



5246 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
 GT04 - Didática

RELAÇÕES ENTRE O TEMPO, OS CONTEXTOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
 Luciana Ponce Bellido Giraldi - UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO

### RELAÇÕES ENTRE O TEMPO, OS CONTEXTOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

#### RESUMO

Este texto se propôs a analisar as variações e padrões identificados nas práticas pedagógicas de duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, atuando em turmas, escolas e momentos distintos. Para isso, foram revisados dados oriundos de uma pesquisa de doutoramento e de uma investigação proposta durante estágio de pós-doutoramento. Observações de aulas, entrevistas e análises de documentos foram instrumentos comuns em tais pesquisas, ao sistematizar dados em três escolas de Ensino Fundamental II. Assim, foi possível reconhecer um perfil de trabalho docente entre as duas professoras acompanhadas. Todavia, sutis variações foram identificadas em práticas referenciadas pelas professoras de Língua Portuguesa e Matemática, motivadas, sobretudo, a partir dos relacionamentos interpessoais estabelecidos e dos conteúdos estudados em diferentes contextos e momentos. Espera-se, a partir desta experiência, sopesar entraves e possibilidades para o delineamento de futuros estudos com um perfil longitudinal, dedicados ao acompanhamento de práticas pedagógicas.

**Palavra-chave:** Práticas pedagógicas. Contextos escolares. Diferente momentos da atuação docente.

#### Introdução

A organização deste texto é resultado do entrelaçamento de uma sequência de pesquisas: dissertação/tese e pós-doutoramento, em que foram realizadas observações de aulas em diversas escolas, sendo possível notar que determinadas práticas docentes não foram tão diferenciadas entre os contextos quanto fora pressuposto.

Há ciência de que para Gimeno Sacristán (2000, p.209) as unidades de ensino contam com um fluxo mutante de acontecimentos, porém, ao mesmo tempo, se faz presente a noção de estabilidade nos estilos docentes. “[...] Se é certo que não há dois professores iguais, nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si.”

Tardif e Lessard (2014, p.42) destacam dois eixos da atuação docente. Em um deles pondera-se a existência de rotinas e tradições do trabalho escolar e, no outro, as relações humanas, que agregam imprevisibilidade e mudanças.

Corroborando com isso Gauthier et al, (2013, p.90) expôs que:

[...] talvez seja necessário considerar a questão do ensino da seguinte maneira: por um lado, temos uma estrutura estável, cujas dimensões são relativamente recorrentes, mas estão, por outro lado, sempre mergulhadas em fenômenos de contingência. É possível assim estudar o ensino enquanto fenômeno estável, sem todavia esquecer a singularização das situações tanto na compreensão do fenômeno quanto na utilização dos resultados de pesquisa.

Logo, ressalta-se que assumir a concepção de que as práticas de ensino apresentam formas aproximadas, não significa afirmar que elas são as mesmas, mas sim, que mantêm aproximações oriundas de um projeto de organização escolar macrossocial.

Embora se reconheça tais aproximações decorrentes de uma perspectiva ampliada sobre e da escola, somada a “estabilidade” trazida por meio de práticas de professores que costumam sistematizar um perfil próprio de atuação; sutis variações nas práticas pedagógicas puderam ser identificadas em pesquisa de pós-doutoramento conforme os contextos e os momentos em que foram propostas.

Portanto, entre as turmas e professores acompanhados durante a referida investigação notou-se que tais práticas variaram sutilmente conforme o contexto e o tempo, afinal identificou-se pequenas mudanças ao longo de um ano letivo, o que direcionou a atenção para as relações estabelecidas, sobretudo, entre as práticas e a passagem do tempo/contextos. Será que um professor estabelece um perfil de atuação e o mantém por “quanto” tempo? Quais implicações o tempo/turmas/escolas trazem aos perfis docentes?

Neste contexto, duas professoras fizeram parte tanto da pesquisa de doutorado quanto da investigação no pós-doutorado, assim esta proposta pretendeu analisar as variações e padrões identificados nas práticas pedagógicas de duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, atuando em turmas, escolas e momentos distintos.

Questionou-se: haveria variações nas condições de ensino criadas por duas professoras em turmas, escolas e momentos diferentes? Quais seriam?

De tal modo espera-se estudar as relações entre práticas docentes e os momentos, contextos em que elas foram propostas por professoras, sopesando entraves e possibilidades para o delineamento de futuros estudos atentos ao acompanhamento de práticas pedagógicas com um perfil longitudinal.

#### Material e Métodos

Os dados apresentados aqui foram construídos por meio de duas investigações, uma de doutoramento [1] e a outra realizada durante estágio de pós-doutoramento. Tais estudos tiveram um caráter qualitativo e sistematizaram dados em três escolas de Ensino Fundamental II, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Assim, serão apresentados os dados referentes ao acompanhamento de práticas propostas por uma professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa e pela responsável pela disciplina de Matemática, em instituições de ensino e momentos escolares distintos.

Durante o doutorado foi realizada uma pesquisa que esteve preocupada com trajetórias escolares de alunos matriculados em diferentes momentos do Ensino Fundamental. Ela pretendeu dar continuidade à dissertação de mestrado, ao acompanhar os mesmos alunos que compuseram este estudo. Por isso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter longitudinal de painel, definida assim por Hakim (1997) por acompanhar os mesmos sujeitos (no caso, estudantes) durante um período de tempo e contar com sucessivas coletas de informações.

Os alunos, que direcionaram a pesquisadora para as unidades de ensino, foram selecionados como sujeitos do estudo (no mestrado) com base na indicação feita pelas professoras que ministravam aulas para eles, após ser pedido à elas que apontassem seis estudantes em cada turma, compreendidos como diversos casos de desempenhos escolares: sucessos, fracassos e resultados medianos na escola.

Logo, chegou-se a escola C, onde atuava a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, e a unidade de ensino D, em que atuava a professora responsável pela disciplina de Matemática.

A unidade de ensino C foi inaugurada em 2009, era mantida com recursos municipais e recebia o mesmo material apostilado destinado a outras unidades de ensino desta rede. Ela estava localizada em um bairro periférico da cidade, sendo referenciada, tanto por professores quanto em seu Projeto Político Pedagógico, como um contexto socialmente vulnerável em que foi identificado diversos casos de indisciplina e, em 2012, vivenciou com mais frequência episódios de evasão escolar. A maior parte dos docentes acreditava, com base em observações da rotina escolar, que os alunos daquela unidade de ensino mantinham frequentes contatos com drogas, roubos, brigas e viviam corriqueiramente em famílias “desestruturadas”.

A instituição D atuava em regime de trabalho integral. Além disso, ela era de responsabilidade do Estado e se localizava em um bairro central da cidade. Registros presentes no Projeto Pedagógico desta unidade de ensino apontaram que, para esta instituição, muitos dos familiares dos alunos ali atendidos não acompanhavam a vida escolar dos filhos, sendo que a maior parte dos familiares apresentava poucos anos de escolarização, tendo cursado até o Ensino Fundamental II. Além disso, foi registrado neste documento que 20% dos estudantes faziam parte de programas sociais oferecidos na cidade. No entanto, ela era reconhecida, no projeto da escola e entre os docentes, como uma unidade de ensino que contava com heterogeneidade nos perfis dos alunos ali matriculados e salas de aulas com 40 estudantes, em média.

A pesquisa de pós-doutoramento também foi desenvolvida junto a uma escola de Ensino Fundamental II ao acompanhar professores atuando em turmas que eles entendiam como “mais fácil” ou “mais difícil” de trabalhar.

A coleta de dados ocorreu na unidade de ensino E localizada no centro da cidade, mas recebia, majoritariamente, alunos de um bairro periférico, situado nos arredores da instituição. Ela era reconhecida por ter sido o primeiro Ginásio da cidade, foi de responsabilidade do Estado, porém há aproximadamente 10 anos havia sido transferida para a esfera Municipal.

Sobre as professoras que participaram dos estudos é possível identificar que se trataram de docentes experientes, visto que a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa contou, em 2015, com 44 anos de idade e 25 anos de experiência. A formação dela foi feita por meio do Magistério e da Graduação em Letras. A professora que ministrou a disciplina de Matemática contou, em 2015, com 42 anos de idade, 15 anos de experiência. Ela cursou Licenciatura em Matemática e, naquele momento, estava matriculada em uma Graduação em Pedagogia e em uma Especialização Lato Sensu em Educação Especial.

Vale salientar que as distintas investigações tiveram objetos de estudos distintos, porém, cuidados foram tomados com o intuito de minimizar os entraves metodológicos e conceituais decorrentes da análise concomitante de seus dados.

Justifica-se que assim como no doutorado, o pós-doutorado tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que contou com observações de práticas pedagógicas, entrevistas com os professores e análise de documentos escolares, sobretudo do Projeto Político Pedagógico das escolas. Por isso, embora tais estudos tivessem objetivos distintos, algumas perguntas e questões do roteiro de observação das aulas foram comuns aos dois e somente estas foram consideradas para compor este texto.

Esclarece-se que durante as observações das aulas foram organizadas as notas de campo, as quais, segundo Bogdan e Biklen (1994), podem ser definidas como relato escrito daquilo que o pesquisador ouviu, viu, vivenciou, refletiu no decurso da coleta de dados.

Em ambos estudos, as entrevistas foram organizadas em dois momentos distintos do ano letivo em que as aulas foram acompanhadas. A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa foi entrevistada em seis oportunidades e a professora de Matemática participou de quatro entrevistas.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.134) “[...] 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.”

Basicamente as entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada, que segundo Trivinos (1987), partem de alguns questionamentos básicos que interessam a pesquisa e, em seguida, oferecem interrogativas amplas na medida em que recebe outras informações.

**Quadro I:** Escolas acompanhadas.

Escolas	Turmas <sup>1</sup>	N. de alunos	Disciplina	Compreensão da turma pela prof. <sup>2</sup>	Hora/aula observada	Ano
C	6º ano (M)	21	Língua Portuguesa	"Difícil"	15 h/aula	2011 e 2012
	7º ano (V)	21	Língua Portuguesa	"Difícil"	15 h/aula	
D	8º ano (I)	44	Matemática	"Difícil" - Relacionamento positivo, dificuldades para aprender conteúdos	15 h/aula	2012
E	7º ano (M)	24	Língua Portuguesa	"Difícil"	13 h/aula	2015
	8º ano (V)	19	Língua Portuguesa	"Fácil"		
	8º ano (M)	18	Matemática	"Difícil" - Relacionamento positivo, dificuldades para aprender conteúdos	17 h/aula	2015
	9º ano B (M)	18	Matemática	"Difícil" - Relacionamento em conflito, mais facilidade para aprender conteúdos		
9º ano A (M)	21	Matemática	"Fácil" - Relacionamento positivo, dificuldades e facilidades para aprender conteúdos			

<sup>1</sup> (M) Matutino, (V) Vespertino e (I) Integral. <sup>2</sup> Durante o doutorado o critério: "fácil" ou "difícil" não foi utilizado para a seleção das turmas que seriam acompanhadas, entretanto, foi pedido que as professoras descrevessem as percepções que detinham sobre as mesmas e foram estas informações que foram retomadas aqui.

Os registros dos diários de campo e transcrições de entrevistas foram lidos e relidos com o intuito de buscar aproximações e distinções entre os momentos e os contextos acompanhados. Assim, houve atenção aos padrões e variações entre os anos 2011/2012 e 2015, assim destaque às práticas estabelecidas em diferentes salas de aulas em 2015, momento em que as professoras foram acompanhadas atuando em duas turmas entendidas por elas como distintas.

### Resultados

Os dados apresentados aqui foram sistematizados com o intuito de problematizar relações entre o tempo, os contextos e as práticas pedagógicas propostas por duas professoras.

Se por um lado há ciência sobre o processo dinâmico que envolve tais práticas, também se reconhece o estabelecimento de um perfil próprio de cada professor, como exposto por Altet (2000), Bru (2008), Tadif e Lessard (2014), Gauthier et al (2015).

Todavia, este perfil próprio nunca pode ser apreendido de forma isolada. Conforme Dubet (1994) a maioria dos professores descreve as suas práticas em termos de experiências construídas individualmente, embora possam estar presos a regras burocráticas que os enquadrem.

De tal modo, os resultados apresentados aqui almejam entender as condições de ensino (Bru, 2008) criadas por duas professoras, em momentos e contextos escolares distintos.

Dentre as aulas acompanhadas junto a professora responsável pela disciplina de Matemática, tanto na instituição de ensino D em 2012, quanto na unidade E, em 2015, foi possível identificar um padrão nas propostas estabelecidas, sendo comum observar aulas em que ela explicava oralmente, trazia exemplos com registros na lousa, sobretudo ao realizar exercícios presentes no material apostilado e fazia perguntas aos alunos. Na sequência pedia que os estudantes realizassem atividades, como tarefas e/ou trabalhos (valendo notas), em casa ou em sala de aula. Também realizava correções de atividades que eram registradas na lousa para serem conferidas ou anotadas pelos estudantes.

A professora organizou a sala, acalmou os alunos, pediu para que aqueles que estavam em pé se sentassem e solicitou o caderno de uma aluna para copiar, na lousa, os enunciados de atividades que já havia registrado na aula anterior, visto que iria dar continuidade a explicação de conteúdos. A professora lembrou que no dia anterior havia explicado a matéria por meio de dois métodos: adição e subtração. Segundo ela os alunos, que prestaram atenção na explicação, preferiram o método da adição, então, trabalhariam com este método. A professora resolveu na lousa dois sistemas de equação, retomou os passos para a realização das atividades e fez o registro na lousa, ao final da explicação muitos alunos fizeram perguntas e disseram que não tinham compreendido. Por isso, a professora explicou novamente e pediu a atenção deles. Alguns estudantes disseram que o conteúdo era difícil. A professora terminou os exemplos na lousa e pediu para eles copiarem no caderno. Depois, indicou outros exercícios para que eles realizassem. Os estudantes pediram a ajuda dela enquanto resolviam as atividades. (Diário de campo, Matemática, 2012).

A aula começou com a conferência da tarefa de casa. A professora olhou rapidamente as apostilas dos alunos e conferiu algumas respostas, atribuindo notas diferenciadas a eles. Ela chamava os estudantes na mesa dela e o restante precisava aguardar. Depois de conferir todas as tarefas, a professora disse que iria iniciar a correção dos exercícios. [...] Então a chamada foi feita, anunciando ao final: "Agora eu vou pedir um favor, quem não quiser prestar atenção, não atrapalhe quem quer prestar!" A docente também avisou que seriam várias aulas de correções de atividades, que isso "era chato, mas necessário (não tem outro jeito)". Ela começou a correção das atividades na lousa, apresentava os exercícios e os resolvia, fazendo perguntas aos alunos. (Diário de campo, 9ºB, 2015).

A responsável pela disciplina de matemática argumentou, em 2015, que trabalhava de forma parecida, porque, naquele momento, as salas também tinham perfis semelhantes:

[...] 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 8º A que era ... explodia, então eu trabalhava de um jeito e o 8º B que já era diferente um pouco, o 7º 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 8º e 9º anos, 2015).

De tal modo, as práticas docentes acompanhadas, junto a professora de Matemática indicaram que para ela o comportamento/disciplina dos alunos seria um aspecto que influenciaria a organização das aulas, podendo resultar em variações nas práticas. Assim, os relacionamentos que ela estabelecia com os grupos eram importantes, preferindo atuar no 9ºA, mesmo acreditando que os estudantes do 9º B obtinham resultados de aprendizagem mais rapidamente, o que também se fez presente em 2012, ao reforçar o relacionamento positivo que tinha com a turma na unidade de ensino D, embora reconhecesse as dificuldades que os alunos demonstravam no domínio de conteúdos. “Eles são bons, eu gosto de lá. [...]. São muitas dificuldades, muita. Hoje era uma divisão por 13, eles não sabiam fazer”. (Professora de Matemática, D, 2012).

Além disso, segundo a responsável por esta disciplina, 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: “[...] 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, 8º e 9º anos, 2015).

Em 2015 foi evidenciada a preocupação da professora com a linguagem que utilizava para se comunicar com os alunos, reconhecendo especificidades da disciplina ministrada por ela, o que não significa que esta preocupação não existia em 2012, porém em 2015 ela foi referenciada pela docente:

[...] matemática é diferente das outras, o que eu tento é por mais próximo da realidade deles, falar a linguagem deles, às vezes eu explico uma coisa, eu falo nossa Senhora, se alguém me ver dando aula vai falar: “Nossa, essa daí não sabe dar aula né?” Mais adianta falar bonito, escrever aquele monte de coisas e ninguém entender nada [...]. Matemática já não vai né, coitadinhos, ainda se você começar a falar muito, a mostrar coisa muito difícil. Você tem que começar sempre do básico, pra depois indo mais pra frente, então. (Professora de Matemática, 8º e 9º anos, 2015).

Em sala de aula, a preocupação com a linguagem empregada foi observada: “[...] redução da potência a segunda base, se eu falar isso, metade da sala vai falar que não sabe!” Depois quando a professora utilizou o termo fatoração, uma menina perguntou se não havia outro jeito de falar a mesma coisa.” (Diário de campo, 9º B, 2015).

Em 2015, o rendimento dos estudantes não foi esquecido como um fator de influência às práticas e foi apontado, especialmente, frente ao 8º A. De qualquer forma, a composição de salas, com diferentes perfis de alunos, foi enfatizada pela professora como imprescindível à predominância de um padrão de atuação e, ao mesmo tempo, foi um eixo de variação na complexidade e quantidade de atividades que exigia dos estudantes de cada grupo. Ressaltando que neste caso não havia implicações nas condições de ensino criadas por ela, mantendo a proposta das “mesmas” condições de ensino: exposição de exemplos/modelos para a realização de exercícios matemáticos, realização de atividades pelos alunos, correção.

Dessa forma, as turmas/salas de aulas agregariam variações às condições de ensino criadas pela professora de Matemática, embora ponderadas neste caso por conteúdos, expressos na rapidez, no nível de complexidade e na quantidade de exercícios. Com relação aos momentos distintos, 2012 e 2015, entende-se que predominou a manutenção de um padrão de atuação. Todavia, pondera-se que no segundo momento, tornou-se mais evidente a preocupação docente com a linguagem empregada por ela em sala de aula.

As condições de ensino criadas pela responsável pela disciplina de Língua Portuguesa foram baseadas em alguns padrões reconhecidos tanto em 2011/2012 quanto em 2015, os quais estavam fundamentados no respeito aos alunos, na atenção dada às situações de leitura e escrita, à rotina inicial das aulas, com a exposição de objetivo, explicações das atividades do dia e frases de recepção aos alunos. “Boa tarde, pessoas estimadas!” (Diário de campo, 7ºC, 2015). “Boa tarde pessoas queridas!” (Diário de campo, 8ºC, 2015).

Em sala de aula, a professora escreveu na lousa:

Boa tarde, meus lindos e minhas lindas!

Hoje nos aprenderemos algo novo, o que será?

E fez os seguintes traços na lousa: \_ \_ \_ \_ \_

Os alunos falaram letras para identificar a palavra que era: PRONOME. (Diário de campo Língua Portuguesa, 2011).

Entretanto, as variações nas práticas se destacaram. Na opinião da professora, era preciso saber quando e como alterá-las, pois manter certas ações em determinadas salas ou em certos dias não privilegiava a aprendizagem. 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 ajustar com aquele perfil que você traçou, é você que tem que ajustar o perfil para ensinar [...].” (Professora de Língua Portuguesa, 2015).

Para a responsável por esta disciplina, os motivos que a levavam a variar as práticas entre turmas (mais “fáceis” ou mais “difíceis” de atuar) estiveram pautados no *comportamento dos alunos*, nos *conhecimentos escolares prévios e de “mundo”* que apresentavam e nos *procedimentos* que possuíam (saber se organizar para realizar uma determinada atividade).

Por meio das observações nas aulas, a influência dos *comportamentos dos alunos* se tornou evidente. Dentre as estratégias empregadas pela professora para manter a disciplina em sala foram identificados padrões: conversas com os alunos, individualmente ou frente ao grupo; contagem em voz alta, parava apenas quando os alunos se acalmavam; falava baixo e os chamava pelo nome.

A professora propôs combinados com os estudantes. Para ela, quando era acertado algo, eles cumpriam, talvez não no primeiro momento, mas com o tempo eles se acostumavam e entendiam. Tais combinados eram feitos oralmente e, às vezes, a docente também os registava na lousa, isto ocorreu especialmente no 7<sup>o</sup>C: “[...] vou fazer produção de texto, então põe na lousa, combinados para produção de texto: silêncio absoluto, não sei o que, pontuar, eles precisam ser pontuados [...]” (Professora de Língua Portuguesa, 2015).

Em 2015 a professora utilizou a seguinte estratégia diante de brincadeiras que podiam distrair os estudantes:

Um garoto estava andando, empurrando a carteira, a cadeira e assoviando. A professora viu e perguntou se era um sensor de ré, o menino disse que sim, ela não chamou a atenção dele e depois comentou comigo sobre o caso, afirmando que por ser um sensor de ré não iria continuar o barulho, logo pararia, pois chegaria na parede, então não se irritou, mas afirmou que nem sempre conseguiu agir daquela maneira. (Diário de campo, 7C, 2015).

O reconhecimento de que havia se apropriado de um maior controle emocional para lidar com as situações de indisciplina escolar também podem expressar uma prática que não havia sido notada antes de 2015, quando a professora demonstrou um cuidado maior com o espaço, afinal em algumas situações ela fechou as cortinas, nas duas salas em que as aulas foram acompanhadas, para deixar o ambiente mais escuro, com o intuito de acalmar o grupo. Inclusive, a docente também fez, em um dado momento do ano registros de ocorrências em um caderno que tinha uma capa vermelha, somente na turma do 7<sup>o</sup> C:

[...] eu tinha um caderno vermelho e falava: “Quando eu ficar triste eu vou escrever, quando eu estiver feliz eu vou escrever também, aí depois eu vou trazer no final do ano”. Eu fiz isso um tempo, depois não precisou mais, começamos a ter amizade e ficar bacana, uma relação melhor, só pedía já parava, isso que é legal né. Ai um falou: “Dona você percebeu que você não traz mais o caderno vermelho?” Eu falei: “Verdade, eu não trago mais o caderno vermelho”. [...] Eu só escrevia quando eu pedia: “Fulano para de bater a carteira aí?” Ai não parava, eu escrevia. Eles não sabiam o que eu escrevia ou não escrevia. “Quantas vezes eu já tenho lá dona?” “Deve ter um monte de coisa no meu nome lá né”. Falei agora que não precisa mais, vamos ler para ver o que mudou né.. [...]. (Professora de Língua Portuguesa, dez. 2015).

Por outro lado, em 2011/2012 foram observados momentos em que ao final da aula a professora deixava os estudantes brincarem um pouco, dentro de um acordo para que eles terminassem as atividades curriculares primeiramente, o que não foi observado em 2015, em nenhuma das turmas acompanhadas.

Outra prática não referenciada em 2015 esteve centrada na organização dos lugares dos estudantes, a qual era feita na Unidade de ensino C seguindo o mapa instituído pelos professores. Entretanto, muitos discentes costumavam sair de seus lugares, rasgavam os mapas que ficavam expostos para poderem sentar onde quisessem; por este motivo, a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa fazia a conferência da organização dos lugares ocupados pelos alunos na sala de aula.

Ressalta-se que o comportamento do grupo de alunos também influenciou nas propostas feitas em cada turma, visto que a docente relatou que nas salas mais indisciplinadas ela costumava realizar atividades curtas e rápidas, em salas mais calmas e com um “bom” desempenho escolar ela podia começar uma atividade em uma aula e depois retomá-la, pois os estudantes conseguiam fazer isso.

A professora disse que naquele dia terminariam o cartaz sobre o livro [\[iii\]](#) que começaram na aula anterior. Alguns alunos se organizaram rapidamente, sentaram e recomeçaram a atividade. A professora entregou as folhas àqueles que haviam iniciado a proposta, muitos não colocaram o nome e não reconheceram a própria atividade. (Diário de campo, 7C, 2015).

Atrelado aos aspectos disciplinares e aos conhecimentos dos estudantes, os *procedimentos*, entendidos como a capacidade de auto organização para realizarem as propostas em sala de aula foram enfatizados pela professora em 2011, 2012 e 2015.

Depois de ler uma estória em quadrinhos, numa entonação de dramatização, a professora disse: “Agora eu vou fazer perguntas. O que vocês entenderam?” E anotou na lousa tudo o que estudantes disseram, depois fez mais duas perguntas e novamente fez o registro das respostas. Ao final, a docente questionou alguns termos utilizados na estória para ampliar as respostas dadas pelos alunos. Assim que terminou de explorar as respostas deles ela escreveu na lousa: Procedimentos e elencou em tópicos, o que deveriam fazer, explicando cada momento da produção. Deixou que os estudantes realizassem as propostas e os ajudou quando foi solicitada. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Durante uma aula, a professora anunciou o que iriam fazer propagandas de três livros. Distribuiu-os na frente da sala e informou aos alunos que se comunicariam por meio de sinais, quando eles abaixassem a cabeça sobre a mesa a professora saberia que precisariam trocar o livro, então iria até eles e daria um toque em suas costas, o que indicaria que poderiam se levantar e escolher outro livro. Neste momento não distribuiu os materiais para organizarem as propagandas. Os alunos seguiram as orientações. Primeiro, escolheram os livros. Depois que todos escolheram, a professora distribuiu o material e os alunos organizaram as propagandas. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

A docente assumiu que a cobrança que ela estabelecia e a perspectiva de trabalho era diferente, conforme os perfis das turmas, “[...] 8<sup>o</sup>C eu vislumbro coisas bem mais abstratas e com mais autonomia, também pela idade, o sétimo ano estou ensinando a ter autonomia, a expectativa é de deixar eles assim um pouco mais sozinhos, orientar com menos dicas, fazer... dar menos pistas pra eles.” (Professora de Língua Portuguesa).

Nessa conjuntura, por meio das observações das aulas foi possível perceber atividades que não foram propostas na turma do 7<sup>o</sup>C, mas se fizeram presentes no 8<sup>o</sup>C [\[iiii\]](#), como o debate de um tema e aulas baseadas em “conversas” coletivas.

[...] Na lousa foi registrado: O chapéu de risos (embaixo) Roda de leitura: tempo. A professora começou explicando que iria tentar duas coisas com os alunos: eles iriam contar para os colegas um pouquinho do livro que estavam lendo, relatando a época em que a história ocorreu e a duração da mesma. Ela começou o relato e depois, seguindo as fileiras eles fizeram o mesmo. A professora ressaltou que eles teriam que falar em sua vez e escutar os colegas, sendo que escutar era difícil também. A maioria dos estudantes participou oralmente da aula. A professora anunciou que na próxima conversa sobre a leitura iriam se preocupar com o enredo do texto. Como havia sido enfatizado, naquele dia, a questão do tempo (momento em que a história foi escrita e as passagens temporais do livro). A docente direcionou então a conversa para variações linguísticas

no decorrer do tempo, exemplificou as palavras estória e história. Realizou a leitura de um verbete de dicionário com as duas palavras. A pedido de uma aluna apresentou mais um exemplo de variação: cadê, antes era comum dizer: "O que é feito de minhas luvas?" Encenou alguém falando isso em outro momento histórico. Na sequência realizou a leitura do conto: "Chapéus de risos", fez interferências na leitura, explicou a história a um menino que não a compreendeu e finalizou a aula. (Diário de campo, 8<sup>o</sup>C).

No que se refere às influências dos conteúdos estudados nos distintos anos escolares foi possível perceber que professora desenvolvia dois projetos que tinham o intuito central de fomentar o uso da Língua Portuguesa, por meio da leitura e escrita. Um deles era baseado na troca de cartas[iv] entre os estudantes de duas escolas em que ela atuava. Este ocorria somente junto aos alunos dos oitavos anos, devido a uma proposta curricular específica para este momento escolar.

O outro projeto, era sobre poesias[v], neste uma vez ao mês a professora saía da escola com alguns alunos, previamente sorteados[vi], para entregar poesias para as pessoas que passassem em uma praça da cidade. Na opinião da docente, tais projetos também a ajudava a criar um vínculo com os alunos e conhecê-los melhor, impactando positivamente, em sua prática em sala de aula.

Em 2011/2012 esta professora atuou junto a uma turma de 6<sup>o</sup>/7<sup>o</sup> ano em que era preciso intervir em muitos conflitos dentro do grupo e que contou com cinco estudantes[vii] que não sabiam ler e escrever. Neste contexto, conforme exposto por esta docente, era preciso trabalhar com a turma explicando os conteúdos antes de adentrarem no material apostilado e, exercícios de gramática, por exemplo, precisavam ser realizados em conjunto com ela. Por isso, foi comum observar práticas em que a professora não trabalhava com o material apostilado cedido pela rede Municipal de ensino. Além disso, a professora afirmou: "Parece que se você mudar uma coisa, perguntar para eles, já não entendem". (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Especificamente neste contexto e momento, a professora empregou estratégias lúdicas para os alunos realizarem propostas, como quando ela passou a marcar um tempo para que respondessem perguntas, após perceber que eles apenas esperavam as respostas dadas por ela: "Quando eu disser já, vocês começam." (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011). Inclusive, a docente pedia aos alunos, por meio de um sorteio na lista de presença, para registrarem as respostas deles na lousa e fazia intervenções em questões gramaticais, como pontuação, uso do porquê, dentre outros.

Por fim, notou-se uma variação na prática docente decorrente de condições estruturais institucionais. Em 2011/2012 e 2015 a professora costumava frequentar, ao menos uma vez na semana, a biblioteca escolar. Contudo, em 2015 no 7<sup>o</sup>C os horários das aulas de Língua Portuguesa não correspondiam ao da bibliotecária e, por isso, não era possível ir até àquela espaço com os estudantes.

Sendo assim, foi possível perceber um perfil próprio que perpassou as práticas pedagógicas da professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa tanto nos anos de 2011/2012 quanto em 2015 no que se refere a rotina diária e a forma como ela era registrada na lousa, a atenção dada aos procedimentos que os alunos deveriam se ater para desenvolver uma dada atividade, assim como às práticas de leitura com identificação das hipóteses dos estudantes sobre o texto a ser lido a partir do título, das imagens ou da leitura prévia do sumário. No entanto, notou-se algumas variações nas estratégias disciplinares empregadas por ela entre os anos e entre as turmas acompanhadas no mesmo ano, 2015. Assim como também foi possível identificar variações relacionadas aos conteúdos ministrados em cada ano escolar e questões institucionais, como o uso da biblioteca ou sistematização de um mapa nas salas.

### **Considerações Finais**

Este texto se propôs a analisar as variações e padrões identificados nas práticas pedagógicas de duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, atuando em turmas, escolas e momentos distintos.

Questionou-se: haveria variações nas condições de ensino criadas por duas professoras em turmas, escolas e momentos diferentes? Quais seriam?

Foi possível identificar variações em práticas referenciadas pelas professoras de Língua Portuguesa e Matemática, motivadas, sobretudo, a partir dos relacionamentos interpessoais estabelecidos e dos conteúdos estudados em diferentes contextos e momentos.

Argumenta-se que a responsável pela disciplina de Matemática afirmou propor alterações nos conteúdos escolares conforme as turmas em que atuou em 2015 no que se refere a complexidade, rapidez e quantidade de exercícios propostos, mas não foram reconhecidas alterações nas condições de ensino alvitadas, predominando um perfil de atuação previamente estabelecido.

No que se refere ao tempo, em 2015 a preocupação da docente de Matemática com a questão da linguagem empregada por ela, em sala de aula, passou a ser referenciada como uma preocupação, que já poderia estar posta em 2011/2012, mas não havia sido registrada.

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa também demonstrou visitar os conteúdos escolares a partir da turma/escola em que atuava. Dentre as práticas observadas em 2011/2012 notou-se que a docente priorizou atividades em fontes diversas do que o material apostilado fornecido pelo município. Em 2015, atuando em turmas entendidas por ela como diferentes, foi possível observar algumas abordagens em uma turma, como por exemplo propostas mais amplas que precisariam ser retomadas em outras aulas, que não se fizeram presentes na outra sala acompanhada, com atividades pontuais que começariam e se finalizariam em uma única aula.

Neste sentido, torna-se possível destacar a influência dos conteúdos, na complexidade e/ou rapidez com que são tratados, nas práticas pedagógicas das professoras responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Outro eixo comum de variação entre as práticas pedagógicas esteve atrelado aos relacionamentos e

comportamentos dos estudantes em salas de aulas. As duas professoras referenciaram as relações estabelecidas com os alunos como uma questão importante para ser possível estabelecer determinadas práticas em sala de aula ou outras.

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa em 2015 empregou estratégias já utilizadas em 2011/2012, porém acrescentou outras a sua rotina, como o cuidado de pensar no espaço, escurecendo ou não a sala, lidar com as brincadeiras dos estudantes sem atribuir importância a elas, escrever em um caderno as situações experienciadas no grupo e, ao final do ano, ler tais registros junto com/e para os alunos. Inclusive, algumas estratégias empregadas em 2011/2012 deixaram de fazer parte do cotidiano escolar em 2015, como organizar um momento ao final da aula em que os estudantes poderiam brincar ou cuidar de um mapa da turma (onde cada um deveria se sentar).

Vale salientar que entre as duas professoras predominou um perfil de atuação característico de cada uma delas. Destaca-se que ambas eram professoras experientes, com 15 e 25 anos de vivências escolares, que já teriam estabelecido uma identidade profissional, de certa forma, “sedimentada”.

Todavia, mostra-se importante destacar algumas das sutis variações encontradas em tais práticas, considerando também os referenciais teóricos originários do grupo OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes<sup>[viii]</sup>) que referenciam que o ensinar faz parte de um discurso dialógico em que muitas situações se desenrolam no contexto da sala de aula, sendo que o professor não seria o único responsável por tudo o que acontece neste espaço, há situações que são modificadas em decorrência das reações dos alunos e da “evolução” das situações pedagógicas.

A sistematização dos dados de dois estudos reiterou o desafio que se coloca ao pretender acompanhar práticas docentes ao longo do tempo, em diferentes contextos. Todavia, também reforçou a necessidade de pensar e (re)pensa-las em seus processos e dinâmicas.

## REFERÊNCIAS

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.

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.

BRU, Marc. **Métodos de Pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

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.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo na ação: a arquitetura da prática. In: \_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.201-280.

HAKIM, Catherine. **Research Design**: Strategies and Choices in the Design of Social Research. London and New York, Routledge, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

[i] A dissertação foi retomada somente para explicar a proposta da tese. Os dados daquela não foram empregados aqui.

[ii] Em 2011/2012 esta mesma proposta também foi observada na turma/escola acompanhada naquele momento.

[iii] Nesta turma, a professora afirmou que conseguia estabelecer todas as práticas de ensino que ela almejasse.

[iv] Este projeto também ocorria em 2011/2012, porém não junto ao 6º/7º anos acompanhado naquele momento.

[v] Este projeto foi criado posteriormente a 2011/2012.

[vi] Os estudantes eram sorteados conforme os seguintes critérios: não ter se envolvido em problemas disciplinares que os levassem à diretoria da escola e ter realizado tarefas em casa e/ou em sala de aula.

[vii] Havia 21 alunos matriculados, cinco estudantes corresponderia a aproximadamente 24% da turma.

[viii] Bru (1997), Bru, Altet e Blanchard-Laville (2004) e Altet (2011), dentre outros.