



GT04 - Didática – Trabalho 785

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UM MESMO PROFESSOR: PADRÕES E VARIAÇÕES

Luciana Ponce Bellido Giraldi – FCC/USC

Resumo

Esta pesquisa resultou de uma investigação que pretendeu analisar variações e padrões nas práticas de um mesmo professor, ao atuar em salas de aulas distintas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que acompanhou nove docentes que ministravam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Espanhol, Geografia, História, Ciências, Arte, Educação Física e duas professoras de Matemática. Estes professores aceitaram participar deste estudo, após convite feito a uma escola municipal de Ensino Fundamental II, e indicam turmas, entendidas por eles como distintas: “mais fáceis” ou “mais difíceis” de trabalhar, chegando a sete salas, cinco no período matutino (9ºA, 9ºB, 8ºA, 7ºA, 7ºB) e duas no período vespertino (8ºC e 7ºC). Foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários dos alunos/turmas, entrevistas com os professores, análise de documentos e observações de aulas. Foi possível perceber que embora o perfil de cada docente tenha sido evidenciado, variações em tais práticas também foram identificadas, sobretudo por meio dos conteúdos ministrados, das interações efetivadas entre professores e alunos e na organização social, espacial e temporal das turmas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Ensino. Influência dos alunos/turmas às práticas.

Introdução

Este texto se dedicou a discutir práticas docentes analisadas a partir de um referencial teórico circunscrito nas Ciências da Educação, mais especificamente, sob os contributos das investigações pedagógicas ao se centrar na gestão, na comunicação e nas relações interpessoais estabelecidas por professores, que podem ou não ser influenciados pelos posicionamentos assumidos por grupos de alunos e/ou contextos sociais, econômicos, culturais.

Para isso, destacou-se os estudos desenvolvidos pela rede internacional de equipes pluridisciplinares que atuam na Observação das Práticas Docentes, conhecida como OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes¹), os quais, de forma ampliada, entendem que:

¹ Bru (1997), Bru, Altet e Blanchard-Laville (2004) e Altet (2011), dentre outros.

[...] ensinar não pode, portanto, ser analisado unicamente em termos de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que a comunicação verbal na aula, o discurso dialógico vivido e a relação se desenrolam em função da situação descoberta nas interações e não apenas em função da situação previamente delineada pelo professor. Assim, as informações previstas são regularmente modificadas a partir das reações dos alunos e da evolução da situação pedagógica. É por isso que o ensino pode também ser concebido como um processo de tratamento da informação e de decisão na sala de aula em que o papel da dimensão relacional e da situação vivida permanece essencial; [...]. (ALTET, 2000, p.14).

Conforme Bru (1997), nesta perspectiva há a proposição de um “novo olhar” para as práticas no ensino pautado por alguns pressupostos principais: 1. Ruptura com uma tipologia fixa de análise que opõe categorias de práticas pedagógicas (tradicionais/inovadoras, diretivas/não-diretivas, impositivas/ativas, etc.). 2. Ruptura com a ideia de que somente o professor seria responsável pela tomada de decisões e faria isso de forma soberana, sempre metódica. 3. Ruptura com a idealização dos objetivos de que a prática no ensino seria inteiramente consagrada ao pleno sucesso de todos os alunos. 4. Ruptura com a orientação direta, prescritiva, que busca delinear o que deveriam ser as práticas dos professores, antes de descobrir o saber que a organização pretende sistematizar, o funcionamento da instituição, a viabilidade de certas práticas, no contexto em que ocorrem, dentre outros.

Corroborando com isso, Tardif e Lessard (2014) também indicaram que é indispensável que se desfaça análises dedicadas a apreender o trabalho dos professores por vias moralizantes e normativas, de origem histórica religiosa e não reflexiva, pautadas no que os professores deveriam ou não fazer, sem se preocupar com o que eles são e fazem em seus contextos de atuação.

Inclusive, é reiterada a compreensão de que os professores não tomariam decisões nos contextos escolares sempre de forma soberana e metódica: “[...] A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (TARDIF E LESSARD, 2014, p.35).

Portanto, a prática docente seria entendida como uma articulação mais ampla das percepções dos alunos nos vários nichos escolares, do funcionamento das classes e das demandas e expectativas dos professores. (BRU, 1997).

Assim, a prática não se resume a aplicação de métodos, mas ela seria constituída por processos e dinâmicas. (ALTET, 2011). Para Bru (2008) os métodos em pedagogia

continuam sendo pensados sob fundamentos diversos, às vezes contrastantes entre si, no entanto, se mostra comum a compreensão de que um método seria entendido como um conjunto de meios selecionados com o intuito de atingir um ou vários objetivos, por meio de ações organizadas e distribuídas no tempo.

De tal modo: “Articulando meios e fins em uma organização ao mesmo tempo espacial e temporal, os métodos pedagógicos constituem um quadro para pensar a prática educativa. [...]” (BRU, 2008, p.7).

Vale ressaltar que os métodos fundam as práticas pedagógicas, no entanto estas não seriam apenas compreendidas como um conjunto de métodos aplicados no contexto escolar, eles estariam implicados em uma rede de interdependências, não podendo ser apreendidos de maneira desvinculada.

Nesse contexto,

[...] A prática docente geralmente é definida como a maneira singular do fazer de uma pessoa, sua forma própria de executar uma atividade profissional numa instituição de ensino. A prática não é somente um conjunto de atos observáveis, de ações e interações ligadas às múltiplas tarefas da atividade profissional visível; ela inclui os procedimentos feitos pela atividade numa dada situação, por uma pessoa em interação com as outras, com as reações, interações, opções e decisões tomadas. [...]. (ALTET, 2011, p.652).

Sendo assim, os professores ao propor práticas pedagógicas o fazem em uma conjuntura econômica, social, cultural, junto a estudantes que em interação, com inúmeros aspectos, compõe o processo de ensino.

Análises como as de Bru (1997), Bru, Altet e Blanchard-Laville (2004) e Altet (2011) demonstraram que um mesmo professor pode utilizar procedimentos em salas de aulas que variam no tempo, em função das circunstâncias e situações. Estas variações seriam mais recorrentes “intra-mestre” em condições de trabalho diferentes do que “inter-mestres” em condições aproximadas, o que remete às implicações dos distintos ambientes e dos grupos de alunos atendidos sobre as práticas empregadas.

De tal modo, é valido destacar que foi feita a opção de analisar os dados obtidos aqui a partir das pesquisas desenvolvidas pela rede OPEN por três razões principais, ilustradas a seguir: 1. *O reconhecimento atribuído às dinâmicas envolvidas no trabalho docente.* 2. *A ruptura com padrões moralizantes, normativos e descontextualizados, sobre as práticas pedagógicas.* 3. *A importância dos alunos e contextos frente as práticas docentes.*

Logo, com o intuito de explicar a complexidade que envolve as práticas docentes e não dicotomizar as ações dos professores *versus* alunos, as práticas pedagógicas seriam lidas, com base nessas pesquisas, por meio dos professores, mas, também, por suas relações institucionais, com os alunos e o contexto, de modo sistêmico.

Pontua-se ainda que os resultados de pesquisas atentas ao ensino, sintetizadas por Gauthier et al (2013), indicaram que se faz presente um número impressionante de variáveis que precisam ser consideradas para constituir um repertório de influências gerais e específicas sobre a prática docente, reconhecendo, dentre outros aspectos: os níveis de ensino em que os docentes atuam, as matérias ministradas, a ordem de apresentação de conteúdos, os perfis dos alunos, o meio socioeconômico.

Nessa conjuntura, foi questionado:

- Quais seriam as variações e os padrões presentes nas práticas docentes de um mesmo professor em turmas entendidas como distintas? Como os alunos e os contextos influenciariam as práticas dos professores?

O objetivo geral desta investigação foi constituído da seguinte maneira:

- Analisar variações e padrões nas práticas de um mesmo professor ao atuar em salas de aulas distintas e apreender as influências dos alunos e contextos frente a tais práticas.

Especialmente com base nos estudos desenvolvidos pela Rede OPEN, Bru (1997), Bru, Altet e Blanchard-Laville (2004) e Altet (2000,2011), acreditava-se que seriam encontradas práticas pedagógicas recorrentes, entre diferentes professores, atuando em contextos parecidos e, por outro lado, atuações distintas de um mesmo docente, em ambientes também diferenciados, considerando que os contextos de atuação e os alunos influenciariam nas práticas pedagógicas propostas.

Era esperado apresentar o caráter dinâmico, processual e complexo que permeia a ação dos professores, rompendo com uma visão que dicotomiza e lê com preconceitos as ações docentes e/ou o perfil dos alunos atendidos.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa que esteve orientada com base em princípios da pesquisa qualitativa, a qual, segundo Minayo (1994), corresponde a questões específicas, a serem entendidas dentro do universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, a partir de processos e relações em situações determinadas.

Esta investigação obteve dados em escola de Ensino Fundamental II, que se localizava no centro da cidade, mas recebia, majoritariamente, alunos de um bairro periférico, situado nos arredores da instituição.

Nove professores participaram deste estudo. Eles atuavam, em 2015, ministrando as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Espanhol, Geografia, História, Ciências, Arte, Educação Física e Matemática (neste caso, duas professoras eram responsáveis pela mesma disciplina, em anos diferentes).

Observações sobre os professores: 1. Somente a disciplina de Geografia era ministrada por um homem. 2. Em geral, eles contaram com mais de 10 anos de experiência docente, exceção: professora de Arte e Matemática (7º anos). 3. Todos os docentes possuíam curso superior e os responsáveis pelas disciplinas de: Matemática (6º e 7º anos), Matemática (8º e 9º anos), Ciências, Geografia e Espanhol também cursaram cursos de Especialização *Lato Sensu*. 4. Eles tinham em média 43 anos, sendo que o mais novo contou com 31 anos de idade e o mais velho com 56 anos de idade.

Sete turmas fizeram parte esta pesquisa, cinco no período matutino (9ºA, 9ºB, 8ºA, 7ºA, 7ºB) e duas no período vespertino (8ºC e 7ºC). Elas foram selecionadas conforme as indicações dos professores, que aceitaram participar da pesquisa, com base nas seguintes questões: Qual seria a turma “mais fácil” de trabalhar para você? E a “mais difícil”?

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a obtenção de dados empíricos: *questionários* respondidos por alunos das turmas indicadas pelos docentes, *análise de documentos* disponibilizados pela unidade de ensino sobre a organização da instituição, como o Regimento Escolar e um documento que apresentou o histórico da escola. Ocorreram ainda: *entrevistas* e *observações de aulas*, junto aos professores que participaram da pesquisa.

As entrevistas foram organizadas de maneira *semi-dirigida* propondo-se questões previamente elaboradas, como pontos de referência para as discussões sobre as práticas docentes e o contexto escolar em que a pesquisa ocorreu.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) elucidam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Vale a pena destacar que as entrevistas foram organizadas junto aos professores participantes deste estudo em dois momentos diferentes: no primeiro semestre (após as observações das aulas) e ao final do ano letivo, com a intenção de retomar informações que ficaram inconclusas e apreender mudanças decorrentes de cada período.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com o auxílio do *software: Transcriba*. Apenas a professora que ministrava a disciplina de Ciências não autorizou a gravação do áudio.

As observações das aulas foram registradas em diários de campo, conforme roteiro previamente organizado, os quais segundo Bogdan e Biklen (1994), seriam especificados como um relato escrito daquilo que o pesquisador ouviu, viu, vivenciou, refletiu quando no contexto escolar investigado.

Tais anotações ocorreram da seguinte forma: durante as observações, ainda em sala de aula, a pesquisadora fazia alguns registros em um caderno, o mais brevemente possível, depois revisava o material, organizando sistematicamente o diário de campo.

A coleta de dados empíricos teve início após contato com a secretaria da educação de um município, no interior do Estado de São Paulo, quando foi agendado um horário para conversar com a responsável pelo setor.

Concedida a autorização da Secretária de Educação do município, houve uma conversa com a diretora, vice-diretora e coordenadora da escola onde a pesquisa efetivamente coletaria os dados, sendo entregue uma cópia do projeto de pesquisa e elucidadas as pretensões da investigação.

Na sequência foi agendada uma conversa com os professores, durante a Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), tanto para explicar o projeto quanto para convidá-los a participarem do mesmo². A princípio, seis professores se manifestaram dizendo que aceitavam participar da pesquisa. Eles trabalhavam nas seguintes áreas de saber: Língua Portuguesa, Espanhol, Geografia, História e duas professoras eram responsáveis pela disciplina de Matemática,

² Nesta ocasião, a pesquisadora assumiu que, ao final do estudo empírico, traria uma devolutiva sobre os resultados encontrados ali, o que foi feito em dezembro do mesmo ano (2015), após terminada a coleta de dados.

No dia seguinte, a pesquisadora procurou por cada um dos seis professores, que aceitaram ao convite e foi pedido que eles indicassem duas turmas que considerassem díspares: uma em que eles sentissem mais facilidades para atuar e outra em que experimentassem mais dificuldades.

Optou-se por segui-los na mesma escola, em turmas entendidas por eles como diferentes, devido a dois aspectos principais: 1. Nem todos os professores atuavam em outra escola, ou quando o faziam, não se tratava do mesmo nível de ensino. Também existiu casos em que a disciplina ministrada era diferente, por exemplo, a professora de Espanhol ensinava Língua Portuguesa na outra escola em que trabalhava na rede privada. 2. E, a experiência trazida por meio da pesquisa de doutorado³ indicou que as variações nas práticas docentes ocorreram, majoritariamente, entre as turmas de uma mesma escola. O que corrobora com as indicações de Duru-Bellat (2005, p.24) ao alegar que “[...] os progressos dos alunos mostram-se (ainda) mais sensíveis à classe do que ao estabelecimento frequentado.”

Frente a isso, após as indicações das turmas pelos docentes, questionários foram aplicados nas sete salas escolhidas (cinco no período da manhã e duas no período da tarde), 140 alunos o responderam.

Inicialmente, a informação primordial obtida pelos questionários se referiu a possíveis experiências de reprovações vivenciadas pelos estudantes de cada grupo. Pesquisas internacionais, Abrantes (2010), Crahay (2007) e Cœuvard (2000), reconheceram que reprovações ou interrupções escolares seria um dos aspectos que, estatisticamente, traria mais influências ao processo de escolarização. No Brasil, Zago (2006) notou que dentre os estudantes que chegaram ao Ensino Superior, a minoria já havia vivenciado situações de reprovações ou abandonos escolares.

Considerando isso, foi possível perceber que havia turmas com um número bem reduzido de estudantes que experienciaram reprovações escolares (por exemplo, um aluno ou dois, por turma) e outras salas eram compostas por um número mais expressivo de estudantes que vivenciaram tais situações (em uma turma, por exemplo, foi encontrado 54% de alunos com experiências de reprovações, o que corresponderia a 13 adolescentes).

Ressalta-se que a indicação das salas mais “fáceis” ou “difíceis” de atuar, pelos professores, não foi feita com base em uma relação direta entre: turmas com mais

³ Referência retirada para não identificação do autor.

alunos com experiências de reprovações escolares, igual a mais difíceis de trabalhar. No entanto, é possível afirmar que as que foram escolhidas por mais de um professor como “difícil”, apresentaram um número significativo de alunos que já tinham vivenciado experiências de reprovações: o 7ºB (dentre 21 alunos, nove já haviam reprovado) e o 7ºC (de 23 estudantes, 13 reprovaram em algum momento do processo de escolarização). Já a turma indicada por quatro professores como “fácil” de atuar, o 9ºA, contou com apenas um caso de reprovação escolar.

Vale sinalizar que os critérios utilizados, para recomendar as salas a serem acompanhadas, apresentaram variações. A professora que ministrava a disciplina de Matemática 8º e 9º anos, indicou o 9ºB como um contexto “difícil” por ter problemas ao se relacionar com um aluno específico do grupo. Já a responsável pela disciplina de História reconheceu entre o 8ºA um histórico de problemas disciplinares e de aprendizagem, ressaltando fatos ocorridos no ano anterior.

Destacando ainda que os professores seguiram cargas horárias diversas, portanto, nem sempre atuavam nas mesmas turmas ou período. A docente que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, tinha aulas apenas a tarde.

Quadro 1: Turmas acompanhadas.

Turma	Período	Indicada como:	Número de alunos por turmas que responderam a um questionário
9A	Manhã	“Fácil”	21
9B	Manhã	“Difícil”	18
8A	Manhã	“Difícil”	18
7A	Manhã	“Fácil”	19
7B	Manhã	“Difícil”	21
7C	Tarde	“Difícil”	24
8C	Tarde	“Difícil” e “Fácil”	19

De qualquer maneira, diante das indicações das salas, tornou-se viável mapear outros professores que também atuavam nas turmas escolhidas pelos pares, chegando-se assim as professoras de Ciências, Arte e de Educação Física. As três aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Conforme Bru (1997) duas semanas em contato com o campo seria um tempo ajustado para reconhecer algumas das práticas mais recorrentes de um mesmo professor. Portanto, este foi o período que cada docente foi acompanhado durante as aulas ministradas nas turmas indicadas, em dias consecutivos. Advertindo que determinadas disciplinas detinham mais aulas semanais do que outras, sendo que, às vezes, a mesma

área contava com aulas duplas, portanto, as observações foram computadas conforme os registros feitos por dia no diário de campo e não por aulas (unidades).

Após as observações das aulas, o primeiro momento de entrevistas foi agendado, conforme a disponibilidade de cada professor. Elas ocorreram na própria instituição de ensino, durante períodos dedicados ao planejamento de aulas ou no HTPC.

As entrevistas realizadas com a professora de Língua Portuguesa, História, Educação Física, Matemática 6º e 7º anos e com o professor de Geografia exigiram mais de um encontro para serem concretizadas.

Em dezembro de 2015 a pesquisadora retornou à escola para apresentar, parcialmente, dados analisados e realizar o segundo momento das entrevistas com os docentes, o qual teve como principal objetivo identificar e refletir sobre possíveis mudanças nas percepções deles sobre as turmas acompanhadas, apreender fatos que tenham marcado o segundo semestre da instituição escolar e retomar informações.

Este segundo momento de entrevistas foi mais sucinto do que o primeiro. Infelizmente, não foi possível conversar com a professora responsável pela disciplina de Arte, pois ela esteve afastada das aulas por alguns meses, em dezembro, ainda não havia retornado ao trabalho.

Portanto, as entrevistas realizadas no primeiro momento tiveram duração aproximada de 7h, já o segundo foi de aproximadamente 2h.

Mostra-se necessário elucidar que a opção por pesquisar as práticas de professores em diferentes áreas de saber, se baseou na atenção dada aos padrões e variações presentes nas atuações docentes, considerando as singularidades dos conteúdos a serem ministrados, porém, centralmente, enfatizando as práticas incorporadas para ensinar temáticas distintas.

Neste sentido, o Ensino Fundamental II foi o nível escolhido para ser organizada esta investigação devido a variabilidade de disciplinas curriculares possíveis de serem observadas e por acreditar que seria mais comum encontrar professores que atuassem em diferentes turmas, se comparados aos docentes do Ensino Fundamental I⁴, em que eles assumem classes por períodos fechados (manhã e/ou tarde).

Para sopesar os dados obtidos pela pesquisa de campo foram realizadas diversas leituras dos diários de observações de aulas, transcrições das entrevistas, documentos

⁴ Não houve o intuito de acompanhar turmas no Ensino Médio, Profissionalizante ou Superior, pois trata-se de um problema de pesquisa que partiu da pesquisa de uma pesquisa, desenvolvida junto ao Ensino Fundamental I e II.

escolares e respostas aos questionários respondidos pelos estudantes. O que permitiu identificar os seguintes tópicos de interesse: 1. A escola: perfil da instituição e dos alunos atendidos, orientações dadas aos professores, avaliação. 2. Práticas Pedagógicas: atividades propostas, métodos de ensino, estratégias disciplinares, avaliação em sala de aula estratégias de correção, comunicação. 3. Alunos: comentários feito durante as aulas, desempenho escolar, realização das atividades, questionamentos, reações dos alunos frente as propostas dos professores, casos de indisciplina, conflitos. 4. Professores: concepções sobre a escola, sobre a prática, leitura que fazem das influências que o rodeiam para compor as práticas docentes, percepções sobre os grupos de alunos atendidos.

Diante de tais itens, torna-se válido esclarecer que existiu um cuidado com a não segmentação dos dados construídos no contexto escolar, por isso a análise proposta aqui consistiu em estudar as informações obtidas, sem romper com as interações dinâmicas envolvidas entre elas.

Como anunciado por Altet (2000) as pesquisas preocupadas com o caráter dinâmico das práticas docentes partem de uma abordagem sistêmica de análise dos dados, a qual reúne para compreender a complexidade envolvida e não isola as ações dos alunos e professores, por exemplo. Diferencia-se, portanto de uma abordagem racionalista ou analítica clássica, as quais teriam:

[...] como princípio isolar elementos para compreender a realidade, identificando as variáveis dependentes e independentes e apoiando-se na concepção de uma causalidade linear.

Ao contrário, o princípio da abordagem sistêmica é o de reunir para compreender a complexidade. (ALTET, 2000, p.153).

Sem o intuito de atribuir causalidade linear entre práticas docentes e as relações estabelecidas nas turmas, tendo como base as indicações trazidas por Altet (2000) e zelando para não descontextualizar as informações.

O compromisso de uma abordagem sistêmica se assenta na síntese, a qual combina diversos elementos encontrados na interação, que se esforça por reestabelecer o funcionamento ampliado do ensino, em sua dinâmica. Entretanto, é reconhecido a impossibilidade de apreender todas as variáveis envolvidas às práticas docentes, limitando-se, neste caso, a explicitar opções feitas e vinculá-las a conjuntura de partida. (ALTET, 2000).

Resultados

A presente investigação assinala a importância de reconhecer as práticas de ensino por meio de propostas mediadas pelas relações estabelecidas entre professores e alunos. Nesta conjuntura, entende-se que:

[...] a prática de ensino, em um contexto ao mesmo tempo geral, por suas dimensões sócio-históricas, e particular, em virtude das pressões e dos recursos do lugar e do momento, consiste em criar certo número de condições cognitivas, materiais, relacionais, temporais, etc. com as quais os alunos se confrontem. Tais condições podem ir desde a exposição do professor dirigida a toda a sala até o trabalho livre individual ou em grupo. [...]. (BRU, 2008, P.110).

No caso do presente estudo, as *condições* gerais criadas em salas de aulas pelos professores foram as seguintes: explicação oral, explicação de atividade (técnica), registro na lousa, exercícios realizados pelos alunos, exercícios expostos pelo professor/exemplos, tarefas de casa, conferência das mesmas, orientações quanto a organização de materiais, estudos, etc., repetição de regras, perguntas aos alunos, indicações de trabalhos/pesquisas, avaliação, pedir para alunos copiarem, correções na lousa, correções individuais, leitura de trechos da apostila (em voz alta), leitura de texto individual (silenciosa), indicações para grifar, ditado, desenho para explicar os conteúdos, uso de massinha de modelar, atividades na área externa da sala (pátio, laboratório, quadra, biblioteca), debates, exposição oral feita pelos alunos, chamada oral, resumo de conteúdos pelo professor a ser copiado pelos alunos, incentivo a hábitos de estudos, projetos, explicação da rotina/objetivo, jogos, música.

Entretanto, ressalta-se que nem todos os docentes fizeram uso das mesmas *condições* de ensino, assim como, quando propostas por um mesmo professor, em salas de aulas distintas, elas não ocorreram de maneira idêntica e mecânica, embora tenha se tornado evidente que cada professor desenvolveu um perfil próprio de trabalho.

Portanto, a partir dos registros de observações, foi possível compartilhar as conclusões de Altet (2000, p.76) ao entender que: “Ao longo das diferentes aulas, encontramos um perfil constante para cada professor. Isso corresponde a um estilo relacional ou comunicacional próprio [...]”

Apesar deste perfil constante, recorrentemente evidenciado pelas observações das aulas nas turmas acompanhadas, os professores afirmaram que modificavam as suas práticas conforme as turmas em que atuavam, sendo que o principal argumento para justificar variações ou padrões nas práticas foram atribuídos, por estes docentes, aos grupos de alunos.

Quando entendiam que as salas tinham perfis semelhantes, foi afirmado:

[...] como esse ano misturou, eu tenho alunos intermediários, fortes e fracos no meio, então, na verdade, eu estou trabalhando praticamente igual, o ano passado eu trabalhava um pouco diferente na sala, tinha o 8° A que era ... explodia, então eu trabalhava de um jeito e o 8° B que já era diferente um pouco, o 7° ano passado pelo amor de Deus, era impossível, você não dava aula, não tinha rendimento praticamente nenhum, era complicado, este ano misturou e acho que eles cresceram, então tá diferente [...]. (Professora de Matemática 8° e 9° anos).

Ainda segundo a responsável por esta disciplina, no ano anterior, as variações identificadas por ela no próprio trabalho, estavam pautadas na rapidez com que cumpria os conteúdos escolares, no nível de complexidade e na quantidade de exercícios, o que não remeteria a alterações significativas nas práticas propostas: “[...] eu dava lista maiores, fazia uma quantidade, no outro já não, tinha que ser um pouco mais simples, dependia, agora este ano como está muito misturado, então eu não sei. Eu trabalho um pouco mais devagar agora [...].” (Professora de Matemática, 8° e 9° anos).

Já a responsável pela disciplina de Matemática nos 7° anos entendeu as mudanças nas práticas, conforme as turmas em que atuava, muitas vezes como algo negativo, atrelado ao que poderia ser a promoção de desigualdades por meio do ensino. Concepção que também permeou a fala dos professores de Arte, Geografia, Espanhol, Ciências.

[...] acaba querendo ou não, acontece, eu vejo que às vezes eu falei tal coisa em uma sala, e outra eu falei outra. [...], o envolvimento ali, a situação, a própria sala parece que vai, sem a gente querer, né, mas você não consegue dar a mesma aula, igualzinha na outra sala. Vai tudo meio diferente. (Professora de Matemática, 7° anos).

Já a responsável pela disciplina Língua Portuguesa enfatizou que era preciso reconhecer quando e como alterar as práticas docentes, sendo imprescindível fazê-lo, pois manter certas ações em determinadas salas ou em certos dias não privilegiava a aprendizagem dos alunos. Assim, “[...] eu tento não mudar o respeito a eles e não perder o fio da meada, dar aula, [...] não são eles que têm que se ajeitar com aquele perfil que você traçou, é você que tem que ajeitar o perfil para ensinar [...].” (Professora de Língua Portuguesa).

Diante do exposto, corrobora-se com Bru (1997), Bru, Altet e Blanchard-Laville (2004) e Altet (2011) ao entender que um mesmo professor pode utilizar procedimentos em salas de aulas que variam, entretanto os dados obtidos por esta investigação

indicaram que estas variações seriam sutis predominando, em um determinado momento⁵, um perfil constituído pelo professor.

O que também pode ser identificado em Bru (2008) ao concluir que, diante de práticas de diferentes professores, ao utilizarem um mesmo método de ensino, haveria padrões e variações, todavia estas variações não eliminariam as características recorrentes do perfil de um docente.

Cientes disso, as variações identificadas entre as práticas docentes de um mesmo professor em turmas entendidas por eles como “fáceis” ou “difíceis” de atuar, assim como em Bru (2008), se constituíram a partir dos seguintes elementos: 1. Conteúdos das tarefas propostas aos alunos (instrução à tarefa e a dificuldade da mesma). 2. Processos relacionais, motivacionais, interativos e de avaliação. 3. Organização social, espacial, temporal e material da classe.

Torna-se evidente que não existe uma relação linear entre as práticas de ensino propostas e os perfis das turmas, como se houvesse um padrão de trabalho conforme as salas: “mais fáceis” ou “mais difíceis”. Entretanto, algumas recorrências foram identificadas a partir das indicações docentes quanto as turmas.

De tal modo e, considerando as enumerações de Bru (2008), constatou-se que nas salas qualificadas como mais “fáceis” de ministrar aulas se mostrou comum, entre os professores:

1. Perceber ser possível realizar qualquer atividade com os estudantes, desde o início do ano. Exemplos assim foram encontrados nas seguintes situações: 1. A professora de Ciências asseverou permitir que os alunos manipulassem materiais do laboratório e contou que era possível ministrar aulas no pátio da escola. 2. Na disciplina de História ocorreram atividades em círculo e a docente relatou que conseguia organizar exposições orais feitas pelos alunos. 3. A professora de Educação Física acreditava que poderia implementar qualquer atividade esportiva, não necessariamente era preciso permitir que os meninos jogassem futebol. 4. Em Arte foram concretizados jogos dramáticos. 5. A responsável pelas aulas de Língua Portuguesa afirmou que propunha atividades extensas e depois as retomava para concluir em outro momento, também fazia debates com os alunos. 6. A professora de Espanhol conseguia utilizar, diretamente, a língua espanhola para se comunicar no 9ºAno.

⁵ Desconsiderando possíveis variações ao longo do tempo ou entre escolas e níveis de ensino distintos.

2. Ser mais rigorosos para avaliar ou para implementar atividades, em geral, não permitindo neste caso, variações do que solicitavam aos alunos.

3. Repensar a necessidade de manter algumas propostas, como o Professor de Geografia ao sinalizar que não faria mais resumos dos conteúdos e a Professora de História que entendeu que as chamadas orais eram dispensáveis no 9ºA.

Nesta conjuntura, os alunos, que compuseram as salas analisadas como mais “fáceis” de atuar, costumavam:

1. Organizar-se rapidamente.
2. Faziam mais comentários e perguntas sobre os conteúdos curriculares estudados.
3. A maioria realizava propostas escolares, tanto em sala de aula quanto as indicações de tarefa de casa.
4. Envolviam-se menos em problemas disciplinares.
5. Mantinham relacionamentos menos conflituos com os professores, o que não os impedia de desobedecer regras da escola.

Nas turmas avaliadas como mais “difíceis” de ministrar aulas mostrou-se frequente entre os professores:

1. O estabelecimento de um número maior de estratégias disciplinares.
2. Demonstrarem expectativas, de certa maneira, mais negativas sobre: os contextos familiares dos estudantes e as possibilidades de continuidade no processo de escolarização.
3. Não conseguirem implementar em sala de aula o que fora planejado.
4. Maior flexibilidade para propor atividades avaliativas e corrigi-las.
5. Pouparem-se de embates com os alunos.
6. Evitarem algumas propostas escolares, como debates em que os estudantes precisariam ouvir e falar em momentos certos. Entretanto, fomentaram outras atividades, como a professora de História que costumava realizar chamadas orais ao final da aula, o Professor de Geografia que mantinha o hábito de fazer resumos dos conteúdos estudados, a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa que planejava atividades breves que pudessem ser concluídas dentro do tempo da aula. Portanto, em

grupos entendidos como “difíceis” de trabalhar mostrou-se necessário uma constante interação entre professores e alunos, o que deixa menor a autonomia para estes.

7. Fornecer mais incentivos aos estudantes.
8. Ensiná-los a se organizarem.

Com a atenção voltada aos alunos destes grupos, notou-se que nas turmas analisadas como “difíceis” de trabalhar, foi evidenciado:

1. Menor confiança na própria capacidade de aprendizagem.
2. Dificuldades para se organizarem e realizarem atividades.
3. Ser mais comum deixarem de concretizar propostas, tanto em sala de aula quanto as indicadas como tarefas de casa.
4. Os casos de recuperação escolar foram mais recorrentes.
5. Maior ocorrência de resistências e situações de indisciplina, embora também tenha sido identificado o anseio de alguns estudantes por participarem das aulas, por meio de leituras, fazendo perguntas ou comentários.

Ressalta-se que as relações e práticas estabelecidas nas turmas entendidas como “fáceis” ou “difíceis” de atuar, não foram estáticas no decorrer do período em que as aulas foram acompanhadas. Em alguns casos, determinadas atividades foram consideradas possíveis de serem implementadas apenas ao final do terceiro ou quarto bimestres, sobretudo, quando problemas disciplinares já não eram tão intensos. Isso foi relatado junto as turmas do 8º C (Ciências), 7º C (Língua Portuguesa) e 8º A (História).

Aspectos que reiteram o caráter dinâmico das práticas docentes e a necessidade de conhecê-las a partir dos contextos em que se concretizam.

Considerações Finais

O presente relatório de pesquisa esteve fundamentado nas ciências da educação, no campo pedagógico e almejou analisar variações e padrões nas práticas de um mesmo professor ao atuar em salas de aulas distintas, assim como apreender as influências dos alunos e contextos frente a tais práticas.

Esperava-se encontrar práticas docentes recorrentes entre diferentes professores trabalhando em contextos parecidos e práticas distintas em ambientes diferenciados,

considerando que os contextos de atuação e os alunos influenciariam as propostas pedagógicas.

Entretanto, não era almejado com isso dicotomizar e culpabilizar docentes e/ou os alunos/turmas. Foi ambicionado distinguir o caráter dinâmico do trabalho docente junto à salas de aulas concretas, destacando a complexidade do processo de ensinar-aprender e rompendo com um padrão moralizante e/ou normativo que analisa as práticas de professores como deveriam ser e não como elas efetivamente se constituem.

De tal forma, este relatório fundamentou-se na concepção de que os estudantes se submeteriam ao ensino oferecido pelas instituições de ensino e, ao mesmo tempo, o influenciariam, sendo que as práticas pedagógicas estariam tanto relacionadas aos contextos em que se efetivam quanto manteriam condutas independentes destes, já que estariam fixadas em perfis docentes, tradições escolares, formação de professores, dentre outros.

Os dados obtidos por este estudo indicaram que os docentes acompanhados aqui também reconheceram que o público atendido pela escola influenciava o trabalho desenvolvido, impactando no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares.

Foi possível perceber que as variações das práticas docentes estariam relacionadas aos conteúdos ministrados (currículo de cada ano, conteúdos mais complexos ou não), as interações efetivadas entre professores e alunos (linguagem, estratégias, tarefas, critérios avaliativos) e a organização social, espacial e temporal das turmas.

A partir destas categorias ampliadas, notou-se que as variações nas práticas docentes ocorriam em relação aos alunos dos grupos, quando estes aceitavam ou não as propostas de trabalho dos professores, comentavam as atividades e sugeriam outras, envolviam-se com maior ou menor frequência em casos de indisciplina escolar e conseguiam se organizar com mais facilidades ou menos.

As expectativas e leituras estabelecidas pelos professores diante das turmas acompanhadas, dentre outros, estiveram atreladas às possibilidades ou dificuldades para instituírem qualquer proposta pedagógica e serem atendidos, assim como obterem respostas assertivas dos alunos em avaliações.

Diante do exposto, pretende-se que os dados apresentados aqui possam suscitar outras abordagens sobre as práticas docentes em contextos e/ou momentos distintos, privilegiando estudos atentos ao caráter dinâmico de tais práticas.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Desigualdades sociais na educação básica. In: CARMO, Renato Miguel do (org.) **Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2010. p.135-144.
- ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. Professores (Práticas Profissionais). In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRU, Marc. Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes. **Anais do Colóquio: “Défendre et Transformer l’École pour tous**. IUFM, Marseille, p.1 – 11, 1997.
- _____. **Métodos de Pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.
- BRU, Marc; ALTET, Marguerite; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. **Revue Française de Pédagogie**, nº 148, p.75-87, 2004.
- CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos com dificuldade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, 2007.
- DURU-BELLAT; M. Amplitudes e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**, FCC, São Paulo, v.31, n.1. p.13-30, 2005.
- GEUVARD, Françoise. La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. In: VAN ZANTÉN, Agnès. (org.) **L’école l’état des savoirs**. Paris: La Découverte, 2000. p.311-321.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F. MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ed.Unijuí, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.