
SENTIDOS DA ESCOLA: fazeres, deveres e saberes

*Paula Almeida de Castro
Carmen Lúcia Guimarães de Mattos*

RESUMO

Neste artigo os sentidos da escola estão em foco através dos fazeres, deveres e saberes. As explicações se pautam em um estudo de abordagem etnográfica, crítica e colaborativa, com alunos, professores e gestores de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Os registros e análises dos dados realizaram-se com o auxílio dos instrumentos de fotografias, vídeos, documentos e entrevistas. A descrição dos participantes ofereceu explicações sobre o sentido da escola, envolvendo as interações diárias e ações pedagógicas. Os resultados revelaram que a participação colaborativa em pesquisa se constituiu como um importante componente para a significação da escola, informando tanto sobre os processos de tornar-se aluno, quanto sobre os de ser professor.

Palavras-chave: Etnografia crítica, pesquisa colaborativa, saberes, tarefas.

Neste artigo, apresentam-se as funções e sentidos da escola, refletindo-se sobre o “o ensinar” e “o aprender” a partir das percepções dos participantes. Estas percepções revelaram i) as formas de comunicação da tarefa pelo professor, ii) os diferentes tipos de ensinar e aprender; iii) as diferentes formas em que se traduz a ação pedagógica; iv) os modos de legitimação da tarefa de ser professor; v) e as diferentes formas de tornar-se aluno.

Foram participantes dessa pesquisa os alunos do sexto ano, os professores e a diretora adjunta de uma escola pública da região do Grande Rio, no Estado do Rio de Janeiro. Na escola procedeu-se a coleta dos dados no período de um ano letivo (2009), com periodicidade semanal. Destaca-se que os nomes e dados que pudessem identificar os sujeitos e a instituição foram alterados por razões éticas, sem prejuízo do processo de análise dos dados e da apresentação dos resultados.

A realização desse estudo pautou-se na abordagem etnografia crítica e na colaboração em pesquisa, sendo estes os principais componentes teóricos, metodológicos e epistemológicos. A etnografia, enquanto abordagem voltada para a apreensão do conhecimento e do entendimento do sujeito pesquisado sobre seus “fazeres diários”, tornou-se uma ferramenta importante para fazer sentido sobre a realidade estudada. A etnografia, enquanto preponderantemente derivada dos paradigmas interpretativo, ecológico e interacionista-simbólico, pode conferir à pesquisa um aparato teórico que vai além do mecanismo de fazer pesquisa, isto é, de uma metodologia científica derivada da pesquisa qualitativa.

Como abordagem de pesquisa, a etnografia é utilizada pelo grupo de pesquisadores do Núcleo de Etnografia em Educação (netEDU) por pelo menos duas décadas (MATTOS, 2009), utilizando os recursos da observação participante, entrevistas etnográficas, documentos e a microanálise etnográfica (ERICKSON, 1992). Nesse estudo, procurou-se introduzir a fotoetnografia como um novo recurso de coleta e análise de dados de modo criativo e em colaboração com os participantes. A utilização deste recurso consistiu em disponibilizar para os alunos câmeras fotográficas digitais para que eles pudessem registrar cenas, lugares, pessoas, espaços da escola, de suas casas, dentre outros cenários que fossem relevantes para eles. Após essa etapa as fotos foram montadas em um painel e analisadas pelos alunos que explicaram o sentido que atribuíam as mesmas.

As visitas, os dados, assim como as imagens das fotos dos alunos, foram analisados pela equipe de pesquisa junto aos alunos e professores em um processo de derivar significado do material coletado. Neste processo analítico, os participantes, juntamente com a equipe de pesquisadores, ofereceram explicações sobre sua vida pessoal, escolar e dos processos interativos por eles vivenciados na escola e na sala de aula. Buscaram-se, ainda, as explicações dos participantes, tomados enquanto sujeitos escolares que possuem um conhecimento privilegiado sobre suas práticas diárias em sala de aula e na escola. Neste sentido, os alunos foram os principais autores das interpretações realizadas sendo considerados possuidores de seus próprios sentidos sobre as formas de pertencimento na vida escolar. No mesmo processo colaborativo os professores analisaram as imagens de vídeos registradas em suas aulas resignificando as tarefas e ações evidenciadas junto com os pesquisadores.

Para o pesquisador, o conhecimento adquirido pela etnografia ultrapassa a gênese da construção acadêmico-intelectual de buscar neutralidade, cientificidade objetiva e a percepção particular sobre o outro. Na pesquisa crítica colaborativa a elaboração reflexiva sobre o existir se faz necessária por ambos os grupos de atores, pesquisadores e pesquisados. Enquanto dador de sentido às atividades cotidianas, a etnografia impõe ao pesquisador uma posição de intérprete privilegiado dos sujeitos que doam sentido sobre as suas vidas. Ao participante, a etnografia propicia um distanciamento da realidade diária que muitas vezes lhe é invisível pelo caráter rotineiro das ações. Isto oportuniza a reflexividade e relativiza o sentido imediato dado a ação. Numa perspectiva freiriana isto significa “colocar em destaque” as questões diárias para refletir sobre elas problematizando-as. Em colaboração com a equipe de pesquisa os sujeitos de pesquisa desenvolveram, além do sentido mais frequente que já possuem sobre essas ações. Neste momento

um novo sentido, mais elaborado e problematizado, é criado dando uma dimensão crítica à realidade e possibilitando a sua reelaboração significativa.

ABORDAGEM TEÓRICA

Meirieu (2005) sugere que o aluno aprende tanto através do conhecimento adquirido ao longo da vida, quanto necessita do professor para sistematizar e ampliar seu conhecimento. Nesse sentido, o autor utiliza a “transposição didática” como conceito para explicar como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Chevallard (1981) por sua vez, oferece outra explicação para a transposição didática, ele propõe um esquema triangular para ilustrar as relações que se estabelece no processo de ensino-aprendizagem.

O diagrama acima sugere uma estrutura dialética cuja base possui, de um lado o professor como aquele que ensina (P), do outro, o aluno como aquele que aprende (A) e, no ápice, o saber (S) como a síntese da relação entre os conhecimentos que ambos possuem e que é permeada pelas expectativas da sociedade, da escola e dos alunos. Entretanto, ele propõe que a transposição didática como um processo onde o professor planeja, seleciona e avalia as atividades, os conteúdos, as tarefas, as normas, isto é, fazeres, deveres e saberes escolares, que são transpostos para os alunos, assim como as suas ideologias de “como”, “o que”, “quem”, “quando” e “para que” aprender e ensinar na escola. Isso se expressa na ação pedagógica deste professor e deste aluno.

Em oposição a este entendimento sobre a transposição didática encontra-se a perspectiva dialética crítica freiriana (1988) que, associada à abordagem teórico-crítica, pode contribuir para explicar as relações interativas entre professores e alunos na ação pedagógica de maneira a facilitar o entendimento dos saberes, dos fazeres e a apreensão dos saberes por alunos e professores nela envolvidos.

Para Freire (1996) o ensinar e o aprender significam, ao mesmo tempo, conhecer – “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (p. 25). Neste sentido, não basta que o professor fale “ao” aluno; é necessário que o mesmo fale “com” o aluno, o que significa dizer que centralizar o processo de ensino-aprendizagem, particularmente no aluno ou no professor, em lados opostos ao saber é um equívoco pedagógico.

Como sugere Vygotsky (1998) a dialética influencia o gerenciamento da aprendizagem tanto pelo aluno quanto pelo professor e cria novas possibilidades para que esses sujeitos construam conhecimento (p. 80). Para Freire (1993) existe uma dificuldade entre os professores e os alunos em relação às diferentes formas possíveis para a construção do conhecimento e aquisição de saberes.

Ele sugere que, não raro, tanto o professor quanto o aluno esperam “esperam que o livro, assim como o professor transfira o conteúdo programático de forma automática apenas pela presença de um ou de outro (FREIRE, 1988).

Assim, existe uma tendência em educação de modo geral, a dicotomizar os papéis dos alunos, dos professores e dos saberes. Centra-se a atenção nas dificuldades dos alunos, na sabedoria ou não do professor, assim como na habilidade ou não dos alunos em apreender essa sabedoria. Para Freire (1993) esta dicotomia pode facilitar, somente como um exercício didático, a análise de partes do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Destacar da ação pedagógica o papel do aluno, do professor e do saber em suas naturezas mesmas pode, ainda, facilitar o entendimento da essência desses processos per si, mas, ao se fazer esse exercício, logo em seguida, deve-se restituir esses componentes constituintes do ensino-aprendizagem ao seu conjunto, como um todo indissociável da ação pedagógica em seus contextos particulares e gerais de realização.

Com essas considerações buscou-se entender teoricamente as perspectivas expressas pelos sujeitos desse estudo e assim compreender criticamente como se dão os deveres, os fazeres e os saberes na produção do conhecimento por esses sujeitos.

A partir das análises dos dados foi construído um design da pesquisa cuja explicação abaixo sinaliza um paradigma teórico crítico colaborativo inspirado tanto nos dados coletados e análises quanto nas teorias de Freire (1970).

Design da pesquisa – Teoria crítica-colaborativa

- I. Tese inicial – sujeitos da pesquisa e suas problematizações sobre as ações pedagógicas diárias.
- II. Antítese – atos limites – observar e estudar em colaboração com os participantes os fazeres, deveres e saberes que compreendem as ações pedagógicas.
- III. Mediação – utopia realizável – síntese dos dois momentos anteriores - que representa os primeiros resultados da pesquisa como o percebido destacado ou mediações reflexivas de pesquisadores e participantes.
- IV. Síntese e nova tese – inédito viável – possíveis resultados que sirvam como indicadores para a construção de identidades dos participantes enquanto alunos e professores reflexivos sobre as ações pedagógicas.
- V. Mediação – ser mais, que pode ser desenvolvido pela mediação reflexiva e crítica dos pesquisadores e participantes em interação nos processos socioeducacionais que envolvem os fazeres, deveres e saberes.
- VI. Antítese – Atos do fazer, dever e saber, repensados reflexivamente e a construção de novos conhecimentos resignificados.
- VII. Síntese e nova tese – inédito viável, indicadores de limites, possibilidades e intersecções entre o fazeres, deveres e saberes.

No design da pesquisa, a tese inicial (i) afirma que os sujeitos de pesquisa, em colaboração com os pesquisadores, problematizam as ações pedagógicas diárias da escola. A seguir, (ii) numa postura crítico científica, os participantes da pesquisa elaboraram os fazeres, saberes que evoluem as ações pedagógicas que vivenciam na sala de aula, ao mesmo tempo em que descreveram as

situações de vida lidam com atos limites, contingências e limitações que se constituem como problemas diários a serem superados para que os saberes se realizem. Esta descrição envolve, ainda, a mediação de conhecimentos anteriores, sonhos e desejos de realização pessoal e escolar. Neste momento (iii), os problemas anteriormente evidenciados, limitações e contradições são colocados em suspenso, são destacados da realidade e são transformados em utopias realizáveis com possibilidades de superação. Em um momento final desta etapa (iv) é realizada uma síntese ou construção teórico-prática sobre a real necessidade de transformação das ações que foram problematizadas, inicialmente, constituindo-se como inéditos viáveis às contradições sócio-educacionais.

Assim, esta síntese apresentada no design de pesquisa se transforma em uma nova tese que vai se modificando ao longo de um processo reflexivo e contínuo. Na construção de cada conjunto as possibilidades de novas teses e sínteses são ilimitadas, pois para cada sujeito existe uma gama de possibilidades e motivações para a aquisição de novos saberes (v, vi e vii).

É neste cenário que este estudo buscou nas explicações dos alunos a possibilidade de revisitar seus processos de tornar-se aluno identificando limites e possibilidades dos fazeres, deveres e saberes que compreendem as ações pedagógicas.

SABERES E FAZERES: ALUNOS E PROFESSORES

Das explicações dos alunos sobre a interação diária e a ação pedagógica, depreendeu-se a tematização sobre saberes e fazeres envolvendo tanto alunos quanto os professores. Os alunos indicaram o sentido da escola, como parte do processo de tornar-se aluno, permeado por tarefas, conhecimentos, normas, castigos, dentre outras formas de representação. Desse modo, destacaram-se fragmentos de falas que ilustrassem as explicações dos participantes sobre a relação entre os sentidos da escola e o processo de tornar-se aluno.

De um modo geral, o processo de ensino-aprendizagem está na pauta da escola como uma de suas principais funções. Assim, entende-se que cabem ao professor e ao aluno desenvolver meios para que este processo se realize, o que significa dizer que, é atribuição de ambos os atores escolares o peso do sucesso ou do fracasso no desempenho das funções de aprender e de ensinar.

Para o professor o processo de ensino e aprendizagem envolve, dentre outros aspectos, o planejamento, a seleção e a avaliação de atividades com vistas ao sucesso no desempenho pelos alunos das tarefas pedagógicas por ele solicitadas. Cabe ainda, administrar conflitos, tentar manter

entre os alunos o atendimento às normas disciplinares e da boa convivência no ambiente escolar, assim como aplicar punições quando os alunos transgridem essas ordens.

Para o aluno são geradas expectativas sobre como ele aprende e constrói habilidades que levem a produzir conhecimentos através de saberes validados pela escola. Assim, espera-se que o professor e o aluno em interação realizem fazeres, deveres e saberes que se reflitam na produção do conhecimento derivado da interação entre ambos.

Neste contexto, fazeres, deveres e saberes, muitas vezes acríticos e mecânicos, podem passar a apresentar um potencial dialético de articulação através da ação pedagógica, desde que tanto professores quanto alunos sentido desta ação, negociando significados e interpretando essas ações como tarefas básicas do processo de ensinar e aprender. Assim esta ação pedagógica pode deixar de ser sistêmica automatizada e passar a ser reflexiva, crítica e dialética.

Entender as maneiras pelas quais a ação pedagógica se desenvolve significa entender “o como” do ensinar e do aprender, entender o seu propósito, tomar consciência dessas ações de maneira crítica e colaborativa e se apropriar desses processos de formar significativa para ambos os atores desta ação.

De difícil exequibilidade na prática, a ação pedagógica inclui a interseção entre a objetividade típica da tarefa, assim com as diferentes intersubjetividades entre alunos, professores e demais sujeitos escolares. Os múltiplos contextos dos quais depende a ação pedagógica se conectam ao objetivo de promover atividades de ensinar e aprender, o que implica na inteligibilidade da percepção pelo aluno sobre os fazeres, os deveres e os saberes imbricados nas tarefas a serem realizadas em sala de aula e fora dela.

O professor é constantemente avaliado pelo seu aluno e este é um dos processos pelos quais os professores legitimam o seu papel de ensinar, isto é, de ser professor. Dos resultados da pesquisa que ora se apresenta depreendeu-se, especialmente, das falas dos participantes originários do curso de Pedagogia – que são ao mesmo tempo alunos e professores em formação – que a principal tarefa do curso é a aquisição de conhecimentos teóricos, o que implica numa formação distanciada da prática de ser professor. Esta formação prepara o professor para uma escola e um aluno idealizado com pouca ou nenhuma relação com o aluno e a escola real (SENNA, 2007) com os quais ele terá que lidar após sua formação como Pedagogo. O distanciamento entre a prática rotineira da sala de aula e a formação teórica adquirida no curso de Pedagogia dificulta aos alunos, na prática, legitimarem do seu papel de professor. Ainda que, durante a sua formação ele possa ter contato com professores que o levem a pensar sobre uma atuação distante das idealizações sobre a escola e o

aluno. O aluno em formação para tornar-se professor descreve suas dificuldades que, possivelmente, terá para agir quando terminar o curso e entrar em contato com a sala de aula. Na prática, esta pesquisa evidenciou a mesma dificuldade entre os professores colaboradores.

Uma das explicações encontradas para tal dificuldade é que, por ter sido aluno, o professor pensa o seu aluno a partir de suas próprias vivências de ensinar e aprender, muitas vezes, sem levar em conta os distanciamentos dos processos de transformação dos conhecimentos escolares e do que se almeja enquanto formação para este aluno. Esta dificuldade foi reportada ainda pelo parco entendimento que esses professores possuem sobre como é e quem é este aluno, sobre sua cultura doméstica e sociocultural, e sobre os ideais e valores deste e de sua família.

Ainda nos dias atuais, não raro, o processo de ensino-aprendizagem, teoricamente, é explicado pela centralização do ensino na figura do professor e da aprendizagem no aluno. No entanto, essa centralização é marcada por uma relação assimétrica de poder, pelo reconhecimento apenas do professor como portador de saberes. Este entendimento implica na “não interação”, em processos isolados de apropriação, construção e consolidação de saberes. Neste contexto, ao aluno “despossuído de saberes” cabe o “fazer os deveres” para adquirir esses “saberes”.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Os participantes expuseram e opinaram sobre diferentes aspectos das interações de sala de aula, como, por exemplo, a explicação do professor sobre os deveres, a apreensão, a re-apropriação do conteúdo e as diferentes estratégias que podem ser utilizadas pelo aluno para aprender. Essas opiniões são apresentadas, a seguir, assim como as dúvidas dos alunos e as estratégias encontradas por eles para equacionarem seus problemas em sala de aula – tudo isto compõe o conjunto de vinhetas etnográficas exploradas como resultados deste estudo.

Nos fragmentos abaixo, Rosa e Cecília, alunas do sexto ano do Ensino Fundamental, explicam as diferentes formas e argumentos que são utilizadas pela professora para tentar motivar os alunos para a realização da tarefa. Rosa salienta as habilidades diferenciadas de duas de suas professoras, enquanto Cecília descreve como a professora lida com a pergunta envolvendo dúvidas sobre os deveres.

(Rosa, 6º ano): Marluce também é uma ótima professora porque ela explica o dever direitinho já a Vanessa não explica ela fala que nós não somos burros e que podemos fazer sozinhos.

(Cecília, 6º ano): Teve um dia que eu fui perguntar, tava escrito no quadro, aí eu fui perguntar a ela, aí ela [Vanessa] ‘tá escrito no quadro e você não é cega’. Ela dá fora em todo mundo

Rosa, ao ser questionada sobre como os professores explicam os conteúdos em sala de aula, compara a ação de Marluce (professora da disciplina de Matemática) e de Vanessa (professora da disciplina de Português). Enquanto a primeira é considerada pela aluna como ótima por explicar as deveres, a segunda não explica e busca exaltar as capacidades dos alunos para que eles façam sozinhos.

O aluno, em geral, quando tem dúvidas sobre os deveres, se dirige ao professor para obter ajuda. Para Vanessa, a resposta da professora chega à compreensão dela como um desafio à sua capacidade visual, levando a que a aluna a considere como uma professora que “dá fora em todo mundo”.

O respeito à curiosidade do aluno e a interação positiva com o professor pode solucionar as dúvidas, levando à compreensão dos fazeres. Nas entrevistas com os alunos da escola Floriano Peixoto, eles indicaram o descontentamento com os “foras”, explicados como sendo respostas do tipo “eu já falei, não vou repetir”, “senta lá” e “você não é cega”. Dependendo da dinâmica que estiver em andamento na sala de aula, o professor pode ser levado a respostas consideradas extremadas pelos alunos, em nada impedindo que ele reflita posteriormente sobre o ocorrido promovendo algum tipo de mudança. Ressalta-se, sobre o lugar da pergunta em sala de aula, a proposta de Freire e Faundez (2002), ao sugerirem que esta pode conduzir o pensar crítico do aluno, de modo que, na interação com ele, o professor possa “ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar” (p. 46). Dessa forma, em algum momento, aluno e professor podem chegar a um consenso sobre o sentido dos fazeres e dos deveres atendendo as expectativas de ambos.

As descrições de Rosa e Cecília se aproximam da descrição feita por Pablo, aluno do 2º ano do Ensino Fundamental, sobre a dinâmica de uma aula. Ele comenta:

(Pablo): Ela [a professora] passa o dever a gente vai escreve e copia, depois ela passa a resposta no quadro a gente corrige e só. A tia vai passando mais matéria e que ela nem explica, a gente olha no dos outros, ela passou uma prova que ninguém sabia aí ela disse que todo mundo ia tirar zero então.

A descrição de Pablo oferece uma estratégia que pode ser utilizada quando os alunos não sabem a matéria que é o “olhar no dos outros”, recorrendo aos seus pares para a solução das dúvidas que possuem. No entanto, no momento da prova o não-saber significa “tirar zero”. Pablo indica que, por vezes, mesmo não compreendendo e sem explicações sobre o fazer, os alunos devem continuar copiando os deveres. Ao final, sem poderem lançar mão de alguma estratégia, chega-se a um saber que é igual à nota zero.

Para que o aluno entenda o que é o fazer, o saber e o dever, Meirieu (2005) enfatiza que o professor precisa explicar a tarefa investindo intelectualmente na mesma, explicando com clareza, enunciando as suas propostas. O autor lembra que, embora a tarefa possa parecer um simples exercício para o professor, do “outro lado do saber” está o aluno (p. 185). A ação pedagógica exige do professor coerência entre aquilo que ele propõe e os resultados que pretende obter de seus alunos. Quanto à coerência, o autor exemplifica, ainda, que não se pode pedir “os alunos que trabalhem em silêncio e ficar gritando para chamar a atenção de alguém” (p. 186).

É possível perceber, pela descrição das expectativas dos alunos, que o professor que alinha o seu discurso à sua prática através de uma postura coerente estaria assegurando a legitimidade do seu papel. Desse modo, o professor prepara o aluno para entender que ele encontra-se ao seu lado para auxiliá-lo naquilo que estiver ao seu alcance para a execução da tarefa de maneira apropriada. Sobre a coerência do professor, Freire argumenta que, como “professor não posso continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância”. Argumenta, ainda, que para descrever como a ação pedagógica é constituída, faz-se necessário levar em conta a dimensão ética desta prática. Freire diz que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (p. 65). Entende-se que somente pelo autoritarismo ou pela licenciosidade não se constrói a formação ética do aluno, mas que esta poderia ser mais facilmente atingida com êxito pela coerência e conscientização do papel e da importância desse professor para a formação de seu aluno.

Entre a conscientização do papel do professor e as expectativas que o aluno tem sobre ele são feitas concessões para que a ação pedagógica em sala de aula faça sentido para ambos. Estes aspectos são destacados por Patrícia, aluna primeiro período do curso de Pedagogia. Para a aluna:

(Patrícia): O professor é o mediador, né? Que vai me passar conhecimento. Porque de certa forma o professor... Ele detém o saber. Não é suficiente chegar ali só assim para passar o que as matérias deles pedem e vão embora. Estar aí para o aluno, entendeu? Acho que é o professor que incentiva a gostar de conhecer as coisas neh? Então o professor, acho que é fundamental, quando ele sabe fazer você, gostar da matéria, quando ele sabe ensinar, ele sabe te prender. Acredito muito que tem que ser dinâmico. Que ele dá mais pro aluno poder participar. O aluno não fica ali passivo olhando pra cara dele sentado dormindo entendeu? Dá voz pro aluno.

O fragmento da fala de Patrícia indica sua expectativa quanto a um professor que conjuga a posição de mediador, detentor do conhecimento, que sabe ensinar, é dinâmico e dá voz ao aluno. Com essas características o professor colocaria em movimento a ação do aluno, incentivando-o a conhecer, gostar da matéria, participar das aulas e, ao mesmo tempo, contribuir para que o aluno não receba passivamente os ensinamentos. A aluna, ao elencar suas expectativas, percebe o papel e o lugar do professor em suas aprendizagens. Ainda que as aprendizagens possam ocorrer de modos

e em tempos diferenciados o aluno reconhece os sentidos do papel do professor em seus processos de tornar-se aluno.

Fagundes e Mattos (2009) afirmam, em seu estudo sobre aspectos sobre o reconhecimento do papel do professor, que na sociedade contemporânea,

a despeito de o acesso à informação estar a cada dia mais disponível no âmbito social, a escola, com os alunos e os professores, é o local em que, intencional e legalmente, se sistematiza o conhecimento, e que o professor ainda é o sujeito qualificado a fazê-lo (p. 108).

Este reconhecimento pode favorecer interações positivas no sentido do respeito à diversidade de expectativas que se constroem acerca dos fazeres, deveres e saberes de professores e alunos.

Sobre o fazer do professor, a aluna Monique, primeiro período do curso de Pedagogia (UERJ), comenta que este está ligado ao planejamento do estudo, da aula, dos exemplos relacionados à realidade do aluno e a presença do mesmo na sala de aula.

(Monique): É, assim, aquele professor que tá presente realmente é o que não pensa só em chegar ali e dar aula, vai ver que pensa no seu planejamento de estudo, até mesmo na aula, quando ele dá exemplos que têm a ver com o seu dia a dia, sabe, até nessas pequenas coisas, é um professor presente.

Monique acentua, em sua fala, a idealização de um professor próximo ao aluno, engajado e identificado com as suas necessidades do dia a dia. A realização do trabalho docente, a seleção e a organização são atividades constantes de repensar o modo como a ação pedagógica se efetiva nos processos de produção do conhecimento na escola e na sala de aula. Este planejamento para atender a realidade do aluno, mencionada por Monique, não significa que o professor deva utilizar-se de “tendências da moda”, mas, sobretudo, que aquilo que foi selecionado para seus alunos seja coerente com sua prática fazendo sentido sobre os fazeres, deveres e saberes tanto do professor quanto do aluno.

Um fragmento de fala que exemplifica a idealização dessa necessidade de proximidade entre o professor e o aluno foi demonstrado por Sara ao descrever como passou a utilizar a Matemática após as explicações da professora sobre o uso desta disciplina no dia a dia. Sara, aluna do sexto ano do Ensino Fundamental, conta que:

(Sara): Na quarta série eu não gostava muito de matemática, mas a professora Silvia, me a mostrou que a matemática a gente pode utilizar em vários tipos de coisa, é como contas, multiplicações, várias coisas que a gente pode utilizar a matemática, problemas ela me ensinou. *Que coisas assim que você fala que pode utilizar?* Em contas bancárias, em conta telefônica, várias, vários tipos. Aí... assim agora quando a professora vê o meu caderno ele tá feito porque antes eu não respondia eu não fazia os deveres que ela passava.

O objetivo de ensino da Matemática para o dia a dia, na perspectiva da aluna, foi compreendido quando a professora utilizou exemplos de aplicabilidade do mesmo fora da escola. A aluna evoca a importância de apreender e de se reapropriar os conteúdos ensinados pela professora em sala de aula no ambiente informal, como para calcular o preço de um objeto em relação à quantidade de dinheiro que se possui para adquirir este objeto. Ressalta, ainda, a possibilidade de culturalmente significar esses conteúdos utilizando-os em sua rotina de vida e como esta experiência foi importante para que ela percebesse o objetivo da Matemática. Os exemplos abaixo demonstram que, provavelmente, substituir a importância da nota por alternativas significativas que demonstrem o valor da aprendizagem para o aluno poderá produzir um novo sentido sobre as tarefas que ele deve realizar.

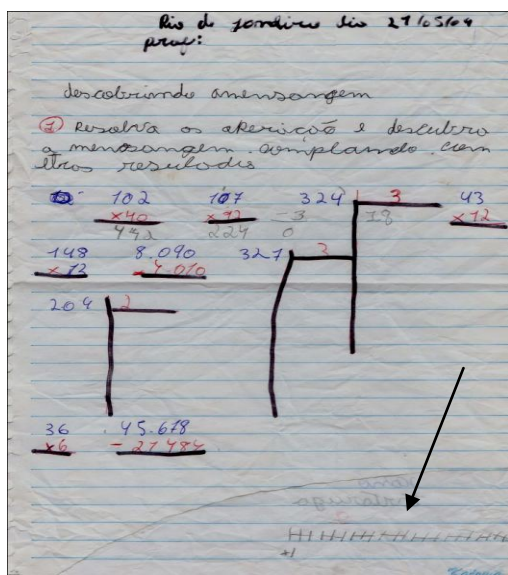


Imagem 1. Folha do caderno do aluno Rui. Fonte: Castro, 2011.

NOME:

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

1-COMPLETE COM <, > E =

14 --- 18 32 --- 41 16 --- 23 56 --- 65 123 --- 213

2-ACHE O SUCESSOR E O ANTECESSOR DOS SEGUINTE NÚMEROS:

--- 5 --- --- 70 --- --- 27 --- --- 123 --- --- 30 ---

3 - CALCULE, MENTALMENTE :

10 + 5 = 60 + 30 + 4 = 100 + 50 + 6 =

40 + 10 + 8 = 20 + 7 = 50 + 20 + 3 =

Imagem 2. Folha de atividade distribuída em sala de aula. Fonte: Mattos, 2002.

A abordagem pedagógica, geralmente utilizada para o ensino de Matemática, pode ser verificada através de alguns livros didáticos que apresentam, quase sempre, após o conteúdo exercícios de fixação da aprendizagem. Como dever o aluno é solicitado treinar sistematicamente através desses exercícios os conteúdos da aula. De um modo geral, esses exercícios formulam conexões abstratas e de pouca compreensão para o aluno.

Exemplos disso são os enunciados do tipo “calcule mentalmente” (Imagem 2) ou formulações como as que causam polêmica no ambiente acadêmico. Uma dessas polêmicas esteve relacionada com uma cartilha (OLIVEIRA, 2002), que solicitava o seguinte raciocínio do aluno: “Fui andando por um caminho. Eram três, comigo quatro. (...) Encontramos três burros, comigo

quatro”. Estes são apenas alguns exemplos dentre outros que podem ser observados no material didático distribuído para uso nas escolas públicas.

O exemplo observado acima (imagem 1) ilustra uma tarefa de matemática copiada pelo aluno Rui (6º ano) e entregue à equipe de pesquisa quando desistiu da atividade e pediu para ir ao banheiro. A tarefa continha um enunciado: “*Descobrimos a mensagem 1) Resolva as operações e descubra a mensagem comparando com letras os resultados*”. Enunciado que foi evidenciado como confuso pelos alunos ao longo da execução da referida tarefa em sala de aula. No caso de conseguirem solucionar as equações, os alunos deveriam buscar em uma lista a letra correspondente a cada resultado numérico. As letras deveriam compor a mensagem “Estou feliz com você”. Destaca-se, com uma seta na imagem do caderno do aluno, uma estratégia utilizada por ele para auxiliar na resolução das equações (riscos). Rui, ao desistir da atividade por não conseguir realizar as equações não consegue acessar a mensagem da atividade.

O uso desses tipos de exercícios de matemática, supostamente utilizados para fixação de conteúdos, implica na obrigatoriedade de que o aluno tenha que distinguir entre aquilo que é concebido como pensamento científico e o que é o pensamento narrativo. Nesse sentido Senna (2003) contribui para entender como se dá a organização e a fundamentação sobre os modos de pensamento pelos quais a “inteligência humana se organiza para interagir com o mundo” (p. 11), a saber: o modo narrativo e o modo científico. Por modo narrativo destaca-se dentre suas propriedades a que privilegia esquemas que se organizam na medida em que o sujeito age sobre o seu mundo e o modo científico de pensamento está relacionado à cultura científico-cartesiana que se espera do aluno no ambiente escolar.

Portanto, não se trata de privilegiar um modo de pensar em detrimento de outro, mas que o trabalho do professor na formação do aluno possibilite-o a compreender “quando e como ele deve se posicionar no mundo utilizando o pensamento científico e quando este deve se posicionar utilizando o modo narrativo” (p. 17). O autor descreve que além da possibilidade de aprender, seria possível ao professor e ao aluno compreender os seus papéis de modo a legitimar a cultura científica e sua função para a escolarização. Compreender estes papéis requer, ainda, que o aluno faça sentido das ações pedagógicas realizadas em sala de aula.

Para dar sentidos a essas ações, pode-se refletir sobre o que e quanto é necessário saber durante um ano letivo. Os fragmentos de fala da aluna Carolina, sexto do Ensino Fundamental, de Pablo, segundo ano do Ensino Fundamental e de Joana, primeiro período do curso de Pedagogia, explicam e justificam os procedimentos e os saberes, deveres e fazeres necessários para “passar de ano”, ser reprovado ou, ainda rebaixado.

(*Carolina*): Passar sem saber os deveres que elas passaram... Para a gente passar nas etapas a gente tem que saber. Ah, a gente sabendo mais deveres saber se comportar, saber como é que as professoras para a gente ter que levar do jeito dela e não fazer muita bagunça na sala de aula e aprender bastante coisas.

(*Pablo*): Esse menino repetiu. A tia falava para ele ficar em casa porque ele não queria saber de nada mesmo. Repetiu e voltou para o CA. *Ué ele repetiu em qual série?* Na primeira agora ele voltou para o CA. *E como que pode isso?* Eu não sei, igual a uma menina a Mariana ela estudava comigo na primeira ela repetiu e voltou para o CA está estudando de tarde os dois. *E volta tudo?* Volta.

(*Joana*): [...] As matérias que eu gostava eu me dedicava, as outras matérias que eu não gostava eu sabia que eu tinha que passar, eu sabia que eu não podia ficar de recuperação ou ficar reprovado. Como se eu ficasse parado no tempo um ano. Então as minhas estratégias eram: estudar muito o primeiro e o segundo período aí no terceiro eu via a matéria que eu tava muito mal, aí estudava para essa matéria e no quarto eu relaxava.

As opiniões e percepções dos participantes sobre a ação pedagógica e o papel do professor e do aluno nesta ação foram expressas nos fragmentos de fala dos alunos, de diferentes níveis de ensino, Carolina, Lucas e Joana que apontaram o papel da aprendizagem para o cumprimento das diferentes etapas da escolarização.

Os alunos ressaltaram a importância da apreensão dos conteúdos, sua sequencialidade e hierarquização na passagem de uma série para outra, ou de um nível de ensino para outro, sendo uma série continuação da outra requerendo os saberes anteriormente adquiridos. Além do saber relacionado aos conteúdos escolares, Carolina ressalta as normas de comportamento em sala de aula e a estratégia de conhecer e se adequar aos diferentes “jeitos” dos professores para avançar nos saberes necessários para a aprovação ao final do ano.

Nas falas destes alunos podem ser evidenciadas a interdependência entre os conteúdos e a possibilidade de que, quando detectada uma falha do aluno na apreensão destes conteúdos, ele pode ser considerado como inadequado para uma determinada série podendo “voltar para a série anterior”, ser rebaixado ao invés de avançar de uma etapa para a seguinte.

A prática de rebaixamento é comumente utilizada nas escolas como processo de readaptação do aluno quanto ao conteúdo que entendem ser necessário para que seja matriculado em uma determinada série. Em trabalho de pesquisa desenvolvido por Mattos (1994), a pesquisadora exibe cenas em vídeo na qual dois alunos foram “rebaixados” da antiga terceira série para a segunda série e justificam de modo singular e naturalizado este processo. A fala de um dos alunos explica:

(Aluno): Bem, é assim. Você está na 2ª passa para a 1ª. Você está na 3ª passa para a 2ª e assim vai. É que aqui nesta escola é diferente tem mais conteúdo. (Fragmento de fala da entrevista com dois alunos do Ensino Fundamental, Rio de Janeiro, Março de 1993).

O aluno justifica seu rebaixamento de série pelo fato de que na “nova escola” o nível de ensino é mais elevado, pois a escola é melhor do que a frequentada anteriormente. O rebaixamento

foi também explicado por professores e gestores escolares de acordo com um tipo de necessidade de unificar ou homogeneizar o grupo de alunos de uma turma quanto ao conteúdo.

No estudo aqui apresentado, o rebaixamento continua sendo uma prática rotineira das escolas quase vinte anos mais tarde. Pablo aluno da escola pesquisada e Rosa, a mãe de Pablo, explicam que este procedimento é comum e, nesses casos, a escola chama os pais para informar que o aluno não tem conteúdo para ficar naquela série e que precisará cursar duas séries ao mesmo tempo, a anterior e a atual (que o aluno repetiu). A reflexão que se faz é a de que o aluno é duas vezes reprovado sem que seja levado a pensar sobre seus processos de aprendizagem, ou seja, os saberes que, como exemplificou Carolina, conduzem o aluno “a passar sabendo”.

Sobre a repetência, a aluna Joana ressalta, em seu processo de tornar-se aluna, assim as estratégias utilizadas por ela para não repetir e para não ficar para a recuperação. Ela comenta que, ao pensar que repetir seria como perder um ano de sua vida, “sacou” que fazendo as contas das notas divididas nos quatro bimestres do ano letivo ela poderia alavancar os estudos e as notas nos dois primeiros bimestres. No caso de estar com pendência em alguma matéria ela utilizava o terceiro bimestre para reforçar a nota podendo ficar “relaxada” no restante do ano. A outra estratégia identifica por Joana foi a de resolver primeiramente as notas das matérias que possuía menos afinidade. Ao entender que ela precisaria ser aprovada em todas as matérias, Joana conta que estudava o necessário para obter notas satisfatórias para avançar para as próximas etapas.

As explicações e análises sobre fazeres, deveres e saberes como elementos para exercício da ação pedagógica foi explorado neste estudo como o objetivo se compreender e dar sentidos a esses processos no interior das salas de aulas e da escola. Assim, demonstrou-se que o tornar-se aluno ou professor é uma tarefa do processo ensino-aprendizagem que exige tanto do professor quando do aluno uma negociação constante e a dialética crítica entre os elementos desse processo de modo a promover a construção do conhecimento e legitimá-lo frente às expectativas que se impõe aos atores escolares para o desenvolvimento da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos fragmentos de fala dos alunos, evidenciaram-se as estratégias que eles passam a utilizar quando começam a conhecer as normas do jogo escolar. Aos poucos, conforme avançam nas etapas, os alunos vão identificando o que é preciso saber para fazer sentido da ação pedagógica do professor em sala de aula e receber a aprovação.

Neste artigo, os deveres, saberes e fazeres foram indicados pelos alunos, tanto pelo reforço que recebem em sala de aula quanto pelo atendimento de suas expectativas com relação ao papel do professor em sua ação pedagógica. Entende-se que o atendimento a essas expectativas requer a conscientização do professor quanto ao papel que ele desempenha nos processos de produção do conhecimento de seus alunos.

Os alunos indicaram as diferentes formas que acreditam poderem ser adotadas na ação pedagógica dos professores promovendo uma interação positiva para conduzir as aprendizagens dos alunos. Sugeriu-se como alternativa para os “foras” do professor que este diferencie o dever, o fazer e o saber explicando e solucionando as dúvidas do aluno. Isto se dará, no momento em que o professor perceber o aluno como um sujeito real longe das idealizações de uma formação que não o prepara para a diversidade presente nos espaços escolares.

Por sua vez, os alunos também possuem expectativas quanto ao que esperam do papel do professor em suas aprendizagens. Eles indicam a importância de um planejamento que esteja voltado para atender as suas realidades transformando-as em saberes, que desperte a curiosidade e a vontade de conhecer novos conteúdos e que legitime a participação do aluno em sala de aula. No entanto, quando estas expectativas não se efetivam na ação pedagógica os alunos são levados a adotarem diferentes estratégias para adquirir o quantitativo de nota necessário para ser aprovado. Percebe-se que o sentido dos fazeres não leva a um saber sem que este esteja relacionado ao peso da aprovação, reprovação e/ou rebaixamento do aluno. Por outro lado o aluno foi capaz de compreender as regras do jogo escolar e criar estratégias para pertencer à comunidade escolar.

Desse modo, trata-se de repensar uma possível descentralização quanto à ideia do ensino relacionado ao tornar-se aluno e tornar-se professor, mas dialeticamente considerar estes processos como constituintes da ação pedagógica necessária a construção dos saberes legitimados pela escola. Esta compreensão abre caminhos para se pensar alternativas para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, perceber os sujeitos escolares em um tempo e um espaço de acordo com as ações pedagógicas. Perceber ainda que o dever, o saber e o fazer constituem-se parte do processo de tornar-se aluno e tornar-se professor.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Paula Almeida de. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico*. 2011. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. La Pensée Sauvage: Argentina, 1991.
- ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L.; PREISSE, J. (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, 1992. p. 201-226.
- FAGUNDES, T.B.; MATTOS, C.L.G. Mudança de lugar: um estilo de aula ou de ensino-aprendizagem? Um estudo etnográfico em uma classe de progressão no Rio de Janeiro. In: MATTOS, C.L.G.; FONTOURA, H.A. (Orgs.). *Etnografia e educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009. p. 187-202.
- FREIRE, P. *Entrevista*. Concedida a Carmen de Mattos. São Paulo: USP, 1988.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- MATTOS, C.L.G. Etnografia na Escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental. In: MATTOS, C.L.G.; FONTOURA, H.A. (Orgs.). *Etnografia e Educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009. p. 11-29.
- _____. *Metacognição: aspectos psicológicos do aluno reflexivo e suas estratégias*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Relatório de pesquisa.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e a sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OLIVEIRA, J.B.A. *Gigante chão de estrelas*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.
- SENNA, L.A.G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex, 2007.
- _____. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. *Educação & Linguagem*, S. J. dos Campos, n. 7, p. 200-216, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABSTRACT

This article focused on the way schools make sense of the tasks, duties and knowledge. Critical ethnography and collaborative approach of research were applied to do the study. The explanations expressed in the ethnographic vignettes were by students, teachers and administrators of a public school in the State of Rio de Janeiro. The records and data analysis were carried out with the aid of instruments such as: photos, videos, documents and interviews. The description of the participants offered explanations about the meaning of school involving the daily interactions and pedagogical actions. The results showed that participation in collaborative research has provided an important component to the signify schools, offering insights about the process of becoming a student and teacher.

Keywords: Critical ethnography. Collaborative research. Knowledge. Tasks.

Recebido em junho de 2011

Aprovado em junho de 2011