uma criança em fase de educação infantil - sendo analisado como o desenvolvimento social das crianças que entram em contato com o ambiente escolar exige do professor saberes e fazeres muito atentos, para que este processo não gere conseqüências negativas aos futuros laços que serão estabelecidos entre a criança e a escola.

Esta questão da adaptação representou um dilema muito grande para Luciana e que perdurou por alguns meses, fazendo com que a docente buscasse ações variadas com o intuito de descobrir qual a melhor maneira de lidar com o processo de adaptação de uma aluna em especial, tendo como objetivo criar, na escola, um espaço prazeroso e alegre, de forma a estimular a criança a estabelecer vínculos cada vez mais profundos tanto com a professora quanto com as outras crianças, além da socialização com outro e a convivência em grupo.

Como bem apontam Cubero e Moreno (1995), a adaptação escolar configura-se um processo muito delicado, uma vez que separar-se da família e entes queridos pode gerar na criança sentimentos como medo e ansiedade, sendo potencializados pelo fato de as relações estabelecidas com os adultos e iguais na escola serem de natureza completamente diferentes daquelas mantidas com os familiares. Isto significa dizer que

> *"a aprendizagem da criança na família ocorre em estreita relação com as pessoas que fazem parte de seu círculo mais imediato (...). A escola, por outro lado, não pode assegurar uma relação desta natureza entre o professor e o aluno, já que dentro do grupo-aula as oportunidades de interação com o adulto, o professor, são muito escassas"* (*ibidem:* 199).

Entretanto, deve-se ressaltar que, se o professor buscar condições para que as relações estabelecidas sejam qualitativamente positivas, procurando conhecer seu aluno, seus interesses, bem como suas angústias, proporcionando atividades coletivas, ou seja, práticas que tenham como objetivo a troca com os pares e o respeito mútuo, tudo isso contribuirá para que a criança construa um sentimento de pertencimento no grupo, favorecendo seu processo de desenvolvimento social em um ambiente que não é o familiar.

Olhando para as ações da professora Luciana, pode-se perceber a sua intenção em fazer da situação vivenciada pela sua aluna, um momento de aprendizagem (sendo importante dizer que representou uma aprendizagem para a própria professora), embora algumas vezes muito difícil, fazendo com que a docente tomasse, em determinados momentos, decisões mais rigorosas, como a de não demonstrar muita atenção ao choro da aluna. Houve, por outro lado, a iniciativa de contar com a família para que esta adaptação ocorresse de modo a não causar tanto sofrimento para criança, encontrando na amizade e na relação com os pares um dos caminhos possíveis.

Por fim, concordando com as palavras de Carvalho (2001), "Adaptação, portanto, não é estanque, é movimento. Não é apenas a dor da separação, mas a gostosa

ansiedade do encontro. O novo não é só quem chega, mas a cada instante, a surpresa de descobrir-se no outro" (p.16).

2.3. *Diversidade cultural na escola*

1.Fala: *"eu acredito que isso se constitui realmente um dilema. Porque você leva coisas pra escola, que você acha que seriam legais pras crianças conhecerem, aprenderem e tal, mas ao mesmo tempo, eu não acredito que você tenha que excluir outras práticas. Não que você vá levar músicas como essa, pra sala, porque essas elas conhecem."*

"(...)Você vai dizer que o "Tchan", o funk, *esse tipo de coisa, é lixo cultural? Então, quem determina o que é lixo cultural? (...)essa hierarquização, essa categorização das coisas, ela é feita por uma classe. Agora, isso não diminui, pra mim, o papel da escola de levar coisas diferentes, né? Porque as crianças precisam conhecer outras coisas e fazer opção por aquilo que elas querem ouvir, por aquilo que elas querem ler, mas para se ter essa opção, elas precisam conhecer variadas coisas."*

"Eu, por exemplo, não levaria essa música pra diversão em sala ou esse tipo de coisa, mas se a criança cantou a música, o quê que eu procuro fazer? É refletir junto com a criança sobre aquilo, tentar entender... Eu até perguntei pra ela "Você gosta dessa música?". Então, seria assim, na tentativa de iniciar um processo de reflexão, e não de dizer que a prática dela é um lixo cultural."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Proibir que os aluno cantem determinadas músicas na escola ou iniciar com os alunos um processo de reflexão sobre o significando das músicas cantadas pelos alunos.

Ação: Iniciar com as crianças um processo de reflexão sobre o significado das músicas cantadas pelos alunos.

Este foi um outro momento muito interessante captado pelas filmagens remetendo a uma questão fundamental a ser discutida e refletida pelos profissionais da Educação, que é a diversidade de práticas culturais presentes na escola, bem como a necessidade de não se passar despercebida diante desta questão, insistindo na homogeneização e normatização da formas de ser, pensar e agir neste ambiente.

Para dar início a esta discussão é importante apontar o que se compreende por cultura(s) e como esta compreensão pode fazer diferença nas práticas escolares. Segundo Pérez Gómez (1998), a cultura representa um conjunto de significados e condutas compartilhadas, desenvolvidas historicamente entre diferentes grupos de pessoas como conseqüência de suas interações sociais e suas experiências comuns. Entendida deste modo,

"a cultura se constrói, transmite e transforma o fio dos acontecimentos e fluxos que caracterizam a vida da comunidade ao longo dos tempos. Os indivíduos e os grupos que constituem as novas gerações apreendem a cultura, reproduzem-na tanto quanto a transformam" (*ibidem:*92).

Tendo isto como base, é premente que a escola tenha como prática o diálogo e a troca acerca da diversidade de culturas e dos seus códigos de expressão, tendo a aprendizagem, por meio da intervenção docente, o papel de provocar "a relação ativa e criadora dos indivíduos e grupos com a cultura popular da comunidade em geral e da comunidade local em particular" (*ibidem:*92).

Pode-se dizer que as palavras da docente citada acima circunscrevem claramente os saberes mobilizados por Luciana ao se deparar com uma situação de conflito entre a prática cultural de uma de suas alunas em relação ao gosto musical e à sua própria prática cultural divergente daquilo que a aluna conhece e gosta.

Embora ver a aluna cantando *"funk"* tenha incomodado um pouco a professora, sua postura, ao contrário do que ocorre na escola, foi de iniciar um processo de reflexão com a aluna, acerca do significado da música, por quê a criança acha a música interessante, que outro tipos de música ela gosta, abrindo caminhos para, numa relação de respeito e troca, a criança se dê conta da variedade de músicas (ampliando para outros gostos, costumes e tradições), bem como o que essa variedade de gostos e culturas significa para cada sujeito e como estabelecer relações e fazer escolhas a partir de tal diversidade.

Nesse sentido, a professora no processo de tomada de decisão e ação diante deste dilema pautado na diversidade cultural, buscou romper com o fechamento e o preconceito da escola em relação às minorias culturais, direcionando o seu olhar e o da aluna para os vários significados e sentidos atuantes no seu cotidiano, possibilitando a ampliação do universo cultural da criança e o desenvolvimento de uma autonomia capaz de fazer escolhas de modo mais consciente, não deixando de lado seus valores, gostos e crenças.

Desta forma, cabe acrescentar a importância de todos os sujeitos que atuam na escola, refinarem seus olhares a fim de que seja possível

"acolher os muitos e diferentes saberes que circulam nas salas de aula, nos recreios, nas conversas entre os/as alunos/as e os/as professores/as ou que tentam forçar sua entrada no ambiente sócio-cultural. Ou seja, acolher o diferente, o 'outro', como sujeito educativo que pode e deve participar da construção de uma nova, uma outra cultura escolar" (Tura, 2001:6-7).

2.4. Sexualidade Infantil

1.Fala: *"se você voltar pra questão da sexualidade, existem pouquíssimas pesquisas com crianças, quase não se tem estudos sobre isso. E aí, ela tava me contando o quanto é difícil pra um professor, com crianças pequenas, abordar esse tipo de coisa. Só que por um outro lado, Tamara, você tem um determinado tipo de prática, você tem uma experiência, e como eu disse, as crianças têm outra."*

"Eu já tive criança que via cena de sexo em casa, que era um quarto e dormia todo mundo naquele mesmo quarto, né? Então, crianças que viam coisas e que comentavam, e que isso acabava se tornando uma coisa muito marcante pra criança, e ao mesmo tempo, muito natural pra algumas, né? Pra outras, não, mas pra algumas era muito natural, então você tem que, de repente, como professora, tá aberta para outras práticas"

"uma vez a gente tinha feito uma maquete de uma casa, tudo com caixa, e a gente tinha comprado algumas miniaturas de boneco, e tinha o homem, tinha a mulher, tinham as crianças, vários brinquedinhos que eles usavam naquela mesma maquete. Então eles brincavam lá, e uma aluna colocou a mãe embaixo e o pai em cima, assim, numa cena de sexo. E ela colocou e olhou pra mim (...)esperando uma palavra da professora, uma punição, sei lá, um retorno daquilo. Aí eu falei assim "Nossa G., o quê que eles estão fazendo?", aí ela falou assim "Ah, Professora eles estão namorando", aí eu falei "E você já viu alguém namorar assim?", ela falou assim "Eu já, minha mãe e meu pai". Então quer dizer, a criança acaba vendo coisas, e você vai, como professora, tendo que se deparar com esse tipo de situação"

Tomada de decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Tratar o tema da sexualidade tendo com base apenas as crenças e os valores do professor ou tratar o assunto levando em consideração as crenças e valores que os próprios alunos têm acerca do tema.

Ação: Buscar tratar a questão levando em consideração as crenças e os valores que os alunos têm com o tema.

2.Fala: *" (...)é difícil você trabalhar com esse tipo de coisa, por quê? Por exemplo, uma vez eu levei, no ano retrasado, um vídeo sobre as girafas, porque a gente tava trabalhando sobre animais e tinha uma cena que era a girafinha nascendo, e teve uma criança que chegou em casa e falou pra mãe "Mãe, eu vi a girafa nascendo!", aí a mãe dela "Ah, ela fica na barriga, né?" e aí criança falou assim "Não, ela não fica na barriga, não, mãe, a girafa sai pela bunda", e a mãe veio me questionar por quê que a criança tinha visto um vídeo que a girafa tava nascendo. Então aí, entra muito o trabalho com as famílias também, e você tem que ter muito tato também, porque ao mesmo tempo que você tem crianças... aí entra a coisa da heterogeneidade que a gente discutiu, ao mesmo tempo que você vê crianças que o sexo é uma coisa super natural"*

"(...)você tem esse tipo de criança e você tem criança de famílias evangélicas, e isso é uma coisa diferente, tem outra conotação, então seria essa a dificuldade mesmo, porque, como você vai trabalhar esse tipo de coisas que surge, numa sala heterogênea e que você, dependendo do que for falado, vai ter repercussão na família e a família vem te questionar, como foi o caso dessa mãe."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Contar com o auxílio das famílias ao se trabalhar o tema sexualidade em sala de aula ou trabalhar o tema sem buscar ajuda da família.

Ação: Ao tratar do tema, busca auxílio da família, tentando compreender como as famílias o encaram.

Diante do exposto nas verbalizações, decisões e ações da professora Luciana em relação à sexualidade infantil, vê-se claramente a dificuldade de a docente lidar com esta temática, ao mesmo tempo em que acredita que isto deva ser trabalhado na escola, a começar pela Educação Infantil, já que as crianças possuem representações e idéias acerca da sexualidade, além da curiosidade que têm em relação ao tema.

Embora as duas situações apresentadas acima representem para Luciana situações de dilemas, a professora procurou agir com muita naturalidade, buscando compreender como os alunos se relacionam com esta temática, quais são suas idéias e crenças sobre a sexualidade, sobre o sexo, representado por uma das alunas numa brincadeiras com dois bonecos.

Lidar com o tema da sexualidade humana no ambiente escolar ainda hoje é algo muito complicado e difícil para o profissionais envolvidos, sendo visível que isso se agrava ainda mais quando a questão passa a ser a sexualidade infantil. Cabe dizer, que grande parte desta dificuldade é devida a uma formação deficitária e ineficiente quanto a este assunto, além dos mitos e preconceitos que rodeiam a temática da sexualidade.

De acordo com Camargo e Ribeiro (1999), a discussão sobre a sexualidade nas escolas brasileiras, principalmente quando se trata dos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem sido muito delicada, uma vez que muitos consideram a discussão de questões sexuais na escola como algo não sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente. No entanto, sabe-se cada vez mais da urgência de uma proposta bem definida sobre sexualidade, principalmente no atual momento em que

> *"as conseqüências da ausência de informações sobre a sexualidade podem ser claramente sentidas em nossa sociedade, em que a liberdade de expressão é exercida em quase sua totalidade e a sexualidade mostrada na televisão e em folhetins de forma fragmentada e freqüentemente deturpada"* (*ibidem:*40).

Para tanto, é necessário investir na formação de professores, instrumentalizando-os de maneira crítica e reflexiva , a fim de que sejam capazes de lidar com esta temática de modo sistemático, consciente e responsável. Como bem afirmam as autoras supracitadas, se, para as crianças, a manifestação de sua sexualidade é encarada, por meio de suas falas e curiosidade a respeito, como algo natural e espontâneo, a formação profissional nesta área é imprescindível para que sua intervenção seja adequada.

Um outro aspecto importante, na discussão acerca da sexualidade infantil, refere-se ao papel da família neste processo. Para a professora Luciana, este é um outro complicador, uma vez que as práticas e as crenças que cada um dos pais de seus alunos apresentam em relação à sexualidade são muito divergentes e conflitantes, sendo difícil para ela gerenciar toda essa diversidade, fazendo com que essas diversas opiniões possam dialogar. Mas, ao mesmo tempo que isso representa um dilema para a professora, suas ações vão no sentido de conhecer melhor as famílias, as relações que estas mantêm com a temática, para, a partir daí, buscar construir um trabalho conjunto em torno do desenvolvimento e conhecimento da sexualidade de cada sujeito envolvido.

Enfim, cabe atestar que promover um trabalho de educação sexual tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, significa compreender a educação sexual como algo

> *"que faz parte do desenvolvimento integral das crianças e acontece nas relações que estabelecemos com elas, nas perguntas que fazemos, na percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares (meninas e meninos) e na descoberta dos prazeres"* (*ibidem*:60).

2.5. Higiene e Saúde

> ***1.Fala:*** *"Eu digo pra eles não mexerem no lixo, eles tinham muita mania de pegar coisas do lixo e tal, aí ontem, teve uma aluna minha que falou assim "Ô, Professora, eu posso pegar a latinha do lixo?" aí eu perguntei assim "Por que?", aí ela respondeu "Porque a minha mãe tá juntando latinha pra vender. Eu posso pegar essa lata e guardar pra ela?", e era um lixo assim, que na verdade, só tinha o papel ali da sala, aí eu virei e disse pra ela "Pode e você lava a mão e a lata depois que você pegar". Aí, ela foi e pegou a latinha, era uma latinha de suco, lavou a latinha e a mão. Eu me vi na situação que eu não podia dizer pra ela "não mexe nisso porque é nojento", porque é justamente a prática que a mãe tem em casa, e ao mesmo tempo, eu não poderia dizer pra ela "Pega a lata e tá tudo bem". Eu acreditei, na hora, e acredito que o meu papel como educadora era esse, o de orientação."*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Proibir a aluna de pegar a latinha de suco do lixo ou permitir que ela pegasse, mas com a orientação de que deveria lavar as mãos depois.

Ação: Permite que a aluna pegue a latinha do lixo, mas orienta quanto à higiene.

2.Fala: *"E a higiene, tem que ser uma coisa que eles vão aprendendo. São coisas, Tamara, que a gente vai mudando, por exemplo, piolho. Ontem eu olhei cabeça por cabeça, e eu sei que tem milhões de pessoas que iam criticar, que iam dizer que isso é uma prática que exclui, que a criança que tá com piolho tem direito a estar na escola, é claro que ela tem direito, mas a mãe tem que cuidar, isso é uma realidade. O quê que a gente faz numa sala de trinta e três que seis têm piolho, que é o caso da minha? Você tem que pedir pra criança ficar em casa, a Prefeitura concordando ou não, o discurso acadêmico concordando ou não, por quê? Se a mãe deixa a criança em casa e cuida, nós vamos evitar uma epidemia. Agora, se a criança vem pra escola isso ai cada vez... o ano passado, eu peguei piolho, e eu lembro que foi tão engraçado porque eu peguei piolho, e era uma semana, era um tempo, que eu não tinha ido pra casa da minha mãe, então, eu não tinha quem olhasse a minha cabeça, eu confiava só no remédio, no remédio e no pente fino, no remédio e no pente fino, e aquilo foi... Eu chegava na escola desesperada, e na hora do parque, a monitora pegava piolho da minha cabeça, e as crianças viam aquilo, então, foi um assunto que eu trabalhei muito com eles. Eu falei "Gente a Professora tam..." , e teve uma mãe que virou assim, e falou pra mim "Tá vendo, Professora, rico também pega piolho?!", porque as crianças comentavam que a Professora tinha pego piolho, então ela tava colocando pra mim, que não era só a filha dela, que não era só pobre que tinha piolho, que piolho era uma coisa pra todo mundo, e eu aproveitei a brecha dela e trabalhei, e falei "Todo mundo pega piolho, não é, Dona A.? O que a gente tem que fazer é cuidar"*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Tratar a questão da higiene e saúde como algo que constitui o trabalho pedagógico ou deixar isto apenas a cargo da família dos alunos.

Ação: Para a professora o tema da higiene deve ser trabalhado com os alunos do mesmo modo que as outras atividades.

3.Fala: *"Antes, quando a gente chegou na escola, eles comiam na mesa suja, se eu quisesse que eles comessem na mesa limpa, eu tinha que limpar a mesa antes pra eles comerem. Depois de muito tempo, de muita briga nas reuniões, aí você vê as condições de trabalho, que as cozinheiras começaram a limpar a mesa e a gente chegar e a mesa tá limpa. Agora, eu não deixo a mesa ficar suja o tempo todo."*

"(...)então eu, tô o tempo todo limpando, o tempo todo conversando, a merenda é um espaço assim, o espaço do lanche é super importante. Acho que rico em coisas pra se trabalhar."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Condições de trabalho do professor": Deixar que as crianças comessem num lugar sujo ou insistir com a administração da escola na importância da limpeza e conservação do espaço do lanche.

Ação: Insiste com a administração da escola para que as crianças façam suas refeições num espaço limpo e conservado.

Os saberes mobilizados por Luciana, nas situações apresentadas nesta subcategoria, configuram-se na importância do conhecimento e cuidado com o corpo e a saúde bem como o papel da escola em desenvolver um trabalho com alunos e com a família em torno de tais questões.

Reconhecendo a especificidade do lugar e das práticas onde se desenvolvem as ações da docente, trabalhar as questões que envolvem o corpo e saúde exige muito cuidado uma vez que são várias as compreensões que cada um dos seus alunos tem quanto às práticas e hábitos de higiene, como, por exemplo, o uso de escova de dente individual, para cada membro da família.

Para Luciana, este é um trabalho fundamental para o processo de formação e informação de seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura mais cuidadosa e respeitosa com o próprio corpo. Pode-se observar, desta maneira, a intenção da professora em fazer com que seus alunos compreendam o corpo-humano como

> *"um todo integrado, que expressa as histórias de vida dos indivíduos e cuja a saúde depende de um conjunto de atitudes e interações com meio, sendo entendida como um bem estar físico, social e psíquico do indivíduo"* (Brasil, 1997:93).

Um outro aspecto que as ações da docente abordam por meio de práticas e hábitos de higiene, é o cuidado em relação ao ambiente escolar, reconhecendo a importância da conservação do espaço físico da escola, buscando desenvolver práticas que objetivem uma escola limpa, bem cuidada, um ambiente gostoso e agradável para se desenvolverem as relações interpessoais e as mais variadas aprendizagens proporcionadas pela escola.

De modo geral, o trabalho com noções e hábitos relativos à higiene e saúde é fundamental para a formação dos alunos, principalmente em se tratando da Educação Infantil, reafirmando um dos grande objetivos deste nível de ensino, ou seja, de que o trabalho com crianças pequenas deve assumir a educação e o cuidado enquanto um binômio indissociável (Cerisara, 2003).

3. O professor e sua prática

Encontram-se, aqui, os saberes mobilizados pela docente referentes aos diversos aspectos de seu saber-fazer, ou seja, aos modos como ela vai construindo sua prática pedagógica em relação ao planejamento, às estratégias e metodologias de ensino, ao modo de conceber a avaliação, à aprendizagem, e ainda, as relações entre teoria e prática ocorridas nas reflexões realizadas pela docente. Tais aspectos serão analisados separadamente, de acordo com suas respectivas subcategorias.

3.1. Planejamento, Metodologia e Avaliação

1.Fala: *"(...) ficou muito forte pra mim, nessa situação, é o fato de que cada ano é cada ano e, cada turma é cada turma, e que as coisas vão mudando. Quando eu observei que as borboletas estavam acasalando, eu tinha certeza, assim, mas aí baseada na minha experiência do ano passado, que eles iam dizer que elas estavam transando. Só que pra eles, a coisa tava muito voltada à observação, então eles ficavam "Tem duas cabeças!" ,"Ah será que elas nasceram juntas?", então, assim, eles... o tempo todo se preocuparam em observar aquilo. Então, pra mim esse episódio foi legal no sentido de olhar como as práticas, elas vão sendo diferentes a cada ano, não dá pra você manter o mesmo planejamento, manter as mesmas atitudes, você tem que ir se refazendo"*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e execução da atividade": Manter o planejamento e execução das atividades baseada em experiências anteriores ou modificá-los em função do contexto e do grupo em que as situações ocorrem.

Ação: A professora modifica algumas práticas em função das características do contexto e do grupo.

2.Fala: *"(...)Quando eu preparei a experiência, eu não pensei que alguma criança ia tampar o galão. Eu queria pegar a questão da enchente por outro lado. Só que ela apareceu quando a criança tampa o galão"*

"(...)Então você tem que acabar transformando imprevisto em objeto de conhecimento, igual nesse caso, ela vai e tampa o galão e na hora que ela tampa, acontece uma nova situação, e é com aquilo que você vai trabalhar."

"(...)é uma situação nova, que eu não tinha pensado antes, e quando ela fala, ela retoma uma situação que, na verdade, eu tenho que lidar com a situação que ela retomou, e não com aquela que eu tinha pensado e tentar construir relação."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e execução da atividade": Explicar a experiência da água a partir do planejamento ou fazer relação com os imprevistos que foram surgindo em sala.

Ação: A professora explica a experiência da água fazendo relação com os imprevistos que foram surgindo em sala.

3.Fala: *"(...) toda a questão da reorganização. Porque, no início, eu não tinha pensado em só ficar usando a argila é... pra manipular e tal. No começo, a idéia é que eles pudessem manipular e tal, só que como a argila ficou muito mole, a única possibilidade era a de ficar manipulando a argila. Então, o que eu procurei fazer era valorizar esse momento de experimentar só o material mesmo, sem ter um coisa definida pra se fazer e tal. Então, acabou virando brincadeira"*

"E assim, toda a questão de ter me reorganizado durante a atividade, acaba causando uma certa frustração, porque você pensa a atividade de um determinado jeito, e depois não foi possível realizar. Só que, até nas outras discussões, isso aí foi transformado em conhecimento. Porque a gente acabou discutindo porque que não deu certo, eles acabaram se divertindo e fazendo outro uso da argila, né?!"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e execução da atividade": Interromper a atividade da argila, já que não foi possível fazer a modelagem ou permitir que as crianças continuem brincando com a argila.

Ação: Permite que as crianças continuem brincando com a argila, apesar do objetivo da atividade não ter sido atingido.

4.Fala: *"E o quanto de situação que você vive num único dia e que nem sempre você consegue enfatizar aquilo, né? No caso da borboleta foi legal, porque a gente ficou observando e tal. Agora, de repente, acabam surgindo tantas coisas que a professora não consegue... você nunca vai conseguir focalizar tudo e entra a coisa das prioridades, você acabar tendo que priorizar uma coisa ou outra"*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e execução da atividade": Manter o planejamento ou permitir e estimular a realização de uma atividade que não estava prevista.

Ação: Permite a realização de uma atividade (a observação) que não estava previsto no planejamento

5.Fala: *"Não sei se você percebeu quanto aos brinquedos, a escola não tinha brinquedo assim desse tipo, e eu acredito que é pouco, muito pouco. Imagine uma escola do tamanho da minha que só tem isso de brinquedo simbólico e um pouquinho mais, que tava na outra sala, eu tô chamando de brinquedo simbólico mas nem sei se é esse o correto, eu tô falando da casinha, da cozinha, do médico...é... então eu acredito que é pouco. Eu liguei na escola antes, pra tentar garantir o brinquedo e quando eu cheguei na sala, não resolveu, uma professora tinha pego e tava usando, então, eu tive que emprestar de outras salas que tinham um pouquinho, então, entra aí também, né? Lembra quando a gente comentou, como a falta de recurso, ela vem interferir... se tivesse maior quantidade de brinquedo, eu não teria tido essa preocupação, por exemplo, se as outras professoras tivessem usando, eu teria que mudar completamente aquilo que eu ia fazer, não ia poder contar com aquilo. E acho também que a quantidade de brinquedos ela faz a diferença, né?"*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e execução da atividade": Mudar a atividade proposta, uma vez que não havia brinquedos suficientes na escola ou buscar outros recursos a fim de garantir o desenvolvimento da atividade.

Ação: Busca outros recursos a fim de garantir o desenvolvimento da atividade.

6.Fala: *"(...)Olha, por exemplo, a bagunça que isso virou. Quer dizer não é bagunça, cê tá entendendo o que eu tô querendo dizer?"*

"Então como que eu vejo o dilema, o dilema ele tá relacionado ao contexto, aquilo que você tá propondo. (...)Uma atividade que ele tivesse que pintar dentro de um quadro, pintar um quadrado, ou sei lá, alguma coisa que a gente chama mais de tradicional, eu não enfrentaria esse tipo de problema, de cada um tá tentando fazer alguma coisa, o controle seria mais fácil."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e execução da atividade": Propor uma atividade mais "calma" ou propor uma atividade mais "agitada".

Ação: Realização da atividade agitada.

7.Fala: *"(...)fazer a dobradura na primeira vez, (...) com todo mundo junto é complicado. Lembra daquela coisa que eu te falei de dar mais a assistência individual? Então, é pensando nisso, na tentativa de tá lidando com esse dilema, são muitas crianças pra você atender numa dobradura pela primeira vez, porque dobrar tem que ter uma certa habilidade pra você fazer"*

"E por que [dividir] *só em duas* [atividades]*? Como eu tava usando aqueles brinquedos que são da escola, é um tipo de coisa que as crianças gostam muito. Se eu dividisse em, por exemplo, em várias mesas (...) eu acredito que eu teria mais situações pra tá resolvendo, porque aí eu não poderia tá junto com aqueles que tavam na dobradura, tipo "Professora eu quero ir naquele brinquedo!", então o quê que eu pensei quando eu bolei duas coisas? Uma na qual eu vou tá mais presente, e a outra que eles são capazes de fazer sem a minha ajuda"*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Orientação e organização dos alunos para realização das atividades": Dividir a sala em duas atividades diferentes ou indicar com que todos realizem a mesma atividade.

Ação: Divide a sala em duas atividades diferentes.

8.Fala: *"Eu acho legal tá brincando junto, Tamara, e uma dificuldade que a gente encontra como grupo, aí volta pra aquilo que você e sua orientadora observaram que é a questão das condições de trabalho. Por exemplo, sempre a gente tem bilhete pra colar no caderno, e que horas que a gente cola esse bilhete? (...)você tem que colar isso numa hora que a criança não está precisando tanto de você. Então, muitas vezes, você acaba, e aí é uma crítica mesmo que eu faço a colar os bilhetes no horário em que eles estão brincando. Porque é uma hora que a criança tá mais livre, entendeu? Então, você, em alguns momentos, tenta priorizar a brincadeira, mas em outros... e isso tá relacionado a condição de trabalho, por que aí, se você tivesse uma monitora pra colar esses bilhetes, a brincadeira seria diferente, o espaço seria diferente, né?"*

"(...) é como as condições de trabalho, vão influenciar mesmo, né? (...)E tem gente que muitas vezes falam "É, Professor, na hora do parque fica colando bilhete", mas ninguém questiona a condição de trabalho do Professor."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Condições de trabalho do professor": Utilizar o momento do parque para realizar algumas tarefas que não são possíveis de serem realizadas em outros momentos ou estar no parque brincando junto com as crianças.

Ação: A professora utiliza o momento da parque para colar bilhete nos cadernos dos alunos, já que não foi possível fazê-lo em outro momento.

9.Fala: *"Eu tenho muita consciência que eu não tenho condições de atender a todos. As vezes tem mãe que fala assim "Oh, Professora, ele fez xixi na calça...", já aconteceu isso comigo, "Porque ela pediu pra ir no banheiro e a senhora não ouviu, então ela fez xixi na calça". Então, em função dessa experiência, eu digo "Gente quem quer ir no banheiro só avisa e vai, não precisa ficar pedindo'"*

"Você não dá conta daquilo, e as vezes quando eu vejo esse discurso "Ah a autonomia da criança", isso tá muito ligado é... que eu observo na escola, nas reuniões de TD, tá muito ligado a isso , mesmo. Porque o professora não dá conta de centralizar, você não dá conta. Então, às vezes, quando você fala "Vamos trabalhar a autonomia da criança" aí, a criança pega o material, a criança vai no banheiro sozinha, é porque a gente também não dá conta."

"E, às vezes os pais acabam te cobrando disso "Oh, Professora eu mandei um bilhetinho no caderno e a senhora não assinou. A senhora leu o bilhete?" Então imagina o que que é ter que dar atenção pra todas essas crianças, responder bilhete que os pais mandam, colar bilhete que a direção manda, olhar tarefa de casa, tudo no mesmo dia, o que significa isso?"

"E gera frustração também, você planeja uma coisa de um determinado jeito, e você acaba se frustrando porque não deu pra fazer."

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Condições de trabalho do professor": Atendimento e atenção individual ou coletiva dos alunos.

Ação: Atende aos alunos coletivamente.

10.Fala: *(...)às vezes, você pede pra ele desenhar o aquário e ele desenha outra coisa, porque foi aquilo que chamou a atenção dele, porque ele não tá a fim de desenhar o aquário ou porque ele não sabe desenhar o aquário, então como é que eu vou fazendo isso? Eu tento, Tamara, eu tento garantir muitas das propostas que eu faço, eu acho que cabe ao professor fazer isso."*

"Eu peço pra criança desenhar tal coisa e a criança desenha uma coisa que não tem nada a ver. Primeiro, eu procuro saber o que ela entendeu daquilo, porque aí entra até, entre aspas, bem entre aspas, a capacidade da criança de entender aquilo que você tá

falando, ou a sua de se explicar, né? Porque alguma coisa pode tá errada ali, você diz uma coisa e a criança entendeu uma outra completamente diferente."

"Então, eu cobro sim, e eu sou até enfática, e olha eu vou além, viu, Tamara? Porque às vezes se a criança faz uma determinada coisa de qualquer jeito, tipo ela pisa na folha e me entrega a folha pisada ou suja, eu peço pra criança fazer de novo, e eles mesmos, quando eles rasgam a folha, eles vão no lixo jogam a folha fora, e pedem uma outra folha, porque eles sabem que eu não vou querer a folha rasgada, ou a folha suja"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Aceitar que o aluno entregue a atividade da maneira que ele entendeu ou corrigi-lo a fim de que seja feito o que foi solicitado pela professora.

Ação: Corrige o aluno a fim de que ele faça o que foi pedido.

11.Fala: *"(...) eu disse pra ela "Faça do teu jeito", por que que eu disse isso? Esse "Faça do teu jeito" eu questiono muito. Nesse caso eu disse isso, por que? Considerando aí, a individualidade de cada um, eu sei que ela é uma criança insegura, que é a primeira vez dela na escola, eu sei que se eu falar pra ela assim "Ah, faz de tal jeito", isso não vai ser legal pra ela."*

" (...) aí, olhando pra singularidade mesmo, eu procurei ser bem light *com ela, pra quê? Pra ela ir adquirindo segurança, e aí nesse processo eu vou dizer pra ela "Olha L., você não acha que seria legal fazer assim?", depois que essa relação de confiança e segurança foi criada."*

"há muito tempo atrás, quando eu dava aula na escola particular, um aluno falou assim pra mim, e eu naquela história de construtivismo mal entendido, como você vai mudando, né? Ele falou "Ah, Professora, eu queria escrever não sei o quê", aí eu virei pra ele e falei "Escreve como você entende, como você acha que é", aí ele virou pra mim e falou assim "Não, mas do jeito que eu acho que é ninguém entende", então quer dizer, ele sabia da função social da escrita e ele queria escrever alguma coisa que alguém entendesse, e eu viro pra ele e mando ele escrever como ele sabe, é claro que ele não quer escrever como ele sabe. Então, são situações diferentes. Hoje, eu jamais faria essa mesmo intervenção, se uma outra criança perguntasse como escreve tal coisa, numa situação que ela quer comunicar uma idéia, eu jamais diria "como você sabe". E aqui com a L., eu disse "Como você sabe", considerando a particularidade dela, ela tá insegura"

Tomada de decisão em relação ao dilema "Postura da professora em classe": Buscar orientar o aluno levando em consideração o contexto das atividades ou avaliar o aluno pautada em critérios previamente definidos

Ação: Orienta a atividade da aluna considerando o momento da atividade.

Um primeiro aspecto importante de se abordar aqui, a partir das situações apresentadas acima, configura-se na importância da realização do planejamento das

atividades em função das características e singularidades do grupo, mas não perdendo de vista o fato de que muitas vezes o planejado acaba não acontecendo, pois nem tudo o que ocorre interior da sala de aula é possivel ser previsto. Como bem apontam Sadalla, Wisnivesky, Paulucci e Vieira (2001), o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem, as relações estabelecidas em sala, as condições materiais e institucionais postas em determinados momentos, podem perfeitamente alterar o que havia sido planejado pela docente.

Houve uma variedade de situações enfrentadas pela docente no âmbito do planejamento escolar, nas quais foi necessário fazer escolhas entre manter integralmente o planejamento das atividades, ou abrir mão de determinados aspectos planejados, em função dos imprevistos, reorganizando as atividades mas sempre tendo em mente, criar condições significativas para aprendizagem dos alunos.

Essa flexibilidade e dinamismo observadas na prática da professora Luciana, está em consonância como uma das principais funções do planejamento escolar, ou seja, a de orientar e auxiliar o professor oferecendo-lhe um esquema de como pode funcionar a realidade, além de tornarem mais claros quais os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar bem como os princípios e pressupostos a serem impressos nas decisões ações docentes.

Sacristán (1998) consegue traduzir muito bem essas situações de reorganização das atividades vivenciadas por Luciana, ao dizer que o planejamento, concebido como estruturação dos conteúdos curriculares segundo crenças, objetivos e princípios docentes, possui um caráter de tentativa para serem experimentados na prática, não podendo absolutamente, ser considerado enquanto previsões inflexiveis, ajustadas aos processos e produtos do ensino e da aprendizagem. Assim, quanto mais complexo for um objetivo pedagógico, menos determinante pode ser o planejamento para regular a prática que se queira alcançá-lo.

Assumir essa impossibilidade de controle e regulação da prática educativa garantida pelo planejamento, é afirmar o caráter artístico da ação pedagógica, isto é, trata-se de atividades que não são integralmente moldadas por prescrições ou rotinas, mas, sim, em sua grande parte, por situações imprevisíveis. Como bem afirma Sacristán (1998), qualificar a ação pedagógica como artística significa admitir a necessidade de situar os dilemas e atividades de ensino "em contextos mutantes que precisam ser avaliados para se saber o que acontece e que mudanças vão se produzindo" (*ibidem:* 210).

Deste modo, apropriando-se da fala de Eisner (1979, *apud* Sacristán, 1998:108):

"Cada situação educativa em que se tomam decisões é significativamente única, não apenas nos sentido temporal e espacial, pois todas as situações são únicas por essas circunstâncias, mas porque as metas, os métodos, as pessoas e os contextos diferem de uma a outra significativamente e devem ser tratadas em função dessas diferenças se se quer ser efetivo. O que devemos esperar das idéias sobre planejamento do currículo não são fórmulas senão que ajudem a que nossas deliberações na configuração de planos pedagógicos sejam mais perfeitas e, a partir daí, contribuam para enriquecer os programas que proporcionemos aos alunos/as. Enfim, vemos as idéias como ferramentas, não como papéis carbono" .

Cabe também destacar as situações em que a professora se viu obrigada a refazer o planejamento ou ainda, buscar outras maneiras para que este fosse mantido em função das condições materiais da própria instituição que cerceava o desenvolvimento de certas atividades, representando verdadeiros dilemas para Luciana. Esta é uma questão de grande importância de se discutir uma vez que remete às próprias condições de trabalho do professor, sendo aqui consideradas no âmbito do ensino público.

Tais dificuldades apresentadas (como por exemplo o grande número de alunos por classe, ou a falta de recursos para que a escola tenha brinquedos suficientes para as crianças) acabam, de certo modo, impedindo que o professor realize de maneira mais efetiva e significativa muitas de suas propostas e objetivos, mas por outro lado o desafia a agir nas "brechas", nas possibilidades instituídas, instigando-o em seu ofício de mestre a criar outras condições que ainda assim garantam um ensino de qualidade, comprometido com a formação de seus alunos.

Um segundo ponto a ser tratado, diz respeito às estratégias de aula adotadas pela professora Luciana buscando assegurar uma atenção mais individualizada para seus alunos, ao mesmo tempo tendo que garantir a aprendizagem de todo o grupo. A docente procurou em alguns momentos, diversificar as atividades, dividindo a sala em grupos com o objetivo de conseguir dar mais atenção às solicitações individuais dos alunos, mas ao mesmo tempo conseguir gerenciar a sala a fim de que todo o grupo não se dispersasse na realização das atividades.

Cabe dizer que essa diversificação de atividades como estratégia de ensino denota uma determinada flexibilidade da professora na organização do trabalho pedagógico em sala, permitindo assim, a expressão das peculiaridades, da heterogeneidade da classe, além de uma atenção diversificada às crianças dentro do grupo.

No entanto, levando em consideração a infinidade de tarefas que o professor tem que dar conta ao exercer a função, mesmo lançando mão de estratégias de ensino mais variadas possíveis, em muitos momentos o docente não consegue realizar tudo o que foi

proposto, sendo este um grande dilema em sua prática, produzido nas e pelas as condições de trabalho que o professor dispõe.

Como pode ser verificado na prática da professora Luciana, além de desenvolver as atividades planejadas e as que surgem no decorrer da aula, conforme as interações vão sendo estabelecidas, a professora ainda tem que estar atenta às dificuldades e singularidades de cada um de seus alunos, tem que resolver conflitos entre eles, tem que olhar os cadernos de recados, no qual constantemente se comunica com os pais, podendo conhecer melhor cada criança, tendo ainda que dar conta dos encaminhamentos dados pela direção, como a cobrança de determinadas taxas para o material escolar, avisos sobre atividades que serão realizadas fora da escola, dentre outras coisas. Tudo isso exige do professor uma atenção e disponibilidade quase que concomitante, sendo que muitas coisas acabam escapando do seu controle. Assim, o professor vai construindo sua prática e realizando suas ações em meio a decisões e escolhas constantes, tendo como base aquilo que considera como prioridade em determinado momento.

Por fim, um terceiro aspecto a ser abordado nesta subcategoria, refere-se ao modo como a docente concebe o processo de avaliação de seus alunos.

Foram destacadas duas situações nas quais esta questão apareceu de maneira mais explícita, permitindo inferir a partir das decisões e ações tomadas, a concepção de avaliação da professora Luciana.

Apesar de a professora cobrar constantemente que os alunos realizem as atividades de acordo com o que foi solicitado, esta cobrança se estabelece de maneira dialógica na qual a docente busca, primeiramente, compreender os modos de compreensão de seus alunos, ou seja, o que os alunos estão entendendo daquilo que está sendo dado e discutido, e a partir daí, realizar suas intervenções no sentido de que o aluno avance na realização da atividade.

Pode-se dizer que a prática avaliativa da professora, levando sempre em consideração o contexto e as singularidades dos sujeitos envolvidos, ocorre no sentido de investigar e diagnosticar a prática pedagógica, atentando-se para os processos de aprendizagem desenvolvidos com cada um de seus alunos, possibilitando-a compreender que o "não saber" do aluno tem tanto valor para se tecerem novos conhecimentos quanto o "saber", rompendo, desta forma, a dicotomia entre acerto e erro, permitindo outros olhares para o processo avaliativo.

Estar atento a esta função diagnóstica e investigativa da avaliação é essencial para o processo de aprendizagem do aluno e para o próprio processo de profissionalização do professor, uma vez que este torna-se mais atento à

> *"parcialidade, incompletude e relatividade dos saberes valorizando o diálogo por compreender que alunos/as e professores/as possuem conhecimentos e desconhecimentos, podendo ajudar-se mutuamente a superar o ainda não saber de cada um especificamente e do grupo como um todo"* (Esteban, 2003:23).

3.2. Aprendizagem dos alunos

1. Fala: *"é difícil, é muito difícil. Eu digo que é um tremendo de um dilema lidar com isso (...) são várias coisas acontecendo ao mesmo tempo, você dividiu a atividade em duas, só que cada um que tá ali, tá produzindo de um jeito, né? Alguns fazem a dobradura com mais independência, outros precisam mais de você e mesmo na brincadeira, que aparentemente é a outra única atividade, eles acabam dentro daquela brincadeira, brincando de um outro jeito e com outro grupo, então você acaba tendo que tá mediando isso o tempo inteiro, né? Aí entra a questão do professor mediador também, né? Porque você vai é... ajudando a criança fazer com autonomia, a fazer sozinho, uma coisa que anteriormente ela não fazia sozinha, mesmo os conflitos, alguns depois de um tempo, eles passam a resolver sem intervenção da professora"*

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Orientação e organização dos alunos para realização das tarefas": Orientar individualmente os alunos na realização de atividades novas ou fazer esta orientação de maneira coletiva.

Ação: Orienta individualmente os alunos a fim de atender as necessidades específicas de cada um.

2. Fala: *"(...) eu planejei, eu testei, mas eu não tinha feito com as crianças antes, então foi uma primeira experiência realmente. O que aconteceu, levou um certo tempo pra gente se organizar"*

"(...) Se eu deixasse pra outro dia, era muito provável que as coisas meio que esfriassem, né? Não que eles esqueceriam completamente, mas eu acho que talvez desse uma esfriada, então, o que eu queria era aproveitar a situação ali na hora. Realmente a gente não foi no parque como a gente costuma ir todos os dias, pra tá aproveitando ali aquele momento que eu achei que na hora , seria o tempo ideal pra se fazer o registro, pra se discutir, pra eu perceber algumas coisas. Foi meio que abrir mão de uma coisa em função da outra"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e execução da atividade": Realizar naquele momento a atividade planejada ou deixar a atividade para outro dia e levar as crianças para o parque.

Ação: Realizar a atividade planejada naquele momento.

3.Fala: *"(...)Primeiro lugar, porque a pressão da água foi muito forte, então o quê que eu queria? Eu queria que tivesse enchido mais lentamente, foi bem rápido, só que aí acabou contando com a ajuda de outro mediador que foram os dois guardas."*

"(...) No caso dessa experiência, era que eles compreendessem dentro das possibilidades, como que acontece o processo da enchente."

"(...)eu tenho uma necessidade de atingir todo mundo, mas eu vou percebendo com o tempo e com a prática que isso é complicado, não é toda hora que você vai atingir todo mundo, talvez em momentos diferentes você atinja crianças diferentes. Daí, nesse caso por exemplo, tem criança que não tá preocupada com o que tá acontecendo ali no galão, tem uns que estão, tem uns que não estão. Tem uns que estão preocupados em brincar com a água, se divertir. Eu vejo, Tamara, como um dos dilemas também, como negociar sentidos, eu vejo nesse caso por exemplo, é muito uma negociação de eu tentando fazer um sentido, daquilo que era compreender o processo da enchente que eles viveram, compreender até o processo de distribuição de água, por que na caixa d'água é o que acontece"

Tomada de Decisão em relação ao dilema "Planejamento e execução da atividade": Realizar a atividade contando com o auxílio do guarda da escola ou planejar melhor e realizar outro dia.

Ação: Opção pela execução da atividade com o auxílio do guarda da escola.

Serão, aqui, discutidos, a partir das decisões a ações docente apontadas acima, os conhecimentos envolvidos na maneira pela qual a professora Luciana concebe o processo de aprendizagem de seus alunos. Analisando atentamente cada uma das situações pode-se destacar como constitutivo da prática da professora os conceitos de *mediação* e *aprendizagem significativa*, entende-se que esta se dá a partir das interações entre os sujeitos e das negociações de sentidos e significados presentes nos objetos de conhecimento.

No que se refere ao conceito de mediação, Luciana tem muito clara a função mediadora que o outro e exerce no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aprendiz, procurando planejar situações de aprendizagem que lhe possibilitem exercer tal função da melhor maneira possível.

Segundo a Psicologia Soviética fundada nos estudos de Vygotsky, a mediação, em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Isto implica

dizer que mediação é toda relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto por meio de um elemento interventor, e sempre cultural (Vygotsky, 1993).

Assim, ao dividir a sala em duas atividades (a brincadeira e a dobradura), buscando dar uma maior atenção individual aos alunos, a professora o faz com a crença de que, mediante a troca simbólica com o adulto, a criança pode ir realizando tarefas e resolvendo problemas que por si só não conseguiria realizar, mas que, ao mesmo tempo vai criando condições para um processo paulatino, mas progressivo, de assunção de competências, que possibilitarão à criança, mais tarde, realizar a mesma atividade de maneira autônoma. (Sacristán, 1998).

Quanto à questão da aprendizagem significativa, a docente procura desenvolver as relações de ensino e aprendizagem tendo sempre como ponto de partida as experiências cotidianas de seus alunos, como pôde ser observado no "Projeto Água" desenvolvido por Luciana, que teve sua origem no fato de as crianças terem chegado um dia na escola se queixando da enchente que havia tido no bairro e que atingiu a casa de vários alunos.

A partir deste Projeto, a professora desenvolveu uma série de atividades envolvendo a vivência e compreensão que os alunos tinham em relação à água, avançando para outras compreensões em relação a este bem natural (como acontece a chuva, a importância da água para a manutenção da vida no planeta).

Fontana (2000) ressalta a importância de se partir das experiências cotidianas dos alunos no processo de aprendizagem, afirmando que quando o docente possibilita à criança lançar mão dos sentidos e vivências de seu grupo social na elaboração do saber escolar, este, além de incorporar ao conhecimento escolar em elaboração um acervo imenso de saberes nem sempre registrados e reconhecidos cientificamente, ele possibilita, também, a transformação do saber escolar em conhecimento ligado à vida.

Para tanto, cabe ao professor criar no momento da aula, um contexto de comunicação, ou como colocam Edwards e Mercer (1988 *apud* Sacristán, 1998), criar um espaço compartilhado, que mediante constantes negociações de sentidos e significados faz da aprendizagem um processo extremamente significativo, e enriquecido cada vez mais com as contribuições dos diferentes participantes, cada um segundo suas possibilidades e competências.

Capítulo V

Um estudo sobre saberes docentes: apontamentos, caminhos e possibilidades na direção de considerações finais

Tendo como ponto de partida o pressuposto teórico que considera o professor como um sujeito autônomo e competente capaz de produzir, em meio às suas histórias de vida, experiências profissionais, crenças, valores e ainda, por meio das relações e trocas estabelecidas com o outro, seus próprios saberes profissionais, o presente estudo teve como objetivo o desvelamento de alguns dos elementos imbricados na construção deste saberes profissionais, de grande importância para a constituição da própria identidade docente.

Buscar apreender e compreender o processo de tomada de decisão e ação de uma professora, frente aos dilemas cotidianos presentes na escola, foi o caminho escolhido a fim de trazer à tona, como bem aponta Arroyo (2000), aquilo que o professor tem de mais seu, ou seja, seu fazer-pensar, suas escolhas, seus próprios saberes.

Muitas vezes, os saberes e práticas, constituídos no cotidiano escolar, são deixados no legalismo e descaso com que são tratados a escola e seus docentes. Nesse sentido, buscar compreender o processo de construção de significação do saber docente, por meio das decisões e ações da professora Luciana, pode contribuir com o intuito de

> *" (...) criar formas de fortalecer os professores e as professoras (...). Partindo do que é seu, do que sabem e controlam: suas práticas, seus produtos e seu trabalho. Valorizá-los como sujeitos de escolhas que se traduzem em ações. Não desviar o foco dessa terra onde se sabem senhores. Levar para os encontros, e para as pautas das reuniões, dos cursos de das reflexões, dos seminários e das oficinas, suas práticas, sobretudo aquelas com que eles mais se identificam, de que mais se orgulham, as mais positivas ou significativas para eles, mestres"* (*ibidem:* 150-151).

Atentando-se às verbalizações de Luciana, impregnada de valores, princípios, teorias, crenças e sentimentos, que traduziram os saberes por ela mobilizados, produzidos e significados, foi possível materializar a multiplicidade de decisões e ações realizadas no âmbito da sala de aula, tecidas num cenário de contradições e dualidades, de relações e de trocas, de força e ao mesmo tempo fragilidade. Sendo que nessa multiplicidade a qual configura sua prática, pôde-se destacar como elementos norteadores de suas ações e fazeres: a ética e o compromisso presentes no enfrentamento de seus dilemas profissionais.

Embora contraditória em alguns momentos, as ações da professora Luciana estiveram o tempo todo pautadas em saberes traduzidos na preocupação com a coletividade, o diálogo, o respeito ao próximo e a cooperação, permeando todas as atividades realizadas com os alunos bem como as atitudes tomadas em sala.

Cabe destacar o modo bastante especial de pensar e agir da professora, sendo esta uma professora diferenciada, tanto que diz respeito à sua formação, quanto à sua postura diante de seus pares, dos seus alunos e suas famílias, enfim, diante do seu trabalho. Luciana deixou bem clara, por meio de suas verbalizações e ações, a preocupação tida com a formação de cada um de seus alunos, buscando, na medida do possível, agir em consonância com a singularidade de cada um, em cada contexto específico, aprendendo e

refletindo com sua prática, mas nunca agindo em função de receitas e prescrições, mas ao contrário, tendo o diálogo e a troca como elementos orientadores da prática pedagógica.

A prática cotidiana da professora Luciana possibilitou compreender o caráter dialético envolvido na construção e significação dos saberes docentes, nos quais professores e professoras constroem seus próprios conhecimentos quando submergem num diálogo tanto em relação às situações vivenciadas quanto no que diz respeito aos pressupostos que guiam suas decisões e ações na concretude do trabalho pedagógico.

Por fim, vale ainda ressaltar a importância de se pesquisarem as práticas bem-sucedidas presentes no cotidiano escolar, que ao estabelecer relações com os conhecimentos e discursos acadêmicos científicos, originários da Universidade, podem contribuir de modo imensurável na definição e orientação de novas propostas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, colaborando, sobretudo, com o movimento de profissionalização e valorização do ofício docente.

Com bem afirma Esteban (2003), faz-se fundamental para o processo de reconstrução do sentido da escola, da própria função social da profissão docente, olhar atentamente para as histórias que permeiam o cotidiano escolar, refletir sobre elas, enfim, "compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, certezas e surpresas" (*ibidem:*27), entendendo que é por meio de tais histórias que se poderá obter "pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimento, indícios que vão além do imediatamente perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas" (*ibidem:* 27), a fim de que se possa realmente construir uma educação que prime pela qualidade na formação de seus educandos e (por que não dizer também?) de seus educadores!

Referências Bibliográficas:

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos.** São Paulo: Summus, 2000.

ARAÚJO, U. F. "Respeito e autoridade na escola". In: **AQUINO, J.G. (org.) Autoridade e Autonomia na escola.** São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S. "Ensino de Psicologia na Licenciatura: estratégias de ensino como facilitadoras da articulação entre realidade da escola e conteúdo teórico". **In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. e SADALLA, A. M. F. (orgs.) Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia.** Campinas: Editora Alínea, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1994.

BORGES, C.; TARDIF, M. "Apresentação" **In: Revista Educação e Sociedade.** Campinas: Cedes, n. 74, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BZUNECK, J. A. "A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: Tendências Contemporâneas". **In: Psicologia Escolar e Educacional**. Vol 3, nº 1, p.41-52, 1999.

CAETANO, A. P. "Dilemas dos Professores" . **In: ESTRELA, M. T. (org). Viver e Construir a Profissão Docente.** Lisboa: Porto Editora, 1997.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tem transversal.** Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

CARVALHO, M. T. "Adaptação: vivência em três dimensões". **In: Espaço Pedagógico,** ano 4, nº 9, Agosto-2001.

CERISARA, A. B. "A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil". **In: FARIA, A. L. G. (org.), Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

CUBERO, R.; MORENO, M. C. "Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, companheiros". **In: COLL; PALACIOS.; MARCHESI**

(orgs.) Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Tradução: Doyle Batista. Porto Alegre: Artes Mèdicas, 1998.

DIAS-da-SILVA, M. H. G. F. "Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica". In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.°89, p.39- 47 , maio 1994.

DURAN, M. C. G.; NASCIMENTO, D. R. C. "Formação do educador: uma discussão dos saberes que integram o processo". **In: Psicologia da Educação.** São Paulo (10), pp.83-100, 2000.

ESTEBAN, M. T. "A avaliação no cotidiano escolar". **In: ESTEBAN, M. T. (org.). Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G.F. "Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. **In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.ª (orgs.) Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". **In: NÓVOA. A (org.), Os professores e a sua formação.** 3.ª ed. Lisboa: Dom Quixote, Nova Enciclopédia – Temas da Educação, vol 1, 1997.

GATTI, B. "A estrutura das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação". **In: Psicologia da Educação**. São Paulo (1), pp.9-20, 1995.

GEDHIN, E. "Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica". In **PIMENTA. S. G. e GHEDIN. E. (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

GUERRA, C. T. "Conhecimentos Psicológicos e formação de professores". **In: AZZI, BATISTA E SADALLA., (orgs). Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora alfabetizadora.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. 2002.

_____. **A Psicologia na Formação Docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

_____. **Conhecimento Psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

LEITE, S.A da. S.; PERÓN, S. C. "O projeto político-pedagógico na escola democrática: avaliações das condições institucionais". In: **Ensaio: avaliação, política pública e educação.** Rio de Janeiro, v.11 n°38, jan/mar – 2003.

LELIS, I. A. "Do ensino de conteúdos aos saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico?". In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, n.° 74, 2001.

MENIN, M. S. de. S. "Desenvolvimento moral". **In: MACEDO, L. de (org.). Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NEGRO, T. C. **Afetividade e Leitura: a mediação do professor em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

NÓVOA, A. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995 .

NUNES, C. M. F. "Sabres docentes e formação de professores: um panorama da pesquisa brasileira". **In: Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, n.° 74, 2001.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a Acção do Professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, M. A. L.; ALMEIDA, P. C. A. A.; AZZI, R. G. "A dimensão teórico-prática da Psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática". **In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. (orgs.) Psicologia e Formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PIMENTA, S. G. "Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor". **In: Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v.22, n°2, p.72 – 89 , jul/dez, 1996.

POLIMENO, M. C. A. "A formação continuada de professores: tendências atuais". **In: LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi - Arte Escrita, 2001.

REALI, A. M. M. R. e TANCREDI, R.M. S. P. "Interação escola-família: concepções de professores e práticas pedagógicas. **In: SERBINO, R. V. (org.). Formação de professores.** São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

SACRISTÁN, G. e PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução: Ernani, F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALLA, A. M. F; BACHIEGGA, F; PINA, T. A; WISNIVESKY, M. "Psicologia, Licenciatura e Saberes docentes: identidade, trajetória e

contribuições". **In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. (orgs.) Psicologia e Formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. "Análise de crenças e suas implicações para a educação". **In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. (orgs.) Psicologia e Formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SADALLA, A. M. F. A. "Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações". **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SALVADOR, C. C. **Psicologia do Ensino.** Tradução: Cristina, Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, D. "Os saberes implicados na formação do educador". **In: BICUDO, M. A. V. e JUNIOR C. A. S. (orgs.) Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente". **In: Teoria e Educação,** nº 4, 1991.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e Produção Escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

TURA, M. de L. R. "A cultura escolar e a construção de identidade. **In: Revista Espaço.** nº 16, Julho- Dezembro, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula.** Tradutor: José Augusto Pacheco. Porto: Porto Editora, 1994.

ANEXO I

Entrevistas pré-filmagens realizadas com a Professora

Roteiro 1ª Entrevista pré-filmagem

- ***Formação e experiência docente – "conhecendo a professora"***

1. Qual a sua formação completa?
2. Você poderia me dizer por que escolheu ser professora? Quais os fatores que influenciaram sua escolha?
3. Há quanto tempo você atua como docente?
4. Atualmente você é professora da rede municipal de Campinas, você já teve alguma outra experiência como professora? Já lecionou na rede estadual ou no ensino privado? Você poderia comentar um pouco sobre sua trajetória até o momento atual?

- ***Os dilemas enfrentados pela Professora***

5. De modo geral, quais foram as dificuldades com as quais você se deparou durante sua experiência enquanto professora?
6. Como você procurou agir diante destas dificuldades?
7. Pensando mais especificamente na sala de aula, que tipo de situações problemáticas você já vivenciou?
8. Nestas situações você acredita ter estado diante de algum dilema? Você poderia me dar alguns exemplos?
9. Como procurou resolver esses dilemas? Quais os critérios que pautaram suas decisões?
10. Você costuma pensar/refletir sobre as decisões que toma em sala de aula? Como você se sente nos momentos em que toma essas decisões? E nos momentos posteriores à tomada de decisões?

11. Você já viveu alguma situação dilemática em que não conseguiu tomar nenhuma decisão? Você pode me dizer como foi? E como se sentiu?
12. Pensando na sua experiência e nas situações sobre as quais comentou, o que faz com que você considere como uma situação dilemática?
13. Você acha que fatores extra-classe (por exemplo a relação com os pares) também podem gerar algum tipo de dilema profissional? Isso já aconteceu com você? Como foi? Como procurou agir diante da situação?
14. De alguma maneira esse tipo de dilema influenciou sua maneira de agir e/ou de resolver alguma situação em classe? Por que você acha que isso aconteceu?

Roteiro - 2ª. Entrevista pré-filmagem – Identificando alguns dilemas vivenciados pela Professora.

A partir da 1ª entrevista, foi possível identificar uma série de dilemas vivenciados pela Professora durante sua trajetória profissional, podendo classificá-los em dois grupos: os ***dilemas do contexto de sala de aula*** (relacionados especificamente à ação da professora em sala de aula) e os ***dilemas do contexto institucional*** (relacionados aos confrontos que os professores se deparam em relação aos pares, à escola e à sua própria profissão). (Caetano, 1997).

Nos *dilemas referentes ao contexto de sala de aula*, foram identificados:

- Utilização adequada do material didático;
- Disciplina e indisciplina dos alunos;
- Procedimentos de avaliação;
- Rotina de aula;
- Número de alunos por classe;
- Procedimentos em classes heterogêneas;
- Orientação aos alunos para realização de tarefas;
- Procedimentos de neutralidade/parcialidade;
- Tomada de decisões mais adequadas em sala.

Quanto aos *dilemas referentes ao contexto institucional,* foram identificados:

- Confronto entre teoria e prática;
- Adequação da teoria à prática;
- Falta de parceria;

- Falta de orientação para o trabalho;
- Conflitos com mães de aluno;
- Empregabilidade;
- Contexto de inserção social da escola e dos alunos;
- Formas de solução de problemas sociais dos alunos;
- Relação família-escola.

Partindo dessa primeira análise acerca dos dilemas, será discutido com a professora duas questões:

1. Como nosso principal interesse é em relação às suas tomadas de decisões cotidianas em sala de aula, você poderia me dizer a respeito dos dilemas do contexto de sala de aula identificados na análise da 1ª entrevista, quais continuam presentes na sua prática atual? Teria mais algum que você gostaria de acrescentar?

2. Em relação aos dilemas do contexto institucional, você poderia me dizer de que maneira estes dilemas refletem na sua prática em sala, e consequentemente, nas suas tomadas de decisão? Exemplifique.

ANEXO II

Roteiro - 1ª. Sessão de Autoscopia – 26/03/03

Pensando nos dilemas identificados na sua prática com as duas entrevistas que fizemos, selecionamos alguns episódios em especial que achamos que nos proporcionaria uma rica discussão acerca das suas tomadas de decisão e de seus dilemas, pensando nos possíveis saberes mobilizados nessas situações. Mas você também pode nos apontar outros episódios que você queira discutir, tudo bem?

- Ao iniciar a experiência da "engenhoca de água", você teve alguma dificuldade em organizar a sala?
- O que você tinha planejado inicialmente para essa atividade precisou ser alterado em algum aspecto?

- No caso do barulho, quando você fala "1,2,3", o que isso representa para as crianças, tem algo combinado antes desse 1,2,3 que se caso eles não ficarem quietos você tomará alguma outra decisão?
- No momento da "contação de história", como você costuma planejar essa atividade (a escolha da história, as crianças só escutam ou existe um momento em que você discutem a história lida, explorando alguns aspectos...)?
- Nesse momento, você precisou interromper a contação devido à uma briga entre dois alunos? Esse momento representou um dilema? Por quê? E quando um dos meninos começou a chorar, foi difícil pra você lidar com a situação? Você consegue me dizer o que passou pela sua cabeça nesse momento?
- E o combinado de não brincar quando bate no colega, como foi feito esse combinado?
- Depois que as crianças voltam do intervalo e é feito uma roda para discutir a experiência da água, o que você esperava que ia acontecer nessa conversa com as crianças?
- Olhando para esses episódios, pensando nesse dia, teve algum momento em que você se sentiu perdida ao tomar uma decisão? A gente pode voltar na fita, para você me dizer melhor, como foi isso pra você?
- Teria mais algum outro episódio que você gostaria de voltar pra gente discutir?
- Pensando nos episódios e nas decisões que você tomou neste dia, você consegue me dizer quais os elementos envolvidos, que pautaram suas decisões?
- Você conseguiria identificar algum tipo de conhecimento (conhecimento da situação devido experiências anteriores, conhecimento pautado em alguma crença ou valor do que você acha que é o certo fazer em tal situação, algum texto que você leu ou algum que aprendeu com algum professor que nesta situação você de alguma maneira recorreu) que você utilizou para tomar determinada decisão?

Roteiro – 2ª. sessão de Autoscopia – dia 28-03-03

1. A roda no início da aula faz parte de uma planejamento da Professora. Pra você qual a importância desse momento? Por quê ele acontece todos os dias?

2. No momento em que te questionam se pode ou não mascar chiclete dentro da sala de aula, você tem que tomar uma decisão bem rápida, mas você procura tomar uma decisão em conjunto com a sala, por quê?
3. A distribuição dos crachás é um outro momento que também demonstra fazer parte de um planejamento seu. Por quê você organiza dessa maneira? Qual a importância desse tipo de organização para as crianças?
4. O mesmo acontece com a utilização do calendário na contagem dos alunos, como você foi construindo essas estratégias?
5. Por quê você decidiu dividir a sala em duas atividades?
6. Em alguns momentos os alunos ficam bastante agitados. Como é pra você, lidar com esses momentos? Nesse dia, por exemplo, como foi?
7. Ao dividir a sala em duas atividades, você teve que dividir sua atenção entre os dois grupos. Como foi pra você lidar com esse tipo de situação?
8. E neste dia, houve algum momento em que você se sentiu perdida ao tomar alguma decisão? Houve algum dilema?
9. Você conta histórias para eles todos os dias? Essa sua decisão/atitude tem alguma influencia de outras experiências (seja como graduanda ou aluna de ensino fundamental, ou ainda como professora de outra escola)?

Roteiro 3ª sessão de autoscopia – dias 09 e 23/04/03

1. *Atividade com argila:*

- Quando você planejou esta atividade, qual era o objetivo? Qual a importância desse tipo de atividade para as crianças?
- O que você planejou aconteceu? Como você lida com a questão da reorganização do planejamento de aula? Isso pra você é um dilema?
- Por quê organizou a atividade em grupos?
- Nesse momento em que as crianças cantavam uma música fank, você pareceu um pouco incomodada, procurando questioná-las a respeito da música. Como você lida com essa diversidade na escola, pois por um lado vem trabalhando com músicas, como a da água, que procura trazer outro tipo de informação, e ao mesmo tempo, também faz parte do universo das crianças esse tipo de música, como o fank. Como você procura lidar com isso?

- Aqui entra a questão da sujeira, como foi lidar com isso, já que é um tipo de atividade que suja mesmo? Você teve algum problema com as mães em relação à isso?
- E aqui, no momento do acasalamento das borboletas, uma questão muito presente refere-se à sexualidade na escola. Como você lida com isso, principalmente por se tratar de crianças de pré-escola?
- Quando a L. chora, ela aponta vários motivos para o choro, mas o que realmente parece estar em jogo ai, é a adaptação na escola, a dificuldade em ficar longe da mãe. Como tem sido pra você lidar com essa situação?
- Por quê você achou importante parar pra conversar com as crianças sobre a reclamação da L.?

2. *Hora do lanche*

- Quando um empurra o outro e você pede para que saiam da fila, é mais uma tomada de decisão imediata. Que tipo de efeito você acha que esse tipo de decisão terá nas crianças? Como você lida com isso e como você acha que elas lidam com isso?
- Um outro aspecto que chamou atenção no momento do lanche, é que este, também constitui-se num momento de trabalho pra você, pois você organiza a fila, fica olhando as crianças, depois limpa a mesa..., ou seja, são quatro, cinco horas de trabalho que você não para nem um momento, você não para pra tomar lanche. É um desgaste muito grande para o professor. Como você lida com isso, representa alguma dificuldade pra você?
- Quando o aluno rasga seu avental, você acaba tomando uma decisão acerca de um problema individual, mas que acaba acontecendo no coletivo. Como é pra você Ter que tomas essas decisões sobre problemas individuais, mas tendo todo um coletivo ali presente? É um dilema pra você, a resolução de problemas em sala?

3. *A escovação*

- Qual a importância desse momento pra você?
- Como você trabalha com essa questão da higiene das crianças? É seu papel também estar trabalhando com isso?

4. *A roda da leitura*

- Aqui, um aspecto que eu queria destacar e que vem aparecendo nas outras filamagens é a questão de "Quem quer falara levanta a mão!". Como você faz para assegurar que todos possam falar? Você segue alguma ordem, ao selecionar aqueles que podem falar?
- O momento da J. recontando a história, o que você esperava desse momento? Qual a importância desse tipo de atividade para as crianças?

5. Brincadeira

- Como que é pra você esses momentos de brincar junto com as crianças? Qual a importância que isso tem?

Roteiro 4ª sessão de autoscopia – dias 06 e 13/05/03

1. Roda da entrada – conversa sobre o passeio do dia anterior

- Qual a importância de conversar sobre o passeio do bosque, de discutir com os alunos o que foi observado durante o passeio?
- O que você acha que consegue trabalhar com os alunos nesses momentos de discussão (encorajar participação, respeito aos colegas, convivência em grupo, etc)?
- Por quê você costuma anotar as observações dos alunos?
- Aqui, no caso do Flávio, ele levanta a mão várias vezes pra falar, mas demora conseguir falar o que ele está pensando... O que você entende desta atitude do Flávio?
- Como você lida com essa questão da participação dos alunos, daqueles que são mais tímidos ou têm vergonha e não participem muito da aula, ou mesmo aqueles que querem sempre participar? Você procura assegurar a participação de todos durante a aula?
- No momento das broncas, dá pra perceber um indisciplina dos alunos, mas relacionada a motivação em participar da aula, todo mundo quer falar, contar o que viu, e aí controlar essa agitação não é uma tarefa muito fácil. Como você entende essa agitação das crianças e como procura lidar com isso?

2. Atividade com Tinta – Aquarela

- Qual o objetivos de uma atividade com tinta? Qual a importância dessa diversificação de materiais na realização das atividades?
- Um outro aspecto que pode ser notado também é a questão do trabalho que tem que ser feito mas ao mesmo tempo é prazeroso, ou seja, numa atividade como essa tem também a questão do lúdico. Como você entende essa mistura entre o lúdico e o trabalho, sendo que é uma coisa que parece estar muito presente na sua prática ?
- Uma outro aspecto que eu pude perceber durante esse período que eu estive na sua sala, foi que na maioria das atividades você se preocupou em estar tratando de assuntos do cotidiano das crianças. Por que você acha importante estar trabalhando a partir do cotidiano deles? Qual a importância disso para a própria aprendizagem dos alunos?
- Como você tem lidado com a adaptação da Letícia, pensando nas dificuldades que ela coloca pra você ao realizar alguma atividade em sala?
- E a relação com a estagiária, como é pra você ter uma estagiária em sala, por que agora você está numa outra condição, numa condição de formadora também? Você já teve outras estagiárias antes? E pra sala como é para eles a presença de uma estagiária?
- Outra coisa que dá pra gente notar nessa atividade é o cuidado que você procura ter, e procura que as crianças também tenham, com o material da sala que está sendo utilizado. Como você trabalha com as crianças essa questão do cuidado do material?
- E ligado a essa questão do cuidado com o material, a gente pode notar que você também procura desenvolver a autonomia dos alunos em relação à esse "cuidar do material". Como você entende isso, você procura nas atividades tá sempre estimulando a autonomia também?
- A questão da integração foi um outro aspecto destacado que a gente pode identificar em três momentos: A Letícia, que é uma aluna nova e ainda tá com uma ceta dificuldade de adaptação; O momento em que não teve mesa para dois alunos fazerem a atividade, e depois a atividade que os alunos que não foram deveria fazer. O que você costuma tá fazendo pra que essa integração cada vez mais entre os alunos? Como você lida com isso?
- E quando os alunos não fazem o que foi proposto na atividade? Como você lida com isso em sala?

3. Depois do Lanche – o sumiço do dinheiro para comprar o material escolar utilizado em sala

- Esse foi um momento muito difícil né, o que passava na sua cabeça nesse momento? Como que você se sentiu na hora? Como foi lidar com essa situação, (a questão do que fazer, as acusações que os alunos fizeram em sala, e ao mesmo tempo você tendo que tomar uma atitude naquele instante)?
- O momento de procurar nas mochilas, você não queria fazer isso, mas no final não teve outra alternativa. Como foi pra você, lidar com essa contradição?
- E a decisão de colocar a caixinha na mesa antes de sair para brincar?
- Um outro aspecto que a gente tem nessa situação, são as conseqüências do sumiço desse dinheiro, como você vai lidar com a situação depois desse sumiço, como você vai trabalhar isso com as crianças?

4. Hora da saída

- O que chamou atenção neste momento da hora da saída foi a responsabilidade da professora na hora de "entregar" a criança quando acontece uma situação com essa da Jéssica, em que o primo dela foi buscá-la, sendo que não tinha nenhuma autorização no caderno da aluna, de que ele pudesse buscá-la. Como você lida com isso? Com essa responsabilidade?

ANEXO III

1. Definição das categorias iniciais de análise dos dados.

Categoria de análise dos dados

As categorias de análise dos dados foram definidas tendo como base os dilemas vivenciados pela professora Luciana durante e que exigiram dela tomadas de decisão. Nesse sentido os saberes analisados serão identificados a partir dos dilemas da professora, que irão configurar as presentes categorias, apontadas abaixo:

1. **Dilemas relacionados à sala de aula:** relativos às tomadas de decisão da professora quanto a:

1.1. *Disciplina e Indisciplina dos Alunos:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora em relação a alguns comportamentos dos alunos, considerados como inadequados, pois tentam infringir determinadas regras e limites estabelecidas pela professora e, em alguns casos, pelo próprio grupo, bem como ao gerenciamento de conflitos em da sala, quando deve assumir uma posição parcial ou neutra.

1.2. *Orientação e organização dos Alunos para Realização de Tarefas:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora na orientação de atividades em classe e em casa.

1.3. *Procedimentos de Avaliação:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora em relação aos procedimentos de avaliação dos alunos.

1.4. *Planejamento e Execução da Atividade:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora em relação ao planejamento, execução e avaliação de suas aulas, bem como a rotina de trabalho cotidiano.

1.5. *Postura da Professora em Classe:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora em relação à sua atitude, postura e comportamento na sala de aula.

2. **Dilemas relacionados ao contexto institucional:** relativos às tomadas de decisão da professora quanto à:

2.1. *Relação Teoria e Prática:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora em relação à adequação da teoria à sua prática cotidiana.

2.2. *Condições de Trabalho:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora em relação às dificuldades institucionais (relação com os pares, administração da escola e sistema municipal de ensino), tais como: a falta de apoio e recursos para a realização de determinadas atividades, a falta de monitoras para auxiliar a professora em classe, a responsabilidade com a cobrança de taxas para o material escolar, a falta de parceria na realização de determinadas atividades.

2.3. *Contexto de Inserção Social da Escola e dos Alunos:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora em relação ao contexto de inserção social da escola e dos alunos, bem como as dificuldades de recursos financeiros que tanto a escola quanto os alunos enfrentam e que acabam influenciando, o trabalho docente em sala.

2.4. *Relação Família-Escola:* refere-se às verbalizações que versam sobre os dilemas vivenciados pela professora em relação a tentativas de ampliar a participação dos pais e da comunidade tanto no cotidiano da escola, quanto na vida escolar dos alunos.

ANEXO IV – Exemplo da Matriz de análise inicial dos dados

Quadro de Análise dos Dados Categorizados

1. Dilemas relacionados à sala de aula: *relativos às tomadas de decisão da professora quanto à:*

1.1 Disciplina e Indisciplina dos Alunos			
Fala	Tomada de Decisão	Ação	Saberes Mobilizados
"(...)a grande maioria das crianças pedem pra ir no banheiro, e eu trabalho com isso que não precisa pedir, é avisar" *"(...)mas ela tava saindo sem avisar, você viu? Aí eu chamei, então quer dizer é muito no sentido de cobrar... é aquele velho ditado "O combinado não sai caro!", então é muito no sentido de tá cobrando aquilo que foi combinado, o combinado é pelo menos avisar, não necessariamente pedir, mas avisar, então aí é o meu papel também de tá... Eu volto pra aquilo que foi dito que foi... e muitas vezes não é nem bem combinado, às vezes... por que o combinado dá uma idéia de que é dos dois lados, eu quis e as crianças quiseram. Nem sempre é isso, às vezes é meio que... não é nem combinado, é colocado, tem coisas que se eles dissessem "Ah professora eu quero sair sem avisar", eu não aceitaria, por quê? É muita criança pra você dar conta, então você tem que saber onde cada um tá. Eu acho que é controle mesmo..." (pág 32).*	Deixar a criança sair para ir ao banheiro sem avisar ou chamar a atenção da aluna por não ter avisado	Chamar a atenção da aluna por não ter avisado.	**Desenvolvimento Moral:** - O papel do professor na formação do desenvolvimento moral dos alunos; - É papel da escola ensinar os alunos a seguir regras;

Anexo V – Exemplo da Matriz de análise definitiva dos dados

Quadro de Análise dos Dados

1.O professor e as relações interpessoais: referem-se aos saberes mobilizados pela professora relativos à:

Fala	Tomada de Decisão	Ação
""(...) o fato de sentar em roda, de um poder olhar pro outro, eu acho que vai revelando um pouco da minha prática, que é o quê? Ouvi, tentar ou... aprender a ouvir a criança, por que não é uma coisa fácil ouvir criança. É difícil, você vai aprendendo com o tempo, ouvir o que eles têm a dizer, o que eles pensam e tal. Então, a roda é um espaço pra eles tarem ouvindo os colegas, pra eles estarem me ouvindo e pra gente até... é... tentar refazer algumas coisas." *"(...)não é sempre que a roda funciona, eu falei isso em uma das entrevistas. Às vezes eles não querem saber de conversa, e o que eu vou sentindo, com o tempo de trabalho, a roda vai se prolongando. Prolongando em termos de tempo mesmo, tempo relógio, né?"* *"(...)É uma escolha minha, e por que eu tenho acreditado muito na importância do diálogo, de tá trocando com as crianças"* *(págs 44 - 45).*	*Planejamento e execução da atividade:* Insistir na realização diária da roda ou deixar que a roda aconteça a partir da vontade dos alunos.	Insiste na realização diária da roda, mesmo contra a vontade dos alunos.