

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL – UNIJUI - CAMPUS IJUI

CURSO DE PEDAGOGIA

LISANDRA MARLISE CYZESKI

**IDENTIDADES DOCENTES E DISCENTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
DE QUAIS SUJEITOS ESTAMOS FALANDO?**

IJUI
2012

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL – UNIJUI - CAMPUS IJUI

CURSO DE PEDAGOGIA

LISANDRA MARLISE CYZESKI

**IDENTIDADES DOCENTES E DISCENTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
DE QUAIS SUJEITOS ESTAMOS FALANDO?**

ORIENTADORA:
Professora Iselda Sausen Feil

Monografia de conclusão do curso de Graduação em Pedagogia

IJUI
2012

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL – UNIJUI - CAMPUS IJUI

CURSO DE PEDAGOGIA

LISANDRA MARLISE CYZESKI

**IDENTIDADES DOCENTES E DISCENTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
DE QUAIS SUJEITOS ESTAMOS FALANDO?**

Monografia apresentada à banca do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI – para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, em julho de 2012, sob orientação da professora Iselda Sausen Feil.

Ijuí, Julho de 2012

LISANDRA MARLISE CYZESKI

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Iselda Sausen Feil

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Nome Completo

Instituição

Nome Completo

Instituição

CONCEITO FINAL: _____

AGRADECIMENTOS

A minha família, pois sei que a concretização deste sonho não é só minha porque do meu lado caminhavam pessoas que acreditaram em meu ideal e apostaram no meu sucesso. Pela tolerância, carinho, apoio, dedicação e pela renúncia, muitas vezes, de seus sonhos em favor da realização dos meus me incentivando a continuar e auxiliando-me para superar obstáculos, o meu muito obrigado.

Ao meu Amor que sempre esteve presente em minha vida e que me encorajou a continuar e assim vencer.

Agradeço por sonhar meu sonho, por dividir comigo alegrias e tristezas, por chorar meu choro e rir meu riso, por estar ao meu lado mesmo quando eu me fiz ausente, por compreender o fato de nem sempre retribuir tanto carinho e atenção.

Hoje posso olhar para trás e dizer que valeu a pena. Compartilho com você esta conquista.

Aos Mestres, em especial a Professora Iselda Sausen Feil, que me orientou em tantos momentos ao longo do curso de graduação em Pedagogia, da UNIJUÍ e que me acompanhou nos momentos finais desta etapa de formação, meus sinceros agradecimentos por dividir, trocar, aprender, ensinar e aperfeiçoar a construção dos meus conhecimentos.

RESUMO

Esta monografia intitulada como: Identidades docentes e discentes no ensino fundamental de nove anos: De quais sujeitos estamos falando? Trata das identidades dos sujeitos que atuam no cotidiano das escolas da contemporaneidade, perpassadas pelas novas políticas públicas educacionais. O principal objetivo que impulsionou a produção desta pesquisa foi o de identificar e pensar os distintos sujeitos com os quais nos deparamos cotidianamente em nossas escolas, e refletir sobre o trabalho pedagógico que aí se está fazendo buscando compreender as práticas docentes de modo que estas venham a significar ações pedagógicas enriquecedoras de saberes e constituidoras de sujeitos críticos- reflexivos mais solidários e humanos.

As razões por esta escolha surgiram a partir de questionamentos acerca da implementação da nova proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos, que já está aí e que por sua vez necessita ser pensada reflexivamente, de modo que a proposta deve fazer sentido diante do processo de constituição dos sujeitos que a ela se entrelaçam, mesmo que de forma indireta.

Os aportes teóricos que sustentaram o trabalho são Miguel Arroyo, Maurice Tardif e Claude Lessard, Paulo Freire, Philippe Meirieu, entre outros.

Para este estudo, a metodologia de pesquisa empregada foi basicamente bibliográfica. Para ilustrar e/ou buscar elementos empíricos, foi realizada uma pesquisa de campo com leve viés etnográfico, a fim de coletar dados e também de oportunizar espaços para ouvir as manifestações dos sujeitos docentes e discentes.

Os dados obtidos indicaram que tanto os mestres como os alunos estão desejosos de mudanças significativas e reais nos contextos educacionais pesquisados e apostam que a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, se bem desenvolvida e acompanhada poderá oportunizar as melhorias tão sonhadas na educação, mas destacam que para tal é necessário uma longa caminhada e que o profissional docente necessita dar continuidade a sua formação, do contrário não suportará os obstáculos decorrentes do processo.

Em relação a resultados, é possível afirmar que as questões relacionadas à sociedade contemporânea estão interrelacionadas aos contextos educacionais e perpassam de maneira transversal os sujeitos docentes e discentes que nela interagem, o que reflete intimamente nas imagens que construímos e que ajudamos a construir de nós mesmos e dos outros sujeitos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos, identidades, educação e contemporaneidade.

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO: | 09 |
| Capítulo I: | |
| Ensino Fundamental de Nove anos: argumentando sobre alguns sentidos..... | 11 |
| Capítulo II: | |
| Atuação Docente e Discente: Quem são os sujeitos desta história?..... | 18 |
| 2.1 - Quem são nossos alunos? | 27 |
| 2.2 - Pesquisa de campo – Narrativa e identidades. | |
| O que vem acontecendo com as imagens da infância, adolescência e juventude? Que imagens os educadores tem de si?..... | 33 |
| 2.3 – Reflexões das entrevistas | 46 |
| Capítulo III: | |
| Construindo alguns entendimentos: O que dizem alguns especialistas em educação? | 49 |
| Capítulo IV: | |
| Por uma Pedagogia da lógica dos sujeitos..... | 55 |
| CONSIDERAÇÕES | |
| FINAIS | 69 |
| REFERÊNCIAS | |
| BIBLIOGRÁFICAS | 61 |

INTRODUÇÃO

As análises e reflexões aqui apresentadas tratam do resgate das identidades dos sujeitos docentes e discentes que fazem parte dos contextos escolares da contemporaneidade. Nestas perspectivas se buscou dar voz a estes agentes do processo de ensino aprendizagem com o intuito de colocar em pauta as novas ressignificações das identidades de alunos e mestres.

A temática apresentada, bem como as possíveis reflexões que aqui se desejou fazer a partir dos estudos teóricos e das saídas a campo, visa falar da profissionalidade docente nos contextos contemporâneos, entendendo que a profissão docente necessita ser vista, compreendida e valorizada enquanto forma de mediação imprescindível para mudanças educacionais com qualidade e equidade como nos é apresentado na Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos e em contrapartida como contribuidora para a formação de sujeitos mais solidários, críticos e responsáveis para com o espaço em que vivem e se relacionam.

Ser professor na atualidade exige muito do profissional desta área, uma vez que este trabalha com formação humana, ou seja, seu objeto de trabalho são outros humanos dotados de capacidades, vontades, saberes, experiências, culturas, trajetórias e peculiaridades.

Esta pesquisa quer penetrar na nova política de ensino tomando como referencial a lei de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, direcionando seu foco para a identificação dos agentes deste processo: quem é o sujeito aluno de hoje? Quem é o sujeito educador da contemporaneidade?

Para responder a questão busco a partir desta pesquisa retratar e compreender o contexto acerca da formação profissional do professor levantando questionamentos e trazendo contribuições de autores que revelam seus posicionamentos acerca das especificidades do educador, do aluno e do contexto sociocultural da escola. Os tempos mudaram e conseqüentemente as pessoas se transformaram, os conceitos são outros, as verdades não são as mesmas, daí que a educação e os educadores necessitam de valorização enquanto agentes sociais de mudança.

Para justificar um pouco, ainda que de maneira simples a temática da pesquisa, trago as palavras de Rufino 1998, p.3, neste registro:

O Professor se apresenta em cada tempo com as faces e formas que lhe foi possível nos modos de sociabilidade existentes. Foi pai, mãe, feiteiro, condutor da criança, filósofo, sacerdote, pesquisador,

funcionário público. E, sobretudo, pessoa que aprendeu, no diálogo com o discípulo, os mistérios da mestria.

Trago como bandeira, a valorização do professor, do educando e da escola considerando que estes sujeitos fazem do espaço da escola, palco para a produção do saber, construído na coletividade e que precisa ganhar voz no sentido de contribuir para a formação social e política de cada um destes e conseqüentemente de uma humanidade mais comprometida, justa e solidária.

CAPÍTULO I

Ensino Fundamental de Nove anos: argumentando sobre alguns sentidos

Cristiane Schevinski Heck,
Lisandra Marlise Cyzeski e
Priscila Huber

A ampliação para nove anos, da duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Nº 172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental, traz em seu bojo uma das necessidades primordiais ao que se refere aos processos de alfabetização e em promover com urgência a construção de uma escola inclusiva. Inclusiva no sentido de melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento. Nos referenciais desta nova política, há a argumentação de que, promover a todas as crianças um período mais longo de convívio escolar, bem como maiores e melhores oportunidades de aprendizagens, atenderá ao princípio da universalidade e democratização da educação.

A ampliação para nove anos o Ensino Fundamental é resultado de muitos debates os quais envolveram autoridades de diferentes órgãos governamentais e está amparada nas seguintes Leis:

- A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 208 incisos um ao sete e parágrafos primeiro ao terceiro, que trata que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantias.

- As alterações da LDBN 9.394/1996, com as promulgações das leis nº 10.172/2001, que estabelece o Ensino Fundamental de Nove Anos como meta da educação nacional.

- Lei nº11. 114/2005, que altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

- Lei 11.274, que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implementação, pelos sistemas, até 2010.

A implantação da nova política pública para o Ensino Fundamental - política pública entendida como um direito, busca reparar uma histórica injustiça, pois representa uma oportunidade concreta de aumentar o número de crianças dos setores populares na escola fundamental, uma vez que a maioria das crianças de classes médias e altas já estão incorporadas ao sistema de ensino, seja na pré-escola, seja no primeiro ano do Ensino Fundamental.

É importante destacar que a implantação da Política de Ensino Fundamental de Nove Anos, não se restringe na duração e início deste tempo de aprendizagem, mas como uma forma de responder o desafio de transformar a estrutura e a cultura da escola, reconhecidamente anacrônica e descontextualizada. Segundo a proposta, o Ensino Fundamental de Nove Anos deve constituir-se num processo de criar condições objetivas para que todas as crianças e adolescentes da escola se integrem ao mundo letrado, tornando-se efetivamente cidadãos.

Pensar a educação no Ensino Fundamental de Nove Anos requer, em razão disso, um novo pensamento/paradigma, pois implica num novo olhar sobre os sujeitos. Implantar o Ensino Fundamental Nove Anos implica mudar a escola e mudar a escola deve significar mudar os tempos e espaços escolares, rompendo com uma organização seriada, com os currículos rigidamente organizados, incorporando projetos de manifestações culturais e artísticas no fazer do cotidiano escolar. Os atores sociais - estudantes e professores passam a ocupar a centralidade da proposta, sendo reconhecidos como sujeitos de direito, situados e datados culturalmente. Ao mesmo tempo em que pertencem a uma cultura, é preciso considerar a singularidade de cada um. Em outras palavras, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos requer novas diretrizes curriculares. O Conselho Nacional de Educação (CNE) já iniciou um processo de discussão para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Portanto, professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência – tem, neste contexto, uma complexa tarefa: a de participar da elaboração dessas diretrizes junto ao CNE, pois estas produzirão impactos no âmbito de cada sistema de ensino, principalmente no interior das escolas. Trata-se de um momento concreto para viabilizar o que em teoria a política do Ensino Fundamental propõe: produzir uma nova cultura escolar que assegure o acesso e a permanência de todas as crianças numa escola que realmente ensine e que assegure às crianças seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. Isto requer muitas transformações que vão desde os espaços, metodologias, relacionamento escola-família e, uma política de formação permanente dos educadores, entre outros.

Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular, coerente com as especificidades não só da criança de seis anos, como também com as das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade, bem como com as dos adolescentes de onze a quatorze anos, que constituem os anos finais dessa etapa de ensino. (PAGEL & NASCIMENTO 2006, p.11).

Um das razões, se, não a principal, dessa ampliação, como já salientado, é assegurar um tempo escolar maior para todas as crianças e, conseqüentemente, ampliar as oportunidades de aprender, embora precise ficar claro que a aprendizagem não está ligada apenas ao aumento do tempo, mas também ao emprego mais eficaz do mesmo na escola, pois é no âmbito das práticas pedagógicas que a escola pode - ou não, tornar-se, um lócus de aprendizagens efetivas. (BRASIL, 2004). A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos requer diálogo e alternativas curriculares claras e condizentes as necessidades desta faixa etária, contribuindo (ou impondo) para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. Neste sentido, a proposta explicitada nos documentos orientadores desta proposta editada pelo Ministério da Educação e Cultura, é enfática ao afirmar que esta política, agora já implantada e em pleno desenvolvimento, representa uma ruptura conceitual e não de uma simples inserção orgânica em um pensamento já construído. Um dos grandes problemas que a implantação vem enfrentando é exatamente que, pela falta de participação dos professores nos debates, muitos estão pensando a escola de nove anos sobre um sistema de idéias pré-existentes, ou seja, estão pensando a escola de nove anos num quadro tradicional, não vindo a construir um novo sentido a mesma. E é por esta e outras razões que muitos especialistas se colocaram numa atitude contrária à implantação do Ensino fundamental nove anos:

Colocar uma criança de seis anos sem experiência escolar numa escola tradicional como a nossa é uma violência. Sem uma proposta pedagógica clara, as crianças vão acabar sentadas na carteira copiando leitura da lousa... Não é só problema da alfabetização na primeira série. É uma questão de disciplina, de regras, de horários... (BARBOSA: 2005).

O problema, segundo especialistas, é que a determinação da inclusão aos seis anos no Ensino Fundamental vem acompanhada com poucas instruções de como seria essa inserção, nem traz propostas de formação inicial e continuada para professores, deixando claro que não é a mesma coisa ensinar uma criança de sete anos e uma de seis.

Só tem sentido uma criança no ensino fundamental se estiver preocupado com a totalidade do seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância... Se for para manter a escola tradicional, conteudista, como é a nossa, eu não ampliaria em mais um ano. Não adianta colocar a criança que tem seis anos só para ela precocemente aprender a ler e escrever. Isso é escolarizar prematuramente uma criança a um sistema falho... (ARROYO: 2005).

Estas afirmações apontam, além da preocupação com a criança e com sua aprendizagem, o problema da ausência dos professores nos debates que antecederam a implantação e a falta de um acompanhamento durante o processo e trazem em suas reflexões questionamentos como: Quais sentidos são atribuídos nas discussões de uma proposta de um Ensino Fundamental de Nove Anos? Como fica a criança de seis anos? Fica “entre” a Educação infantil e o Ensino Fundamental? Estar na Educação Infantil com seis anos é diferente de estar na primeira série? Ser professora de crianças de seis anos na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental representa atuar em concepções diferentes do significado “ser criança”? Estar com seis anos de idade na Educação Infantil traz diferenças no gostar de brincar e de aprender estando no primeiro ano?

No centro dos debates dos especialistas que questionaram, ou questionam a política dos nove anos, está a criança. Há uma preocupação de que haja um aceleração da infância e risco das professoras caírem em armadilhas como:

Antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos e algumas práticas ligadas ao ensino da mecânica do ler e do escrever;

Evitar que a criança entre em contato com a língua escrita, com o “mundo das letras”, numa visão estreita de alfabetizar;

Tratar o primeiro ano como o “antigo prézinho”, entre outras.

“Neste sentido não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica (EDI e AI), trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades específicas”. (MEC/Doc. 3).

Por outro lado, há muitos especialistas que defendem o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, utilizando-se dos referenciais trazidos pelos documentos orientadores do MEC. Entre estes, podemos citar Libâneo (2004), quando lembra a importância da escola como instância necessária de democratização intelectual e política, em especial de uma política educacional inclusiva, defende que o ensino fundamental de nove anos vem cumprir com a responsabilidade social de incluir crianças das camadas mais pobres da população. Segundo

este pesquisador, a ampliação do Ensino Fundamental, incluindo a criança de seis anos, resgata a dívida social, acumulada durante anos, deixando de fora da escola obrigatória justamente a parcela da população que mais precisa dela para atualizar seu bem cultural.

Os argumentos usados pelos educadores que defendem a nova política e também utilizados pelo MEC são pautados pela necessidade da emergência de uma nova escola, considerando que a tarefa da escola não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas ensiná-las a orientar-se independentemente, seja na formação científica, seja em qualquer outro tipo de formação. E isto:

Requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, no qual fazem parte as crianças de sete e oito anos. (MEC: Doc 2).

Há, portanto, uma preocupação, embora não exclusiva, com o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental:

A matrícula aos seis anos no ensino fundamental deve constituir-se em momento de reconstrução da proposta pedagógica para os anos iniciais deste nível de ensino, de forma a assegurar trabalho educativo adequado aos alunos de seis e sete anos no ensino fundamental, com atividades predominantemente lúdicas para o desenvolvimento da socialização, linguagem oral e escrita, outras linguagens – corporal, musical, visual, etc.- e pensamento lógico-matemático como integrantes de seu processo de alfabetização (SEC/RS: 2007).

Partindo destes pressupostos, pensar a escola fundamental de nove anos, já significa estabelecer uma ruptura com as formas tradicionais de organização da escola, pois isto implica trazer à tona a dicotomia entre Ensino Fundamental e a Educação Infantil: escola infantil é o lugar do brincar; a escola fundamental é lugar de trabalho, é coisa séria! No imaginário das pessoas – dos professores, pais e até das crianças que entram no Ensino Fundamental, estar no primeiro ano significa compromisso com tarefas escolares, com horários controlados, com cadernos cheios de lições, com tempos mais rígidos dentro da sala de aula. O Ensino Fundamental de Nove Anos nos coloca diante de um quase paradoxo: Como fica a criança de seis anos? Fica “entre” a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

Os documentos do MEC: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais enfatizam a infância como sendo um dos principais eixos orientadores na organização do Currículo: “*Consideramos a infância eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental*”. Sugerem inclusive, que ao produzir a proposta do Ensino Fundamental dos Nove Anos, os professores busquem elementos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (...) no sentido de garantir que sejam atendidas as necessidades da criança que é a de aprender e a de brincar e, que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos que saibam ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Embora Diretrizes Curriculares ainda não tenham sido elaboradas, o MEC, encaminhou orientações e novas demandas para as escolas e entre estas, elaborou eixos orientadores para a organização de um novo currículo, entre os quais apontam:

A infância e sua singularidade,

A infância na escola e na vida;

O Brincar como um modo de ser e estar no mundo;

As expressões e o desenvolvimento da criança;

As áreas do conhecimento: uma abordagem integrada e integradora; organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento.

A aposta está que a implantação de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. Não se trata de transmitir para as crianças de seis anos, os conteúdos da primeira série, mas de construir uma nova proposta curricular, que considere as singularidades deste aluno. Este tempo mais longo que a criança ficará na escola precisa ser um tempo de qualidade onde tenha orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.

Assim sendo o Ensino Fundamental de Nove Anos, nos propõe um trabalho que venha a qualificar o ensino. Neste sentido se configura a relevância de se buscar compreender profundamente o que o documento da nova proposta visa propor enquanto mudanças pedagógicas educacionais, entendendo que ao desejar uma pedagogia de mudanças, faz-se necessário engajamento de todos.

A escola deve trazer um currículo voltado a esses sujeitos na percepção que as crianças estão chegando mais novas a escola, então cabe também aos professores terem um planejamento adequado aonde trabalhem de acordo com o ritmo da turma, percebendo as necessidades e também desafiando seus alunos. Neste momento existe a necessidade de

construirmos uma nova escola, um novo currículo e um novo olhar para esses sujeitos, o que implica em:

Rever as finalidades da escola;

Significar o objetivo do Ensino Fundamental e dentro deste a função dos Anos Iniciais:
Revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental;

Explicitação da concepção de infância, destacando sua singularidade: Quem é esta criança? Que momentos estão vivendo? Quais são seus direitos, deveres, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado?

Relação Família e escola: como incluí-las no planejamento escolar;

Acolhimento da criança na escola: como recebê-las, como conhecê-las: organização do cotidiano escolar;

Sobre o tempo escolar: Organização dos tempos: Queremos uma organização própria, pedagógica ou organização dos tempos advindas da organização fabril da sociedade?

Explicitação da prática pedagógica: Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação da criança?

Sobre a metodologia de ensino e método de alfabetização: Explicitação de como organizará a prática pedagógica para garantir que a criança de seis anos de idade aprenda através do estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens. Como alfabetizar?

Sobre a aprendizagem;

Sobre o registro das experiências;

Sobre a avaliação.

É este o nosso posicionamento. Embora ainda haja muitas questões que precisam ser esclarecidas e aprofundadas - o que, em educação não poderia ser diferente, o Ensino Fundamental de Nove Anos está implantado e cabe a nós, numa postura permanente, estudar, dialogar, criar... É nesta perspectiva que estamos propondo a pesquisar mais sobre: a articulação entre a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos; quem são os sujeitos com quais trabalhamos e como acontece a aprendizagem (ou como e porque não acontece), na perspectiva de melhor gestar a nossa prática pedagógica e também contribuir com outros educadores que vierem a servir-se deste documento.

CAPÍTULO II:

Atuação docente e discente: Quem são os sujeitos desta história?

“Mestre, pela experiência e responsabilidade que carrega consigo, sempre significou e ainda significa uma forte possibilidade de mediação entre as novas gerações e o mundo do conhecimento”. (SILVA, 1989, p.09).

Como desafio de lançar o olhar sobre a história da formação do profissional pedagogo e de responder a questão quem são os educadores da contemporaneidade é que busco a partir deste capítulo retratar e compreender o contexto acerca da formação profissional do professor.

Marilene de Freitas Silveira e Ruth Pavan [2009] em seu artigo denominado “*O Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um olhar sobre a história de sua formação*” evidenciam a trajetória histórica percorrida pelo professor, compondo uma espécie de linha de tempo que tem seu início com considerações acerca deste profissional, desde os tempos do Império e chega até os dias de hoje, ressaltando questões legais buscam dar identidade, assim como legitimidade a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao longo da história sobre a formação do professor, é possível perceber que este profissional vem sendo marcado como um profissional que trabalha muito recebe pouco e quando necessitou buscar subsídios para compreender melhor a sua prática, este necessitou fazê-la com seus próprios investimentos, mesmo que as políticas públicas de cada época tentassem proporcionar algum recurso, ou criar algum programa para tal, estes não eram assumidos com responsabilidade, vindo a ruir, ou até mesmo, quando sequer eram pensados para esta finalidade.

A marca da formação do professor dos anos iniciais revela uma questão bastante polêmica nos dias atuais. Mesmo que com tamanhas mudanças, a educação não tem sido vista e compreendida como elemento indispensável para a formação dos cidadãos, pelo contrário, não é interessante para os governantes investirem na qualificação da educação e dos profissionais que nela atuam, devido a questões de estratégias políticas.

Por não serem de uma demanda para todos os profissionais da sociedade esta acaba sendo descompromissada pelos governantes.

Estaríamos em crise de identidade profissional, ou em conformação de novas identidades?

Boufleuer, 2012, p.09 trabalha com duas hipóteses frente a este questionamento:

A primeira hipótese – crise de profissão – como se tratando de uma possível crise vinculada ao tipo de ocupação que alguém pode vir a ter como forma de inserir-se no mercado de trabalho. Já a segunda hipótese – profissão em crise – a entende como uma possível crise vinculada à identidade do professor, à percepção do seu lugar na sociedade, dentre outras dimensões. Obviamente que as duas noções de crise não podem ser de todo separadas, já que se condicionam mutuamente.

Nesta reflexão concordo mais profundamente com a segunda hipótese, a de que o autor cita a profissão em crise e que vai de encontro com outros questionamentos e outras análises que faço no decorrer desta pesquisa, pois compreendo que alguém exerce determinada profissão e que se esta profissão está em crise, isto se dá pelo fato de que o profissional que a executa se encontra em conflito e este processo se dá mediante o não reconhecimento de sua imagem, uma vez imerso em um contexto social que muda constantemente e a passos largos, mas que ao se tratar de educação, estas mudanças se dão em um espaço/tempo diferentes do espaço/tempo no qual as coisas acontecem em meio à sociedade.

Retomo Arroyo, quando este trata das imagens quebradas, quebradas no sentido de que o profissional docente, mesmo acreditando em seu trabalho, encontra dificuldades em se olhar e reconhecer a sua própria imagem, como se o foco desta percepção não estivesse nítido, e bem sabemos que motivos para turvar esta visão encontraremos aos “montes” se quisermos nos apropriar das querelas dos profissionais que atuam na educação e que em um primeiro momento, (quero acreditar que assim seja) conseguem elencar uma seqüência de queixas de certa forma até negativas em face ao exercício de sua profissão.

Esta é sem dúvida, como o autor do texto acima coloca, uma questão que nos levará a pensar e a refletir de maneira muito instigante, uma vez que cada sujeito social a toma segundo as suas convicções e segundo os seus entendimentos, mas a questão é que não podemos negar a crise.

Por outro lado, observo que a crise tem suas proposições positivas, uma vez que devo reconhecer que é na crise que nós nos sentimos provocados a mudança e assim como já citei no decorrer do texto da pesquisa mudar não constitui tarefa fácil, considerando que esta implica em caminhar por caminhos ainda não percorridos com tamanha segurança, diferente de

quando trilhamos por percursos já conhecidos e que talvez até já não nos motivem a olhar o que de fato encontramos ao longo da caminhada, ou até já estejamos viciados no trajeto e com isso passamos a fazer “vista grossa” para pequeninos detalhes que sempre estiveram ali e que poderiam fazer a diferença se os estivéssemos observados com outros olhos.

Diante desta reflexão, volto a tratar da caminhada histórica do professor, considerando que para compreendê-la na contemporaneidade se faz necessário olhar para o que aconteceu em tempos passados e nestas perspectivas, ainda que falando de aspectos do princípio da trajetória da formação do professor, Bozzetto, 2002, p.58, afirma que: *“O ensino normal foi marcado pelo estigma do primarismo, por ser destinado a formar professores primários não sendo para isso necessário possuir sólida educação geral. Essa compreensão, no entanto, só prejudicou o estudo das disciplinas educacionais.”*

Em contrapartida, Tardif e Lessard, 2011, p. 07 ressaltam que:

(...) Difícilmente poderemos compreender o mundo social, no qual hoje vivemos se não nos esforçarmos por reconhecer, antes de tudo, que a grande maioria de seus membros são escolarizados em diferentes graus e sob diferentes formas. Deste ponto de vista, pode-se afirmar que o ensino em ambiente escolar representa, em igual título que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas, ou seja, uma das esferas em que o social, através de seus atores, seus movimentos sociais, suas políticas e suas organizações, volta-se reflexivamente a si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações.

Tomando as considerações dos autores anteriormente citados, e fazendo uma articulação entre outros estudos em discussão, se faz importante buscar elementos do universo histórico, para que se possam compreender as trajetórias, os impasses, as transformações e nestas perspectivas refletir sobre quais os fins do trabalho docente, em uma dimensão que coloca a docência como trabalho com o outro e sobre o outro, em uma época onde a técnica e os objetos materiais são as formas dominantes de trabalho.

Compreendo que o universo educacional vem trilhando caminhos de mudanças bastante significativas em seus contextos socioeconômicos e culturais, e em face destas questões, ainda deverão ser repensadas outras questões, como por exemplo, a valorização dos profissionais docentes.

A formação, capacitação daqueles que exercem a docência, necessita ser valorizada e boas práticas de estudos devem ser disseminadas por todo o país, para que se chegue a atingir

os objetivos propostos na Lei nº 11.274/2006, lei do Ensino Fundamental de Nove Anos, que visa oportunizar melhoria e qualidade na educação aos sujeitos que ingressam no Ensino Fundamental os seis anos de idade.

Contudo, o mais importante segundo as palavras de Paiva:

É que seja compreendido para todos que a educação, como diria o saudoso Anísio Teixeira, é uma ciência com regras próprias. E o professor... esse não deve ser tratado como um alienado, mas como alguém que deve estar qualificado a enfrentar as questões desafiadoras do cotidiano, postas nas práticas dentro e fora do espaço escolar, independentemente de onde esse possa ser formado. Ideologismos, preferências e modismos, assim como uma formação alijada e aligeirada, precisam dar lugar a discussões que avancem na direção de uma qualificação profissional que garanta às novas gerações condição de dignidade e igualdade para o pleno exercício da cidadania. (PAIVA, 2006, P.12).

Somos sujeitos sócio-históricos e marcados historicamente pela nossa profissão. Estas marcas constituem por sua vez nossa trajetória enquanto agentes contribuidores da transformação política e sócio-cultural.

Em seu livro *Imagens quebradas*, Miguel Arroyo, 2004, traz reflexões sobre o momento vivido nas escolas, tanto para o educador, quanto para o educando e de que forma isso reflete nas atuais práticas pedagógicas. O autor considera que nesses tempos o fundamental é conhecer as trajetórias humanas e os tempos dos educandos para reconstruir as trajetórias profissionais dos mestres feitas à medida de imagens superadas. Os tempos mudaram e conseqüentemente as pessoas se transformaram, os conceitos são outros, as verdades não são as mesmas, daí que a educação e os educadores necessitam de valorização enquanto agentes sociais de mudança.

No intuito de se garantir a oferta de uma educação inclusiva de qualidade, se faz imprescindível também pensar a formação dos profissionais que atuam no contexto da escola e, mesmo que de maneira direta ou indireta contribuem para a formação das aprendizagens dos sujeitos envolvidos neste processo, enquanto agentes sociais de formação. Deste modo, o documento do Ensino Fundamental de Nove Anos nos traz que mudanças urgentes e significativas também necessitam ocorrer neste âmbito, como por exemplo: assegurar uma política de formação continuada em serviço, repensar os espaços, os materiais didáticos, o mobiliário, os equipamentos, o tempo para o planejamento, entre outras.

Diante destas perspectivas, olhamos para a caminhada do pedagogo e percebemos que ao longo da história avançamos rumo a muitas conquistas, como por exemplo, a conquista de espaços para estudos dentro do horário de trabalho, o que segundo alguns autores vêm a

reforçar os direitos deste profissional, que também é levado a repensar sua história, mudar suas práticas e repensar sua identidade profissional neste tempo/espaço de mudanças. Miguel Arroyo destaca que: *“partir de nós mesmos, de nossa história na história social pode ser um bom começo.”* (ARROYO, 2011, p.23).

Pensar os distintos sujeitos com os quais nos deparamos cotidianamente em nossas escolas, também denota refletir sobre o trabalho pedagógico que aí se está fazendo. Mais uma vez retornamos aos questionamentos acerca desta nova proposta que já está aí e que por sua vez necessita ser pensada em um primeiro momento, mas o mais importante, esta proposta deve fazer sentido diante do processo de constituição dos sujeitos que a ela se entrelaçam, mesmo que de forma indireta. Daí surge meu grande desejo em desmistificar a prática cotidiana do universo escolar, amparada nesta nova questão legal, buscando compreendê-la de modo a significar ações pedagógicas que perpassam o âmbito escolar.

O sujeito docente da contemporaneidade assume distintos papéis no exercício de seu trabalho, Miguel Arroyo chama isso de redefinição de imagens, mas se pensarmos segundo a ótica freireana de que não há docência sem discência, o que acontecerá com a imagem/identidade do docente se a imagem do discente também estiver quebrada? É este conflito que muitos educadores enfrentam atualmente provocados por mudanças constantes, das quais nem sempre foram protagonistas.

Em meio a essas mudanças sejam elas, de ordem social, política, organizacional, estrutural ou de outra ordem, tomando como foco da discussão a educação escolar, nos voltamos para mudanças das questões políticas e organizacionais e neste sentido, se faz necessário que nos autorizemos a olhar para a escola como espaço sociocultural, onde estão às imagens dos sujeitos da escola, e onde também está a infância, a adolescência, a juventude e os educadores. Seguindo esta linha de reflexão, é de suma importância olhar e repensar a infância, a adolescência e a juventude em outros espaços sociais, porque *“se as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência”* (ARROYO, 2005, p.27).

O que pensam então os educadores sobre a docência? O que destacam/revelam desta tarefa hoje tomada como complexa e permeada de distintos papéis? Com o intuito de dar voz ao sujeito agente docente, trago presente alguns depoimentos/registros que visam retratar qual a imagem deste sujeito, na própria voz destes, ainda que se tenha observado que em alguns casos houve a necessidade de se retratar a imagem deste profissional com colocações de aspecto positivo, trazendo presente citações de pesquisas, vozes de outros sujeitos que se relacionam com o processo educacional, parecendo deixar de lado ou talvez obscurecido

outros aspectos que demandam a imagem dos mestres, o que também por outro lado, revela as fragilidades das trajetórias pelas quais caminham estes sujeitos históricos e por consequência revelam as fragilidades das suas imagens.

Estes mestres assim registram a docência:

“A Docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aulas, visto que este conceito vai, além disso. O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares pode-se ter o entendimento de docência.

Se os docentes têm a intenção de estimular em seus alunos o amor pelo saber e o respeito pela diversidade e criação, devem buscar o contraste crítico e reflexivo.

O professor deve ter um compromisso essencial com o aprendizado do aluno para que este obtenha sucesso em suas atividades. “Dessa maneira, o docente precisa ter conhecimento não apenas da matéria que ministra, mas sua formação deve estar pautada em um leque de conhecimentos quer sejam eles, sociais, políticos, econômicos ou culturais”. (S. C. de L.).

“Docência é o trabalho interativo do professor com o aluno, sendo que é compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano. A prática docente existe em função dos alunos e do conhecimento que estes constroem em uma constante interação”. (K. J. M.).

“Docência: O trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade.

A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática.

“A docência pode ser entendida como práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos. Docência como ação educativa que envolve as dimensões do ensino, da pesquisa e da gestão como funções fundamentais da formação do pedagogo”. (C. R.).

“Docência é o trabalho interativo do professor com os alunos, sobre os alunos e a escola, o professor é o sujeito autônomo de sua história e vivem em constante e intensa interação com o outro para aprimorar seus conhecimentos intencionalmente. Docência é uma arte, nem todos conseguem alcançá-la. Há muitos professores, mas os verdadeiros docentes são aqueles que têm compromisso com a aprendizagem do aluno e com a própria. O trabalho docente caracterizam-se como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade. A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na

pesquisa e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática”. (S.C.).

“Docência: é uma ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática, que somente o educador tem em suas mãos a maior riqueza existente no mundo: a vida. O profissional da educação é um ser muito especial, e por ser tão especial não é mera profissão: é missão, envolve crescimento diário, trocas, aperfeiçoamento constante por meio da busca pelo conhecimento, que torna um pesquisador do cotidiano que busca ajustar a teoria à prática. A docência ultrapassa, portanto, a simples transferência de conteúdos. Ensinar é deixar marcas, enfatizando que ensinar é função da escola, mais precisamente do educador que deixa marcas na vida do educando. Só existe aprendizagem quando há intenção entre educador, conhecimento e educando e vice-versa. Oportunizar um ensino com qualidade é possível, desde que exista competência, comprometimento, determinação e amor pelo trabalho desenvolvido”. (A.. R.).

“A docência, ou trabalho docente pode ser caracterizado como um processo e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e também não-escolares, e ainda sob determinadas condições históricas. Dessa forma, podemos definir o docente como um sujeito, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade. A docência então, de forma prática pode ser definida como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática.

A docência, pode ainda ser denominada como uma atuação nos espaços educativos, uma prática educativa que organiza, desenvolve, avalia, não só na escola, mas em qualquer ambiente que seja educativo, onde haja um diálogo educativo.

“A docência é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, o docente precisa estar conectado com a vontade, o desejo de propiciar este ambiente educativo, essa organização, esse aprendizado, pois é na interação com os educandos, que o docente, ou educador, vai fazer da docência um espaço de construção, de aprendizado, de interação, de desenvolvimento”. (T.M.Z.).

Através destes registros, é possível observar que muito embora cada sujeito tenha buscado caracterizar docência de acordo com suas concepções da prática educativa, todas acordam em um aspecto: se faz docência agindo na docência, sem categorizar isto enquanto prática única e exclusiva da escola, a docência se constitui em processo e na interação com a coletividade. No entanto se trouxermos presentes à questão de que a tarefa docente não é exclusiva da escola, nos caberia tratar aqui, de uma das crises ou de um dos conflitos que hoje vivenciamos: o conflito dos papéis sociais. Sendo um dos mais evidenciados ultimamente a relação família/escola. Muitas vezes a escola está realizando o papel da família, deixando menos tempo destinado a realização da tarefa que é sua por excelência: a tarefa de educar e que isso implicaria em uma redefinição de papéis. Mas seria está à alternativa para que tivéssemos então superadas as imagens quebradas da docência? Qual o real lugar da docência entre essas transformações?

Com este questionamento Tardiff e Lessard 2011, p. 23 e 24, nos falam da tarefa da docência enquanto uma organização do trabalho docente.

A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho.

Neste contexto, os autores acrescentam: “*Em suma, pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas*”. (2011, p.25).

Deste modo, compreender o cotidiano da escola e das salas de aula constitui um desafio importantíssimo, quando se deseja compreender a instituição escolar, mas ainda ao desejar falar da crise da profissão e dos contextos escolares, nestas reflexões referencio Philippe Meirieu (2005, p.30), quando este diz que “*a instituição escolar só existe hoje se os atores incorporarem no dia-a-dia os princípios que a inspiram*”. Meirieu fala que hoje, muito diferente de tempos atrás, os alunos chegam à escola sem ter o entendimento do que é ser aluno, sem imaginar as exigências específicas da instituição, diz que as antigas regras que caracterizavam a escola, como a obediência enquanto sinônimo de respeito, o não afrontamento ao professor, as cobranças de disciplinas, foram mandadas para o espaço e na falta de um modelo a partir do qual estes alunos pudessem se orientar, estes reproduzem comportamentos que existem em outros espaços sociais e diante disso,

Os professores muitas vezes têm as sensações de carregarem a casa consigo como fazem os caracóis: A escola não é mais a casa comum na qual se chega para fazer o que tem de ser feito, é um espaço indiferenciado onde é preciso reconstruir a cada dia, a cada hora, sua casinha individual: impor as regras que permitam ensinar, ou, simplesmente, evitar que a situação se torne uma disputa de queda-de-braço. Isto, sem dúvida, é extremamente cansativo e particularmente desanimador... Compreende-se que, nessas condições, alguns professores cultivem um pouco de nostalgia e desejem, de certa forma mais ou menos explícita uma restauração da antiga ordem. (MEIRRIEU, p.32, 2005).

Retomando as leituras e as “falas” dos professores, é possível afirmar que o professor é uma pessoa – ser humano dotado de autonomia, vontade e liberdade, que tem como *objeto* de trabalho outros *sujeitos* - seres humanos dotados de vontade, autonomia e com capacidade de também interferir no seu modo de ser e fazer docência.

Mas em meio a tantas mudanças que ocorrem na sociedade de modo geral e como consequência nos contextos escolares também, os professores manifestam que estão desejosos de duas coisas: respeito a sua individualidade e que encontrem nas suas realidades escolares e socioculturais cooperação diante do trabalho que realizam, nisto me parece que reside à importância de seu reconhecimento.

A seus olhos, não se trata de escolher uma coisa em detrimento da outra: as duas dimensões parecem necessárias. Tudo se passa como se os professores quisessem ao mesmo tempo a maior ajuda possível de seus colegas para enfrentar as dificuldades e resolver os problemas com os quais se confrontam e também a maior autonomia ou, se preferirmos, o maior respeito a sua individualidade. (TARDIF e LESSARD, 2011, p.193 e 194).

Estas dimensões são possíveis de serem refletidas a partir do momento que o professor compreende que diante de seu processo de atuação e de experiência docente, ele necessita buscar novas possibilidades, construir novos conhecimentos, ampliando assim a sua formação, pois os alunos que ora lhe são confiados também estão desejosos de novidades e bem sabemos que em muitas das nossas realidades, a escola será o único espaço no qual este sujeito terá contato com o conhecimento que lhe permitirá se desaprisionar das mazelas e do alienamento, neste sentido dizemos que a escola é um lugar privilegiado ao oportunizar aprendizagens e construções de significados para a vida além de seus muros.

Em síntese, o ser professor é uma profissão assentada na competência construída a partir de diferentes conhecimentos, principalmente aqueles que ele constrói durante o exercício da profissão, pois só construirá sentido durante o ato de significação. O professor compreende sua profissão quando fala dela, pois ofício se faz pelo contato.

2.1 – Quem são nossos alunos?

“É a partir da compreensão que temos de criança e de como vive a infância que podemos indicar que situações de aprendizagens são, ou não, adequadas”. (FEIL: 2011).

Para termos um melhor entendimento desta dimensão tão abrangente, a das identificações dos sujeitos professor e alunos, fazem-se necessários tomar alguns conceitos como referências, entre os quais destaco: criança e infância, a brincadeira e o brincar, as relações dos sujeitos (educandos e educadores) no contexto da escola e suas aprendizagens, entre outros.

Para definir Criança e Infância se faz necessário compreendê-las de modo bastante profundo, pois crianças são sujeitos da infância(s) e esta infância por sua vez caracteriza-se como fase da constituição do sujeito, uma construção de caráter histórico e cultural, que resultará em um produto. E a cada idade se atribui um valor, uma especificidade, um sentido próprio e inerente a cada sujeito.

Segundo as organizadoras do documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Primeiros passos: *“A infância é entendida como um período da história de cada um, fase peculiar da vida que se estende do nascimento até aproximadamente aos doze anos de idade. Não é única nem estável, passando por constantes transformações no que se refere à sua inclusão no meio social”*. (KRAMER, 2006, p.16).

Atualmente se tem abordado muitas questões em torno do conceito de infância, tomando como ponto de partida características sociais, políticas, econômicas e culturais, destacando que o período da infância se dá em um processo social de permanentes construções, sejam estas construções de informações, de conceitos, de ideias, de experiências ou de conhecimentos. Nestas perspectivas devemos pensar a infância enquanto fase plural na vida dos sujeitos.

Acredita-se que a infância é um espaço/tempo da criança e constitui-se a base da formação do sujeito. É onde se inicia a construção do caráter e da personalidade. É a fase em que se iniciam as descobertas e o desenvolvimento do imaginário.

Em face destas perspectivas, uma das principais necessidades da criança é o brincar, pois ela aprende brincando, para ela brincar é ação e vida, pensamentos e descobertas, palavras e gestos, emoção, tensão e liberdade.

O brincar é a principal atividade constitutiva da criança, através dele se desenvolvem sua identidade e autonomia.

A criança é sujeito de direito. A brincadeira é um direito da criança. Brincando ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive, estabelecendo relações com o mesmo, interagindo e aprendendo com espontaneidade. As brincadeiras estimulam o raciocínio e ajudam no desenvolvimento da linguagem das crianças.

Sabe-se que a criança é um sujeito que sente e pensa o mundo a sua volta, de um jeito muito próprio, possuindo uma natureza singular, de espontânea curiosidade e criatividade. Nesta perspectiva, o seu desenvolvimento prima pela necessidade de se explorar e experimentar o mundo, partindo do reconhecimento do seu próprio corpo, para daí então alçar vôo rumo às novas descobertas.

Considerando as crianças como atores sociais, por interagirem entre si e a partir dessas interações serem constituídas e constituírem o meio no qual estão inseridas compreendo a importância de ‘abandonar’ determinados modelos e ideais de instituições, de concepções de crianças e de infâncias, que são concebidas como únicas e verdadeiras e, propagadas por meio da cultura vigente, buscando, assim, através de distintas estratégias metodológicas, compreender como as relações de poder ‘atravessam’ a interatividade infantil.

Vivemos num tempo de profundas transformações sociais, vinculadas a definições no campo científico-tecnológico, o que acarreta implicações diretas no modo de vida das pessoas, bem como no sistema escolar. Isso requer processos de ensino-aprendizagem com novas propostas curriculares, contextualizadas, interdisciplinares, que possam contribuir para problematizar este processo.

A forma como incorporamos tanto os “saberes” formais e cotidianos quanto os valores e crenças com os quais entramos em contato definem nossas possibilidades de ação sobre e no mundo. Isso significa que, no processo de formação das subjetividades entram em jogo as múltiplas formas e espaços de inserção social nos quais interagimos – o que nos constitui como redes de sujeitos. Essas redes são dinâmicas, e a questão que se coloca para a educação é como intervir nessa formação de modo a contribuir para o desenvolvimento da democracia e da tessitura de relações sociais mais igualitárias. (BOAVENTURA, 1995, p117).

O desenvolvimento da criança implica a integração de novos elementos (dados relacionais, informativos), que ela busca no meio em qual se relaciona. A criança compreende e aprende porque dispõe de um sistema nervoso que lhe permite perceber as informações que

provêm do meio e selecioná-las de acordo com a sua importância associando-as à informação já existente, permitindo ajustar as suas respostas a cada situação.

A ação é o que possibilita a aprendizagem da criança, pois, faz o exercício das suas possibilidades, as que são determinadas no seu processo temporal, ou seja, é a sua experiência pessoal que lhe permite apreender o que a rodeia.

É a aprendizagem que permite que o ser humano se adapte às condições do ambiente sempre em mudança, assegurando-lhe a flexibilidade do comportamento. A criança aprende através das suas interações com o meio envolvente. Para que a atividade lhe permita aprender, deve desenvolver um comportamento ativo. E para que a atividade e as aprendizagens contribuam para a aquisição de informações e conhecimentos, deve-se respeitar o ritmo de cada criança.

Gomes, citado por Gouveia e Sarmiento, nos irá falar de que na contemporaneidade temos outras crianças e outras infâncias, assim a própria ideia de criança e de infância é muito diferenciada havendo de se considerar essas diferentes concepções diante do lugar e tempo que ocupam na sociedade. *“Não somente o que as crianças aprendem varia de cultura para cultura, mas varia também o “como” aprendem, onde este “como” é parte constitutiva do que é efetivamente aprendido.”* (GOMES Apud: GOUVEIA e SARMENTO, 2009, p.92).

Vivemos em um mundo imerso na globalização, onde os bens produzidos são produzidos para usufruir-se destes num determinado momento. Isto somado a algo mais compõe um conjunto que nos leva a pensar sobre que momento vivenciamos hoje em nossas escolas. Conseqüentemente, integrado a este e neste processo, está à criança enquanto sujeito de infância, entretanto, distintas pesquisas revelam que a criança só começou a ser vista enquanto protagonista deste processo, há pouco tempo.

Reflexivo mediante as transformações ocorridas com as imagens da infância, da adolescência e da juventude, Arroyo levanta um questionamento: *“- Que imagens e que tratos darão conta dessas transformações?”* (ARROYO, 2005, p. 10).

Há ainda outro questionamento relevante do mesmo autor, em outra de suas obras quando coloca que: *“- Qual o lugar da infância no sistema educacional?”* Quando trata da inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental esta questão se torna mais complexa e, por outro lado, se torna mais desafiadora. A implantação da proposta de inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental há de ser vista com bons olhos, pois esta discussão que se faz a partir de sua inclusão, não só busca compreender o lugar da infância das crianças de seis anos, como também possibilita-nos ouvir as vozes das crianças de sete, oito, nove, dez anos de idade que já estavam no Ensino Fundamental, mas não devemos cair em equívocos. O

que não pode se perder de vista neste debate é reconhecer verdadeiramente a criança enquanto sujeito de infâncias e nesta perspectiva, compreendê-las em seus aspectos mentais, temporais, culturais e de aprendizagens. Arroyo destaca que:

Os estudos sobre a infância representam um dos maiores avanços no reconhecimento da infância como sujeitos de direitos, especificamente à educação. Os docentes-educadores têm o direito a conhecer esses estudos seja na formação inicial seja na continuada, para serem defensores do direito à infância. (ARROYO, 2011, p.187)

Não bastam avanços significativos no processo gestacional da educação, se estes permanecerem no papel e se a prática em contrapartida ficar arraigada entre nomenclaturas como, por exemplo, anos, séries, escolar, não escolar. Os profissionais da escola têm a incumbência de chamar para si o desafio de romper com paradigmas que engessam a construção do conhecimento em sua totalidade, reduzindo as práticas educativas ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo, embora essenciais.

Ao compreendermos isto, chegamos a outro ponto importante de nossa reflexão, novamente voltados aos educandos, pois nestas perspectivas estamos vendo que os sujeitos de infância nos trazem referências de si mesmos, no sentido de nos dizerem que se faz necessário repensarmos os conceitos que criamos e que trazemos em nossas práticas por um longo período. Não basta apenas saber que as imagens dos sujeitos que freqüentam nossas salas de aula hoje, não são as mesmas as que estávamos habituados a contemplar, é preciso reconhecer estas imagens, compreendê-las em sua complexidade garantindo desta forma o espaço as distintas manifestações de infância, adolescência e juventude.

A tarefa não se constitui simples, pelo contrário, é complexa, pois implica em um desacomodar-se, em rever sua postura enquanto docente e enquanto sujeito e neste percurso (re) conhecer as trajetórias de vida dos alunos, de modo a aproximar-se deles e construir a interpretação correta das imagens de criança, adolescente e jovem que temos em nossas escolas.

Ao reconhecermos que as imagens, referências de nossos alunos mudaram, se alteraram ao longo da caminhada histórica das sociedades, concebemos ainda que nossas imagens enquanto profissionais docentes também necessitam mudar, ou em dados casos já sofrem mudanças.

Não se trata aqui de apontar uma saída singular no caminho destas mudanças, nem de antecipar nenhuma receita instantânea, mas de refletir sobre os papéis dos atores do processo de ensino aprendizagem, diante dos quais poderemos perceber nossas imagens enquanto sujeitos-educadores. *“Impossível falar dos tempos dos educandos, sem falar dos tempos dos professores. São vítimas assim como os alunos das lógicas temporais da escola... Pedagogia e docência se alimentam de imagens de infância. Quando elas se quebram, quebram-se nossas próprias auto-imagens”*. (ARROYO, 2005, P.24).

É necessário compreender os desafios que perpassam as relações entre estes dois sujeitos, o professor e o educando, bem como compreender os desafios que a instituição escolar enfrenta hoje, pois, não fazendo isso, os conflitos de papéis permanecerão. Referenciando docentes de uma pesquisa, Tardiff irá dizer que a escola não mudou o suficiente para a criança de hoje. Tem-se uma criança nova numa escola velha. Considero que é partindo do entendimento dos sujeitos que temos em nossas escolas, reconhecendo-os enquanto sujeitos deste processo, que vamos contribuir no avanço e nas mudanças significativas que desejamos para a educação.

Neste diálogo retomo uma das falas das entrevistas com os docentes, que considero significativa, uma vez que ilustra a partir da narrativa dos educadores seus anseios e desejos em face às mudanças na educação. Esta profissional, cujo nome não é citado devido ao acordo que mantivemos no momento da entrevista, cita o que segue:

“Para haver a valorização do educador é preciso uma maior valorização do educando, mostrando a ele que ele é capaz, ressaltar que a formação de cidadãos críticos, responsáveis se faz necessário e se assim se sentirem também a educação realmente será de qualidade, sendo que o aluno se sentirá valorizado e motivado a aprender mais e mais”.

Com estas considerações é possível que compreendamos o que Freire já nos dizia há muito tempo: que não há docência sem discência, a razão de o professor ser professor é o aluno, sem ele a sua profissão não encontra sentido de ser.

Retomando a fala da docente fica dito ainda que de maneira implícita, que a imagem do professor perpassa a imagem do aluno e que ao tentar se reconhecer na figura deste profissional, se faz imprescindível reconhecer também e entender quais imagens temos de nossos educandos, ainda que estejamos imersos em culturas e grupos sociais distintos.

É pela força da nossa palavra, pelos nossos gestos, por aquilo que construímos e compartilhamos cotidianamente que poderemos melhor compreender as imagens dos sujeitos que são hoje nossos alunos. Talvez buscar nas histórias das diversas trajetórias de cada época elementos para compreender as questões do presente, mas o que não pode acontecer é deixarmos de buscar, de mobilizar, de (re) conhecer este sujeito de modo que se consigam estabelecer relações de amorosidade, respeito, valorização e reconhecimento das fases e/ou etapas do desenvolvimento do ser humano enquanto ser que sente e pensa, se relaciona e interage em distintos espaços, sendo um destes a escola.

Garantindo e respeitando cada uma das etapas de vida dos sujeitos, permitindo que as vivenciem intensamente, se apropriando dos conhecimentos que vão adquirindo a partir das novas vivências e descobertas, estaremos nós educadores contribuindo na formação de sujeitos capazes de conviver de maneira mais humana uns com os outros, uma vez que o que temos assistido diariamente nos revela tamanha inexistência de solidariedade, de respeito, de carinho, de amor com o próximo, com aquele com o qual convivo, troco experiências, me relaciono.

Educar nesta nova perspectiva, diante da proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos e das características da sociedade onde nos inserimos, denota que questões como essas sejam refletidas profundamente. Ensinar é um ato de amor.

O que trago na sequência deste capítulo, são as vozes dos mestres e dos educandos revelando as imagens que os educadores têm de si mesmos, bem como quais as imagens que eles têm dos seus alunos, diante da política do Ensino Fundamental de Nove Anos.

2.2 – Pesquisa de campo – Narrativa e identidade.

O que vem acontecendo com as imagens da Infância, Adolescência e Juventude? Que imagens os educadores tem de si?

Para falar mais proximamente sobre os atores (professores e alunos) deste cenário, falar da escola e suas atribuições, minha pesquisa também se constitui em momento de saída a campo para ouvir as vozes destes sujeitos, que atuam diariamente com formação de outros sujeitos. Neste processo, a pesquisa se caracterizou com uma metodologia de cunho qualitativo, a qual foi desenvolvida através da interlocução com professores, alunos e equipes pedagógicas dos anos iniciais, enriquecida e complementada por coleta de dados

O desejo e o esforço de ouvir estes sujeitos foram muitos, mas algumas manifestações, reações e inclusive respostas, chamam a atenção, pois revelam por um lado as fragilidades deste profissional, assim como em outros casos nos mostram que o profissional professor necessita ser ouvido, ele quer compartilhar suas angústias, seus anseios, suas vitórias, seus desejos, enfim quer compartilhar seus *saberes-fazeres-docentes*, pois é também sujeito de investigação.

As questões que pautaram este diálogo com os professores visaram fazer um apanhado acerca deste novo contexto da implantação da política do ensino fundamental de nove anos, tendo como foco principal narrar as identidades do agente docente, ou como diria Miguel Arroyo, o foco da pesquisa estaria na escuta das narrativas dos mestres.

Nestas perspectivas seguem aqui alguns registros das vozes destes mestres que se permitiram fazer ouvir, entendendo “*que a comunicação se coloca como base para o estabelecimento de relações de troca cultural*”. (Cruz, 2008, p.46). Nestas perspectivas trago alguns dos registros colhidos, como forma de recortar a temática da pesquisa.

Professora da rede pública Estadual do RS e Municipal de Ijuí.

“Este novo contexto de ensino fundamental de 9 anos leva-nos a perceber a aprendizagem sob um novo olhar, uma nova perspectiva, pelo menos no que tange as práticas pedagógicas realizadas até então. Isto por que há uma nova organização do ensino, de

maneira que as crianças estão chegando mais cedo à escola, iniciando a vida escolar do ensino fundamental já aos seis anos.

No entanto sabemos que uma criança de 6 anos possui interesses diferenciados de uma criança de sete anos por exemplo. O brincar, o faz de conta, o imaginário está muito presente nas relações que constrói e para tanto as práticas pedagógicas precisam considerar este fato.

É nesse contexto que o professor precisa interagir mediar aprendizagens e fazer acontecer à prática pedagógica otimizada. Nesse sentido, sinto que ainda precisamos avançar, seja nas mediações, sejam nos espaços pedagógicos oferecidos as crianças de seis anos. Percebo que muitas escolas não estão preparadas fisicamente para recebê-las, ainda encontramos a velha organização e estrutura escolar, mesas inadequadas, salas pequenas, material pedagógico insuficiente ou inadequado, sem falar nos espaços extra-sala, que ainda deixam muito a desejar uma vez que não oferecem as verdadeiras condições, necessárias ao pleno desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos que deles fazem uso.

Pelo menos nas escolas em que trabalho precisou dividir espaços, já restritos, com outras atividades escolares, de outras turmas, não temos pracinha adequada, o espaço é muito pequeno, com poucos brinquedos. Parece-me que os órgãos responsáveis pela implantação deste novo sistema voltaram-se apenas a teoria da implementação do ensino fundamental de nove anos, esquecendo-se que além de mudanças na estrutura pedagógica das escolas, há a necessidade de mudanças físicas e organizacionais em termos de espaços mediadores de aprendizagens.

Quanto a sua implementação nas escolas não houve muitos convites para discussões sobre o tema, fomos informados que haveria mudanças no sistema de ensino, com o aumento de mais uma não no ensino fundamental e que teríamos que nos adequar a estas novas circunstâncias em um período “x” de tempo.

Ao que tudo indica, recebemos esta nova proposta sem “aviso prévio”, tendo que muitas vezes improvisar espaços, materiais, recursos humanos, financeiros e pedagógicos a fim de se atender as exigências governamentais em nível de educação.

Muitas são as minhas preocupações se a proposta não consiste somente em mais uma mudança política e estrutural, se na significa, apenas, uma antecipação da alfabetização, o que entendo que poderá prejudicar as crianças. Assim sendo, parece ficar evidente a precocidade da implantação de forma ampla e generalizada, antes que sejam garantidas as condições de preparação das respectivas escolas e professores.

É preciso pensar no sujeito que está a nossa frente. Estamos nós preparados para esta nova proposta? Será o nosso entendimento acerca da criança de seis anos suficiente para mediar seu processo de aprendizagens? Pairam no ara as dúvidas e incertezas quanto a esta inferência pedagógica. Preocupa-me o despreparo dos profissionais que estarão interagindo pedagogicamente com estes educandos.

Uma vez na escola estas crianças precisam não apenas da garantia de acesso, por terem completado 6 anos, mas também e principalmente qualidade no ensino a elas oferecido. Não basta apenas abertura de vagas, é preciso inovar estruturalmente e pedagogicamente, pois estas crianças necessitam de um olhar, uma nova perspectiva educacional, não a de compartimentalizá-las em meio a conteúdos estanques, mas de proporcionar-lhes aprendizagens significativas voltadas a sua faixa etária, respeitando seus tempos e valorizando suas experiências construídas até então.

Vale ressaltar aqui que estas crianças vêm para a escola um ano antes, não para serem codificadas em relação aos conhecimentos trabalhados. Buscam otimizar seus processos de aprendizagem, mediadas por educadores que entendem seus tempos, sua linha de desenvolvimento cognitivo. Isto se faz necessário, para que se possa perceber ao final deste processo, que o sujeito com o qual se interagiu, cresceu em construções de conhecimentos, sem deixar de ser criança, sem deixar de brincar, de fantasiar, de criar e recriar.

O processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educacionais com a concretização desta proposta deve ser o grande diferencial para que a mesma produza bons resultados.

Neste sentido a simples antecipação da idade escolar pode significar a superação de uma etapa de trabalho importante, que hoje se realiza no âmbito da Educação Infantil, e que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social.

É preciso transferir a educação do âmbito da “prioridade do discurso” para o da “prioridade da ação”. E, este procedimento se fundamenta, principalmente, no argumento de melhoria da qualidade da educação e democratização do acesso e permanência na escola com vistas a reduzir as desigualdades e injustiças sociais que, por sua vez, demandam investimentos de toda ordem, o que necessariamente tem um custo. Que não pode ser mínimo e é inevitável.

Mais do que simplesmente aceitar as matrículas das crianças de seis anos de idade no primeiro ano, as secretarias devem se reestruturar, reelaborando, em conjunto com os gestores das escolas, a Proposta Pedagógica da rede e o Projeto Político Pedagógico das escolas, considerando a maior duração do processo formativo. Os professores precisam ser

capacitados para desenvolverem um trabalho coerente com a nova realidade, respeitando o desenvolvimento da infância. O espaço físico e o mobiliário das salas de primeiro ano precisam ser apropriados para crianças de seis anos.”

Professora A. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Ainda me percebo professora que está aprendendo, e ainda temos muito a aprender sobre o ensino fundamental de nove anos. Há ainda muitas interpretações distintas e uma confusão generalizada. Entendo que de acordo com essa nova proposta, a responsabilidade da alfabetização foi dividida e não fica mais a cargo apenas da professora do primeiro ano, (e acho que nunca deveria ter sido só da professora da primeira série). Ainda continuamos trabalhando, cada uma no que acha que tem que fazer na sua série/ano, sem dialogar, ou tentar mudar a prática viciada, em fazer sempre as mesmas coisas. Os alunos que ainda não se alfabetizaram, enquanto isso ficam abandonados, culpados pelo seu “fracasso”.

Essa política do ensino de nove anos foi implantada antes de eu começar a exercer a função docente, na época eu era apenas estudante do curso de Pedagogia, mas participava de um grupo de estudos coordenado pela minha orientadora de iniciação científica, o qual era constituído por professoras da rede pública municipal. Tentamos, no grupo iniciar uma discussão a respeito do assunto, com a proposta de estudar uma cartilha que saiu com vários textos de pesquisadores da infância, discutindo a infância, o ensino fundamental de nove anos, percebi que para as professoras da rede, naquela época, aquele espaço do grupo de estudos era o único que elas dispunham no momento para discutir o assunto. Hoje, como professora da rede municipal, discutimos muito o assunto na escola, mas sempre de maneira mais informal, entre nós, professoras, nos momentos de recreio ou planejamento, gostaria sim, de que este assunto fosse colocado mais em pauta nas reuniões de formação que acontecem na secretaria municipal de educação e que esses momentos fossem em conjunto com as professoras dos anos iniciais e com as professoras da educação infantil. Há que se ter um entendimento mais claro do que fazer na educação infantil e a continuidade desse processo nos anos iniciais, e não a antecipação de conteúdos para a pré-escola, como está acontecendo em algumas escolas.

De maneira geral acho que os espaços escolares deveriam ter mais mobilidade, mais possibilidades de reorganização, pois o espaço também é pedagógico. Neste sentido, acho que esse assunto poderiam ser mais discutidos com a comunidade escolar, dando possibilidade

para todos os sujeitos ajudar a construir e decidir sobre esse espaço tão importante que é a escola.

O professor no ensino fundamental de nove anos é de total importância é ele que vai ajudar o aluno que está chegando um ano mais cedo no ensino fundamental a desenvolver-se nas aprendizagens, e para isso, precisamos de muita formação, informação para não correremos os riscos de antecipar conteúdos ou ser negligente.

As dificuldades percebidas na implantação da política do ensino fundamental de nove anos ainda estão na formação continuada, informação, é disso que precisamos e insisto em dizer que essa formação deve ter momentos de diálogo com a educação infantil, mas precisamente com a pré-escola.

Penso que o que devemos fazer é compreender, conhecer e respeitar os tempos de aprendizagens das crianças, que não é uniforme. Mas para isso, precisamos de melhores condições de trabalho, como salas de aulas menos cheias de crianças e a garantia do direito de uma auxiliar nas turmas que tenham crianças com necessidades educativas especiais, o que nem sempre acontece, ou demora para acontecer. Do jeito que as coisas estão acontecendo hoje, a previsão não é das melhores para as turmas de terceiro ano, ou seja, reprovações em massa.

Percebo a criança diante da nova política de educação como um sujeito singular, único, de direitos, inserido na cultura do meio social do qual pertence, e que tem muito a contribuir com as práticas pedagógicas se dermos a eles/as o direito de fala no espaço escolar, para isso, não basta apenas ouvir as diversas vozes, mas dar espaço para estas singularidades e considerá-las nos nossos planejamentos, nos currículos escolares, exercitando práticas mais participativas.

Na minha opinião, um pouco trágica, pelas coisas que estamos presenciando na escola, devido ao não entendimento da proposta do ensino fundamental de nove anos. Estou vendo uma interrupção de quatro horas diárias da infância destas crianças de seis anos, todos os dias. Com o entendimento de que se deve alfabetizar todos até o final do ano, alguns profissionais estão esquecendo que se trata de crianças pequenas, e que da forma como estão sendo conduzidas as aulas, vamos gerar mais fracassos do que sucessos escolares. O que muda, em minha opinião, é a transformação de crianças de seis anos em alunos, apenas alunos.”

Professora B. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Quanto a tua primeira pergunta a minha resposta é a seguinte... Em tudo que é novo para mim existe o lado bom e o lado ruim. O lado bom que a criança acaba por complementar os conhecimentos que já tem, porque hoje, eu professora, sinto que tenho que correr atrás de mais informações praticamente o tempo todo, ruim não é, mas seria bom se fosse o tempo todo assim.

O lado negativo que vejo é que as crianças, as que conseguem concluir o ensino médio, são muito imaturas para decidir sobre seu futuro profissional. Eu sinto que essa política toda não está fazendo com que o aluno aprenda mais, ao contrário, é muita informação para que processem com muita imaturidade.

Os alunos que eu tenho no 5º ano não conseguem formular uma resposta que esteja escrita nas entrelinhas de um texto, é como eu falo para eles que "pensar dói", mas o fato é que eles estão acostumados a tudo pronto, mastigado, pergunta e resposta. Não possuem um lado crítico, um pensamento próprio. Por isso vejo adolescentes que vão na onda que outros vão, mas aqueles alunos que tem uma opinião, que expõe ela, que são críticos, bons observadores, faz muito tempo que não vejo. Aliás, minto, em 2010 tive uma turma muito dez nesse sentido. Hoje para eles deu, deu, não deu está muito bom também. Sinto como se estivessem acelerando as coisas e as crianças não estão prontas para tudo isso.”

Professora C. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Nós educadores tivemos que nos adequar a “nova leis dos nove anos” com muita urgência, sem ter sido esclarecido as formas e etapas de se trabalhar com os alunos.

Diante dessa urgência, principalmente no âmbito municipal, que num “pisar de olhos” recebemos os alunos no primeiro ano sem um preparo necessário, pois os alunos que chegaram (a 1º turma) não haviam feito a educação infantil (pré escola).

Não tivemos uma formação continuada que nos assegurasse trabalhar com esses alunos levando em conta a verdadeira inclusão dos mesmos, sendo respeitados os seus direitos de viver a infância, bem como serem trabalhadas as diversas dimensões: física, cognitiva, lingüística, emocional, social, afetiva, estática e ética.

Hoje já está mais tranqüilo, pois as formações e as pesquisas que temos feito nos deram um amparo e o embasamento teórico que necessitamos e gradativamente estamos nos adequando, pois costumo comparar o professor a um camaleão, uma vez que precisa estar sempre em constantes mudanças e buscando novas formas de compartilhar seus conhecimentos com os seus alunos.

Pensar uma educação de qualidade, que é o que nos aponta a lei dos nove anos, requer respeitar e compreender os tempos e ciclos de vida dos educandos, pois precisa ser pensada uma proposta pedagógica que contemple esta realidade e se preocupe com a formação integral dos educandos, na perspectiva de ampliar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem.

Acredito que gradativamente as fases pelas quais todo ser humano passa, vem sendo levadas em conta nesta proposta.”

Professora D. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Diante deste contexto do ensino fundamental de nove anos me vejo como uma educadora em constante busca e transformação, ressignificação de conceitos, teorias e práticas, a fim de estar cada vez mais preparada para dar aulas que realmente façam a diferença e auxiliem os educandos para novos conhecimentos.

Percebo que as crianças precisam seguir certa rotina, entrando na escola cada vez mais cedo e, de certa forma, acelerando sua infância que está se tornando cada vez mais reduzida, considerando que a criança passa a se inserir na vida escolar e deixa de brincar e de descobrir as coisas livremente, ao seu tempo e ritmo, tornando-se um sujeito de responsabilidades que precisa se adaptar a realidade da escola, cumprindo regras e antecipando a adolescência e juventude. Por outro lado, as crianças que em alguns casos, não receberiam tanto estímulo em suas casas, passam a ser mais estimuladas por passarem mais tempo de suas vidas na escola (em especial as de turno integral) e aprenderem a conviver, se socializar, em grupo, se preparando para enfrentar os desafios que mais tarde a convivência social os reserva.”

Professora E. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Ao me questionar sobre a política dos nove anos e me perceber diante deste processo, prefiro essa política dos nove anos, porque ela parece ser mais organizada, é melhor de planejar as aulas.

Quanto às imagens de infância, adolescência e juventude, penso que anteciparam os problemas quanto aos alunos do 5º ano, antes dos nove anos, o problema maior quanto ao comportamento dos alunos na sala de aula era na 5ª série, pois eles já se viam adolescentes. Agora já se percebem assim, no 5º ano.”

Professora F. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Percebo-me enquanto educadora que está em constante aprendizagem. Acredito que o ensino de nove anos possibilita a criança, ao adolescente e ao jovem permanecer um tempo maior na escola pra desenvolverem suas aprendizagens.

Com certeza com esse acréscimo, como educadora vejo a necessidade de conhecer melhor essa criança que está chegando à escola mais cedo e esse adolescente que vai permanecer mais um ano.

Se a política do ensino fundamental de nove anos for realmente aplicada, com seriedade, responsabilidade e comprometimento, toda a sociedade ganhará e avançará em todos os sentidos.

É perceptível a preocupação com a infância, adolescência e juventude. Desde material didático, até formações continuadas a respeito do ensino fundamental de nove anos, são divulgados e apresentados na área da educação.

Muito material de excelente qualidade, como livros de autores que abordam essas temáticas tem chegado até nós educadores. Na escola também temos participado, através de formações e momentos de estudos, bem como em nível de secretaria municipal de educação, no Projeto de Estudos Sociais, temos também participado para ampliar nossos estudos.

Em todos esses momentos é possível crescermos e aprendermos um pouco mais.”

Professora G. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Posso garantir que no início, eu tive muitas dificuldades em relação a proposta do ensino fundamental de nove anos, pois não tinha ideia de como seria e de como ficaria organizado o ensino fundamental. Mas aos poucos tudo, ou quase tudo foi se organizando, começando a clarear, pois esta nova proposta assustava um pouco. No entanto, com muito estudo e boas formações, percebi que esta proposta começava a dar certo. Agora, depois da experiência com os anos iniciais, estou mais segura, mais tranqüila, trabalhando com o 2º ano.

As crianças estão entrando nos anos iniciais do ensino fundamental mais cedo, estão tendo mais conhecimentos desde cedo (com menos idade) e com isso tendo de amadurecerem, serem mais responsáveis, não estão perdendo com isso, pois o tempo está sendo respeitado e tudo isso faz as crianças se tornarem adolescentes e adultos com mais conhecimentos.”

Professora H. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Vejo que o ser professora sempre foi percebido como alguém que deve estar em constante aprimoramento e nos dias atuais, ainda mais, para oferecer o melhor, uma educação de qualidade ao nosso aluno. O educador precisa ser um motivador, incentivador da aprendizagem, encontrando meios, instrumentos de trabalho, nos quais o aluno se sinta realmente motivado, ou seja, despertando no educando o desejo de estar na escola, em aprender, assim permanecendo e obtendo sucesso na escola.

Nesta nova política educacional, ou seja, coma a implantação do ensino fundamental dos nove anos, vejo que a criança tem ganhos, pois vem mais cedo para a escola, obtendo assim uma base pra enfrentar os desafios da infância, adolescência e juventude.

No espaço escolar ela encontra maneiras de se socializar e enfrentar situações cotidianas, mas para que tudo isso se efetive é necessário avaliar o modelo educacional atual, pois a ampliação do ensino fundamental traz novos questionamentos, reorganizações, maiores oportunidades de aprendizagens, além do ingresso mais cedo, também a permanência e o sucesso do aluno na escola.

Assim o aluno se sentirá motivado no espaço escolar, enfrentando a infância e a adolescência com menos conflitos, pois cabe a nós educadores resgatar a autoestima do nosso aluno, para que ele se sinta capaz de agir e de interagir na sociedade como cidadão crítico.”

Professora I. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Ser professor hoje, não é tarefa fácil, pois se faz necessário dedicação, desacomodar-se, uma vez que é o mediador do conhecimento. Hoje com a ampliação do ensino fundamental para nove anos é preciso reconstruir as propostas curriculares, os espaços escolares, é imprescindível debater, estudar, dialogar. É preciso comprometimento com uma educação de qualidade, já que a criança chega mais cedo à escola. É necessário oportunizar um pleno desenvolvimento do educando.

Considerando o contexto escolar desta nova política de ampliação do ensino fundamental de nove anos, percebo que poderá ser revisto também o conceito da infância, adolescência e juventude, pois com a reorganização dos tempos e espaços escolares nas formas de ensinar, a prender e de avaliar, poderemos rever as concepções de currículo, conhecimento e desenvolvimento humano e de aprendizado.

É preciso uma maior valorização do educando, mostrando a ele que ele é capaz, ressaltar que a formação de cidadãos críticos, responsáveis se faz necessário e se assim se sentirem também a educação realmente será de qualidade, sendo que o aluno se sentirá valorizado e motivado a aprender mais e mais.”

Professora J. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Vejo nos dias atuais, o professor como um mediador do conhecimento, alguém que precisa estar em constante estudo, aprimoramento. Agora diante da ampliação do ensino fundamental para nove anos é preciso desacomodar-se, atualizar-se, avaliar esta nova proposta curricular, pois é necessário mudanças na estrutura tradicional da educação básica para garantir a permanência e o sucesso no espaço escolar.

A implantação do ensino obrigatório de nove anos do ensino fundamental se tornou meta da educação nacional, então com o ingresso da criança mais cedo no espaço escolar, ela encontrará meios com o auxílio de mediadores para enfrentar seus conflitos, pois a criança aprende muito na socialização. É necessário oportunizar ao aluno uma educação de qualidade despertando nele o desejo de aprender, assim sentindo-se motivado e estimulado para a aprendizagem, alcançando o sucesso neste espaço e no mundo lá fora.”

Professora K. da Rede Pública Municipal de Ijuí.

“Quando perguntada sobre a imagem que o educador tem de si, entendo que esta imagem deve ser de um ser que busca conhecimento, aperfeiçoamento em relações para melhor trabalhar e ser profissional e ao mesmo tempo para melhorar como pessoa, pois não vejo como crescer em uma dimensão e não na outra.

Neste sentido observo a política do ensino de nove anos e vejo que precisamos de tempo para estudar, planejar, socializar conhecimentos, não ficando somente na sala de aula, assim dificulta entre setores e para o aluno também, que nem sempre é paciente devido às demandas que tem no dia a dia da escola.

Os alunos esperam respostas de nós professores e precisamos estar preparados para respondê-las.

Neste sentido percebo que a infância tem características que com a modernidade acabam sofrendo mudanças. As crianças mudaram a forma de ser, exigem mais de nós, assim como os adolescentes e os jovens.

A mídia e as relações que estabelece em todos os espaços, dão as crianças, adolescentes e jovens formas de se expressarem, levam a mostrarem atitudes que já não são as mesmas de outros momentos e precisamos dar conta, entender do psicológico, do sociológico, enfim, entender de muitas áreas para trabalhar na escola com esses alunos.

Os conhecimentos precisam ser trabalhados com metodologias mais acessíveis, que venham de encontro às reais necessidades desse público alvo. Esses sujeitos são muito “ativos” e requerem atividades e não inércia (inatividade), assim para nós educadores é preciso também modificarmos essa forma de trabalhar.”

Com a voz as crianças.

Ao serem abordadas para conversarem um pouco sobre si mesmas e conseqüentemente desenvolvermos uma conversa onde pudessem falar das suas experiências escolares, as crianças se mostraram muito solícitas de um modo geral, no entanto é possível perceber que suas falas/respostas vêm carregadas de significados já construídos por outros sujeitos com os quais convivem e se relacionam. Foram ouvidas crianças na faixa etária dos cinco aos doze anos de idade, que estão freqüentando a escola entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As questões que compuseram os diálogos foram às seguintes:

O que você pensa sobre a escola? Você gosta de ir à escola? Por quê?

O que a escola significa para você?

Qual o espaço da escola que você mais gosta?

Você vai à escola. Mas se não precisasse ir, você iria todos os dias aonde?

E as respostas vieram:

E. 11 anos;

“Gosto de ir à escola porque posso brincar, sorriu muito feliz, (olhou para a professora que estava ali perto e disse): - E gosto também porque a gente lê. Mais risos. O lugar que eu mais gosto é a sala de aula, porque tem todos os meus colegas. Se eu não precisasse ir à escola eu iria viajar lá para a casa do meu tio, que mora longe e que eu ainda não conheço e me prometeram que eu vou, mas só nas férias.”

E.A. 11 anos;

“Eu gosto de ir à escola” (demonstrou-se um pouco tímida).

“Quando minha mãe disse que eu ia pra escola eu não sabia o que era, daí eu fiquei confusa. Mas eu gosto de vir na escola, eu sempre estudei nesta escola aqui, e eu gosto dos fundos da escola porque tem mais silêncio. Todos os meus primos estudam aqui. Mas se eu não precisava vir aqui eu iria ficar em casa porque tenho que ajudar a fazer serviço. Daí eu acho que eu iria a uma escola que é mais perto da minha casa e que eu queria conhecer como é lá, porque tem uns amigos meus que estudam lá.”

N. 11 anos;

“Quando ficou sabendo que iria para a escola, ficou muito contente, porque sabia que lá ia ter uma profe para fazer brincadeiras. Digamos que eu gosto de ir à escola. Isso porque ouço todo dia que eu preciso ir para a escola para estudar, para aprender coisas novas, passar de ano e depois de passar todos os anos, eu poder passar no vestibular. Na escola eu mais gosto é de desenhar. Desenho pessoas, animais, carros, é carros eu desenho muitos. Desenho sempre com lápis, mas nas aulas de artes eu uso giz, canetinhas, tintas, eu gosto de aula de artes. Na minha escola fizeram uma sala onde tem cama elástica e piscina de bolinhas e eu gosto muito desta sala. Lá a gente brinca. A escola é importante, porque a gente aprende diferentes matérias. (agora no quinto ano a gente tem matérias separadas, mas o professor é o mesmo). Se eu não precisasse ir à escola eu queria ir todo o dia à casa da minha madrinha, porque lá tem rio pra pescar e o padrinho me deixa fazer muitas coisas, como por exemplo, dirigir trator com ele. “Mas se não tivesse a escola, acho que não teria outro lugar que faz o que a escola faz.”

L. C. 8 anos;

“Eu gosto de ir à escola, e sempre estudei numa escola só. Na escola o lugar que eu mais gosto é da pracinha, porque tem brinquedos. Quando eu estou na escola eu gosto de desenhar, jogar e brincar. Mas se eu não precisasse vir na escola, eu ia ficar em casa pra brincar de casinha, em casa é melhor de brincar porque não tem briga. Na escola tem vezes que tem briga daí não é legal, mas também dá pra brincar de casinha. “Não brigar é brincar direito, todos podem brincar.”

A. 5 anos;

“Eu gosto muito de ir à escola. Quando a mãe disse que eu iria para a escola eu fiquei feliz. Na minha escola eu gosto de tudo, gosto de jogos de montar que tem na sala. Se eu não precisasse ir à escola, eu iria passear na casa do meu tio.”

M. 5 anos;

“Eu gosto da escola, porque eu venho pra brincar e eu mais gosto de ir ao lanche. Se eu não precisasse ir à escola eu queria ir ao parque porque lá é legal.”

2.3 - Reflexões das entrevistas.

Tendo tomado muito cuidado no momento de convidar as pessoas a fazerem parte da pesquisa de campo, justificando a razão da citada pesquisa, os seus objetivos e dizendo que em nenhuma hipótese seriam divulgados os nomes das pessoas e que as respostas não comporiam uma sessão de julgamentos, foi possível constatar que as pessoas de um modo geral, com exceção das crianças, estas não se sentem a vontade no momento em que são convidadas a se exporem desta forma, a de dar a própria opinião. Atribuindo a esses sujeitos a identidade profissional de professores, considerando ainda que antecipadamente, que estes são sujeitos que trabalham com conhecimento, com informações e com formação humana, tomei por surpresa as reações que estes sujeitos docentes manifestaram.

Alguns destes responderam ao convite e fizeram deste espaço, uma possibilidade de expressarem o que de fato sentem sobre o atual contexto de sociedade e de políticas públicas nos quais estamos inseridos enquanto espaço escolar.

Outros, em um primeiro momento não disseram que não participariam, mas que naquele momento estavam ocupados e que conversaríamos então em outra ocasião, ou ainda que fosse para deixar com eles as questões para a reflexão, que assim que tivessem tempo, responderiam.

De fato o professor é um profissional que leva muito trabalho para casa realizando-o para além da sua carga horária de trabalho expressa em seu contrato, e que também por serem em sua grande maioria mulheres, estas acabam tendo que conciliar o trabalho fora de casa, com as tarefas de mãe, esposa, dona de casa, estudos, formações, reuniões, entre outros. No entanto este recorte da pesquisa me permite pensar que estes profissionais sentem-se fragilizados quando questionados sobre as mudanças nas políticas educacionais, ou porque sentem que de algum modo estão se expondo e que isto implicaria em rever suas práticas e pensamentos e por tal razão mudanças, implicariam em um desacomodar-se o que de certa forma nos é doloroso, por que exige uma desconstrução de tudo o que já nos está posto, ou porque o conflito por qual passam diariamente em face as suas identidades de mestres, acompanhados pela desvalorização da profissão os permite pensar que se faz necessário urgentes mudanças, mas que isto constitui um processo complexo visto que mexe nas estruturas educacionais como um todo e que mesmo com a implantação de uma nova proposta de educação, pouco se tem de concretizado nos espaços que atuam.

Cabe dizer que não coloco a questão do conhecimento da proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos como desconhecida por todos os profissionais envolvidos com a educação, mas que o esclarecimento de fato do que esta proposta abrange a níveis de escola e de contexto sociocultural ainda não está esclarecido por todos, de modo que alguns dos profissionais entrevistados, citam que souberam das mudanças e que estas vieram de cima para baixo e ainda que não se sentiram convidados a participarem de movimentos que tratassem desta nova implementação educacional.

Nas falas dos profissionais entrevistados é possível analisar que estes solicitam reflexões a partir das realidades locais, como sendo um caminho para provocar mudanças no ensino com garantias de qualidade e equidade como traz na nova proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos, dizendo não acreditarem muito nos resultados daquilo que vem posto hierarquicamente.

As entrevistas deste momento da pesquisa, nos trazem a tona distintas questões a partir das quais poderíamos ampliar nossos debates, mas destaco que estes registros assim se constituíram a fim de oportunizar aos educadores um momento pra que falassem daquilo que vivenciam, sentem, desejam na e para a educação como processo de construção de conhecimento, não apenas do conhecimento formal institucionalizado, mas do conhecimento para a vida, que por sua vez também contribuirá nas construções das identidades destes sujeitos com os quais interagimos.

Nas falas das crianças é possível observar que a mudança que mais lhes chama a atenção diante da nova proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos, é a de que logo, logo elas vão aprender a ler e a escrever porque quando chegarem ao primeiro ano é isso que se faz. Mas por já ter tido experiências com realidades escolares, posso mencionar que esta alegria toda se transforma em conflito, pois a necessidade inerente a criança, que é o brincar, acaba cedendo espaço para grandes períodos de atividades relacionadas à alfabetização, gerando situações desafiadoras tanto para as crianças, quanto para os professores, que se questionam argumentando as Provinhas a que são submetidas às crianças, cujos resultados enfatizam o resultado e a qualidade do trabalho do professor.

As crianças falam da escola com muita alegria e entusiasmo, gostam deste lugar/espço, porque sabem que vão para a escola com a finalidade de se encontrarem com seus pares, com outras crianças que também convivem e compartilham deste universo tão fantástico que é a infância, tanto que quando questionadas para onde iriam se não existisse a escola, as crianças ficaram um tanto indagadas, pois expressam que não conhecem outro lugar que faça o que a escola faz que não seja a própria escola que está aí hoje. Manifestam desejos

de trocarem de escola, de frequentarem outro espaço/escola, por questões que perpassam suas realidades socioculturais, porém não dizem que não gostam da escola.

Alguns adolescentes, já relataram que as demandas da escola são muitas e que por estarem estruturadas, com horários, tarefas, exigências e cobranças quanto ao desempenho, estes consideram a escola até chata em certos momentos, mas não desconsideram a importância de frequentarem este espaço, visto que já estão inseridos diante de uma lógica de mercado de trabalho onde vencem e “se dão bem” aqueles que tiveram uma boa trajetória escolar e que levaram a sério os seus estudos.

Cruz, 2008, p. 47, irá nos dizer que:

Auscultar as crianças implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, “ouvi-las” interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas, sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre os sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais.

Ouvir os sujeitos em distintas fases do desenvolvimento de suas vidas nos oportuniza olharmos a eles com outros olhos e perceber que a cada período estes necessitam serem orientados para aquilo que irão experienciar naquela fase, e o que vemos em muitas situações cotidianas são antecipações de etapas, que poderão resultar em conflitos futuros. Diante dessas acelerações no desenvolvimento e na vida dos sujeitos e das sociedades de um modo geral, o professor se depara com outras situações na sua prática que o levam a buscar mais informações, a ser mais dinâmico em suas aulas, em ter um domínio de conhecimentos muito extenso, no sentido de atender as expectativas dos próprios alunos, dos pais e da sociedade, mas este profissional acaba se sobrecarregando de atribuições e de demandas, o que o levará a entrar em conflito com sua própria imagem.

Nestas perspectivas dissertarei no próximo capítulo os entendimentos que os profissionais da área da educação têm, em relação às imagens de alunos e mestres e as práticas exercidas por estes profissionais na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO III:

Construindo alguns entendimentos:

O que dizem alguns especialistas em educação?

Professores e educandos trazem às salas de aula suas experiências sociais, suas indagações desconcertantes sobre suas culturas, memórias e modos de pensar-se e pensar a sociedade, a cidade, o campo, suas vivências do tempo, do espaço, das lutas por sobreviver... Trazem os saberes de tantas resistências e ações por um digno e justo viver. Estas vivências e indagações terão vez no território cercado dos currículos? (Miguel Arroyo: 2011).

Com esta epígrafe se pretende colocar em pauta quais os espaços que o professor tem diante dos currículos. Estaríamos em crise de identidade profissional, ou em conformação de novas identidades? Belter e Weschenfelder retomam que:

As crianças são sujeitos da infância, mas também são as professoras, sujeitos da linguagem e da cultura. Nos últimos anos, tomamos a infância e a docência, como elementos fundamentais do processo educativo, considerando a impossibilidade de discutir a formação de professores/as sem ter como referência a criança e o/a professora/a, ambos os sujeitos sociais, cultural e historicamente situados em seu tempo. (BELTER e WESCHENFELDER, 2009, p.01).

Em face da formação do professor se faz importante compreender que esta passa atualmente por uma redefinição, considerando as mudanças sociais e de políticas públicas educacionais. Ainda é importante considerar que à prática estão inter-relacionados outros aspectos e questionamentos complexos. Complexos no sentido de estarmos atuando com formação humana, o que origina um vasto leque de outras relações que vêm carregadas de histórias, de culturas, de conhecimentos.

Neste sentido é necessário mergulhar mais profundamente nestas questões de modo a se reconfigurarem as imagens, bem como o entendimento da coletividade deste grupo de profissionais, os educadores.

Gomes citando Nunes e Cohn nos coloca que estes autores,

Reafirmam a necessidade de se considerar o estudo da experiência das crianças “em seus próprios termos”, ao chamar a atenção para a especificidade da experiência infantil e para as formas como as crianças participam da vida social de sua comunidade e produzem elaborações próprias sobre ela. (GOMES apud: SARMENTO e GOUVEIA, 2008, p.85).

Lançando mão dessas contribuições podemos afirmar tamanha importância ao reconhecermos as crianças em suas culturas, considerando-as em suas especificidades e diversidades de maneira a se conceber a criança e suas relações com os outros sujeitos, sejam eles adultos ou outras crianças buscando compreender os processos de socialização e de aprendizagens.

No caso das experiências das crianças nas sociedades contemporâneas são inegáveis as radicais transformações nas suas formas de inserção, revelando como a categoria infância vem sendo resignificada. A homogeneização da infância numa cultura globalizada confronta-se com a heterogeneidade das experiências infantis, produzindo novas formas de exclusão social. Por outro lado o autor retoma a perspectiva da sociologia da infância de considerar a criança como sujeito que tem uma produção simbólica diferenciada na interlocução com uma cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria. (SARMENTO e GOUVEIA, 2008, p.11).

Müller e Carvalho, quando tratam questões acerca do educador, nos colocam uma provocante indagação como elas mesmas citam:

Quem sabe um novo lugar para o educador não poderia ser o de amigo da criança, parceiro na descoberta do mundo – que será para o adulto, uma redescoberta, guiada pelo olhar da criança; parceiro na construção da vida diária e, por meio dela, com maior ou menor previsibilidade, do dia de amanhã? Quem sabe a escola – ou pelo menos a educação infantil! – não poderia ser um espaço no qual a criança desperte, nos adultos, a motivação lúdica existente em todos os seres humanos, mas muitas vezes adormecida pelos atropelos da vida moderna (...). Um espaço para a existência dessa relação simétrica, onde se reconheça a construção conjunta e a aprendizagem de ambas as partes, com “socialização” recíproca? (MÜLLER e CARVALHO, 2009, p.191 e 192).

Alguns estudos ainda nos mostram o quanto às diferenças entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças está perpassado por desigualdades que necessitam serem refletidas, reflexões estas que nos levam a pensar sobre os novos papéis ou lugares do educador.

Kramer vai dizer que são muitos os desafios que nós educadores enfrentamos atualmente e que

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes (...). Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão

inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa. (KRAMER, 2006 p.16 e 17).

E acrescenta:

Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro. (KRAMER, 2006 p. 21).

Paulo Freire, ao falar da pessoa do professor, atribui a este profissional muitas qualidades consideradas indispensáveis ao exercício da prática educativa e como neste capítulo a intenção é dialogar com diferentes autores sobre o exercício da docência, bem como as reflexões a partir das identidades de educandos e mestres, não poderia deixar de citá-lo.

Ao Pedagogo somam-se muitos e distintos saberes. Eles estão articulados entre teoria e prática e é nesta sistemática que se expressam e que vão contribuindo com a formação dos sujeitos com os quais o Pedagogo estabelece vínculos, independentemente se são alunos ou não o são.

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* postulou os saberes do Pedagogo, que ele julgou necessários à prática educativa, assim como foi descrito no título da sua publicação. Entre esses saberes destacam-se os seguintes: pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabado, bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, rigorosidade metódica, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, reconhecimento e assunção da identidade cultural, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, liberdade e autonomia, tomada de consciência das decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos (amorosidade) e reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Ao profissional Pedagogo são conferidas muitas atribuições, pois desempenha papel social enquanto agente do processo de construção dos saberes. Em razão disso, cabe a este profissional, a clareza da sua postura e da sua participação na formação dos sujeitos, colocar-se no lugar do outro e ao mesmo tempo desempenhar o papel de coordenador diante de um grupo, pois é responsável pela condução destes no caminho do conhecimento. Além disso, cabe a ele,

considerar muitos saberes, como aqueles que nos revelou Freire em seus escritos, tendo a clareza de que é na mediação dos e com os sujeitos entre si, com o meio e com os objetos que o Pedagogo vai se constituindo e constituindo os sujeitos.

O desempenhar de suas funções se faz imprescindível para a construção de uma sociedade mais humana, justa, democrática e solidária.

Tardif e Lessard (2005), em sua obra *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, retratam

A docência enquanto trabalho coletivo e que possui características peculiares que permitem distingui-la das outras formas de “trabalho humano”, sobretudo das formas hoje dominantes que são o trabalho com objetos materiais e a técnica, bem como o trabalho com o conhecimento e a informação. (notas da contracapa).

Philippe Meirieu destaca, ainda que:

O professor não pode dispensar a reflexão pedagógica e que esta se faz articulando bem ou mal, um desafio que se assume, algumas ferramentas teóricas que se obtém aqui e ali, a descoberta de tensões fundamentais que devem ser enfrentadas e a invenção de dispositivos suscetíveis de superar, pela práxis, as contradições da teoria. (MEIRRIEU, p.149, 2005).

Todos os educadores citados trazem como centralidade que a formação do professor se faz pela experiência, que esta é processual. Vygotski em seus postulados vai nos dizer que nos constituímos mediante uma coletividade, e que por tal razão somos o que somos mediados pelos outros e pelo meio ao qual nos inserimos. Vamos aprendendo e nos constituindo na interação com nossos pares, a partir das trocas entre os sujeitos entre os quais transitamos e que têm suas histórias perpassadas por tantas outras em uma relação de intersubjetividades.

Analisando sob outro ponto de vista se faz relevante tomar a prática pedagógica enquanto processo de afirmação da práxis, uma vez que a formação é constante, que se faz imprescindível refletir sobre o ato político pedagógico e que isso implica em pensar o que move a ação educativa que vem entrelaçada com o desejo de estar fazendo parte da vida dos sujeitos que conosco interagem e neste sentido estar com eles aprendendo-ensinando e nesta troca constante, contribuindo na formação de sujeitos mais humanos, solidários, responsáveis, comprometidos com a construção de um mundo melhor.

Feil 1997:99, citando Nóvoa, 1991, nos fala que:

O Professor precisa pensar a profissão docente e repensar-se enquanto profissional, pois apesar de os professores estarem vivendo tempos difíceis e paradoxais, em que suas competências profissionais estão colocadas sob suspeita, está se exigindo cada vez mais dele. Sua tarefa não se reduz mais ao domínio cognitivo, ou da simples transmissão de um determinado conteúdo, reforçando a necessidade de o professor ser capaz de pensar a sua profissão.

Retomando o foco da pesquisa, a qual visa tratar das identidades dos sujeitos no Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando-os em seus aspectos cognitivos, mentais, sociais e culturais - refletir a prática docente nos remete ainda a pensá-la em outro contexto de espaço e tempo, o que por sua vez nos permitirá identificar qual (is) a (as) imagem (ns) deste profissional da educação.

Na prática educativa é de extrema importância levar em consideração o processo pedagógico, no qual alunos e professores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo de conhecimento e aprendizagem, mas de seres humanos imersos numa cultura e com histórias particulares de vida.

No transcurso da prática cotidiana, da ação de educar, se faz cada vez mais importante romper com o que nos parece dado e ir atrás da realidade histórico-cultural de nossos educandos, saber suas origens nos permitem aproximarmos deles e esta aproximação é que reflete o nosso trabalho e as aprendizagens ou não, de nossos alunos.

Esta tarefa de aproximação não se constitui tarefa fácil, mas por outro lado, quando não me permito fazê-la, meu trabalho enquanto docente implica pouco sentido, tanto para o grupo de alunos, como para o profissional docente.

Acredito que esta reflexão me permite o diagnóstico de que, embora refletir sobre a prática cotidiana e fazê-la da maneira mais significativa possível seja tarefa de inúmeras exigências, esta situação implica também no desafio de propor uma educação de qualidade, o que segundo especialistas *“está nas mãos de todos os atores envolvidos nos processos de ensinar e de aprender.”* Assim sendo, propor uma educação de qualidade, o que por sinal aparece posto nos documentos oficiais do Estado, requer um desacomodar-se.

Diante do que vivencio enquanto educadora exige que eu me coloque em outro posicionamento a fim de melhor compreender os desejos e as necessidades do(s) grupo(s) com o(s) qual (is) trabalho. Neste sentido, o maior desafio do Pedagogo é o de, junto aos professores, repensar suas práticas de sala de aula, buscando a superação da comodidade da cadeira do professor, tornando o tempo e espaço da sala de aula mais inclusivo.

Contudo, fica evidenciado que os espaços do Pedagogo hoje denotam que este profissional se valia em sua prática de muito bom senso nas tomadas de decisões, mas também que reflita cotidianamente todo o seu trabalho, de modo que consiga perceber o quanto seu posicionamento, sua presença, suas reflexões repercutem nas vidas de seus alunos.

Sem sombra de dúvidas, a tarefa de educar nos dias de hoje, consiste em um ato complexo, onde o profissional necessita estar em processo constante de qualificação, aquele que não considerar tal processo, não terá subsídios suficientes para legitimar sua prática. Deste modo, algo que também se faz imprescindível no processo de qualificação do docente, diz respeito à prática dialógica proposta por Freire, pois o diálogo abre caminhos, conduz ao novo, permite reflexões constantes, assim como caracteriza o processo de mediação entre o sujeito que ensina - objeto do conhecimento – sujeito que aprende.

A tarefa de educar na atualidade, além de complexa, vem permeada de desafios cotidianos, sobre os quais somos desafiados a pensar e a encontrar possibilidades de resolvê-los, com isso mais uma vez se caracteriza a prática docente enquanto tarefa aonde o professor vem a ser o articulador de mudanças em prol da coletividade, sem esquecer que a educação deve se dar enquanto processo integral, cuja centralidade está no desenvolvimento do ser humano em seu todo: bio-psico-social. Ao conviverem e trabalharem juntos, os sujeitos se transformam, transformam o mundo e constroem cultura e ao fazê-lo, inventam significados, criam valores para orientar suas ações. Nestas perspectivas a tarefa do professor não morre naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo de outra maneira, naqueles em que foi conferido sentido diante das suas ações, compreensões e na maneira como percebem o mundo a sua volta. Já nos falava Rubem Alves, 1994, que *“Ensinar é um exercício de imortalidade, de alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim, não morre jamais.”*

Analisando os posicionamentos dos educadores citados é possível afirmar, que mesmo em meio de uma crise da profissão de professor, há possibilidades de resgatar/reencantar esta profissão, construindo alternativas nas quais todos se sintam representados. No último capítulo, aponto e reforço questões já privilegiadas nos demais capítulos, apontando para algumas possibilidades.

CAPÍTULO IV:

Por uma Pedagogia da lógica dos sujeitos

A revolução da educação não reside na adoção deste ou daquele método, mas no resgate da identidade do profissional professor e na emergência de uma nova cultura escolar, pautada na ética.

Vivemos em uma sociedade de transformações e de mudanças, na qual precisamos fazer escolhas cotidianamente, esta sociedade se encontra em crise de valores e de paradigmas, que por sua vez provocam tensões no campo da educação, o que repercute e reflete diretamente nas questões curriculares.

Vejamos então, se somos sujeitos de escolhas condicionados por valores, por nossa cultura, precisamos entender (e considerar) os vínculos entre cultura e os processos de aprender e de ensinar. Somos fruto de toda uma construção de sujeitos sócio - culturais - é preciso abrir essa realidade, interpretá-la, significá-la, construir novos sentidos, esta é a tarefa educativa.

Assim a escola é necessária porque é o único espaço organizado para que as pessoas tenham vez e voz, este espaço se constitui de modo especial no espaço de atuação, de trabalho do professor, mas que nos últimos tempos não tem se limitado a atuar apenas nas salas de aula, o professor tem explorado distintos espaços no exercício da sua tarefa, mas reforço que a escola continua sendo um lugar muito rico em relações. A escola é ambiente povoado por muitas culturas e este espaço por sua vez necessita estar organizado de modo que atenda de fato as demandas dos sujeitos que ali se encontram. Esta organização é denominada de currículo.

O Currículo está relacionado à história de vida dos sujeitos, tem haver com trajetórias, identidades. No caso de Currículo escolar, este expressa à trajetória dos sujeitos na escola, é a identidade da escola que está sendo expressa. Neste sentido, o Currículo remete a outras duas concepções importantes e que precisam ser pensadas em conjunto, pois denotam o sentido de Currículo, são elas: escola e cultura.

Escola porque é a instituição que abriga diferentes sujeitos em torno de um projeto pedagógico. E Cultura porque somos sujeitos históricos, culturais. Partimos das concepções de mundo e de sociedade para falarmos “nossas verdades”.

O currículo tem que dar conta não só de conhecimentos, mas de representações, de valores, de modos de condutas, de rituais, de símbolos, de artefatos, de técnicas... Viver na

escola os rituais, os processos, as festas, as comemorações. Ninguém conhece a história coletiva sem comemorá-la coletivamente... Pluralizar a função da escola e entender o projeto educativo como projeto de humanização, vinculando conhecimento com cultura, socialização, identidades e diversidades.

Arroyo vai dizer que:

O avanço da consciência social, pública do direito da infância a espaços públicos de educação no sistema público nos defronta de um lado com as pressões dentro do Estado, dos governos e municípios por espaços de educação, acolhida, proteção, cuidado da infância. Pressões sobre o Estado para cumprir o seu dever. Mas nos defronta de maneira imediata com o próprio sistema escolar. Em que organização, em que espaços tempos incluir essas crianças? Nas creches? Nos pré-escolares? Nas séries ou anos de ensino? Em uma estrutura específica de educação a ser inventada? (ARROYO, 2011, p.189).

Uma sociedade plural exige um currículo plural. O que implica em organizarmos um currículo com base em três dimensões: Dimensão filosófica, Dimensão sócio – antropológica e a Dimensão psicopedagógica.

Com a implementação da política do Ensino Fundamental de Nove Anos, nós educadores temos a oportunidade de organizar um novo currículo pautado na ética e transpassado por estas três dimensões, que nos possibilitem olhar para os sujeitos da infância, da adolescência e da juventude, assim como olhar para o sujeito docente, respeitando verdadeiramente suas identidades, seus tempos e suas particularidades.

Não se trata de colocarmos cada período da vida dos sujeitos em seus compartimentos e limitá-los a viverem presos a uma redoma, assistindo a tudo e constituindo-se segundo entendimentos hierarquizados e padronizados, nem tão somente de priorizar apenas alunos como personagens centrais, ou docentes enquanto personagens centrais no processo de ensino aprendizagem.

O que se deseja apontar nesta etapa da pesquisa vai de encontro com o entendimento que se pretende construir no sentido de conceber todos os sujeitos, com seus respectivos papéis refletindo que estes são e devem ser centro nos processos de ensino aprendizagem. Esta nova forma de ver todos como protagonistas, implica em uma série de mudanças, que vão desde a estrutura física e material da escola, porém, principalmente no que se refere ao reconhecimento de todos como sujeitos, uma formação continuada, condições de trabalho e um novo currículo.

Um currículo que seja multicultural, mais plural, flexível e que seja resultado de amplo debate da comunidade escolar. Currículo entendido nas palavras de Arroyo *“enquanto núcleo e espaço central mais estruturante da função da escola”* (ARROYO, 2011, p.13).

A partir destes entendimentos estaremos caminhando rumo a uma pedagogia da infância, adolescência que a reconheça enquanto espaço e tempo humano, onde estejam assegurados os direitos específicos destes sujeitos, pois a partir do reconhecimento da infância é que poderemos abrir espaços na sociedade para o reconhecimento dos direitos da adolescência, da juventude, e também do profissional docente que atua com estas coletividades e que em face de contemporaneidade, urge o reconhecimento das identidades destes sujeitos.

Meirrieu, 2004, p.32, nos revela: *“O professor não pode mais limitar-se a entrar na classe e esperar que esta se coloque espontaneamente em posição de marcha. Ele deve personificar, materializar, tornar reconhecíveis e mobilizadores os princípios fundamentais do projeto da Escola”*.

E isto somente será possível quando compreendermos que as mudanças que esperamos na educação, trazem à tona a emergência de uma nova reestruturação do currículo escolar, não para que se construa um bonito documento para permanecer no papel, nem por obrigação a partir das orientações das novas políticas públicas, mas para que contribua na construção das identidades dos agentes protagonistas dos espaços da escola e que isto lhes configure uma razão de ser, bem como significados para a vida.

As novas gerações de alunos que estão nas nossas escolas, são gerações sufocadas por informações, mas estes sujeitos encontram dificuldades em filtrar àquelas que de fato lhes caberia e lhes seria útil. Atualmente é mais fácil nos livrarmos das informações do que pensar o que poderemos fazer com elas, à escola caberia então a tarefa de auxiliar na filtragem e organização destas informações.

Assim o educador da contemporaneidade tem em suas mãos uma tarefa embora complexa, de extrema importância, para tal se faz imprescindível que possua um bom repertório teórico para dialogar com autonomia sobre a prática, pois constitui tarefa da educação enriquecer com conhecimento as alternativas de vida dos sujeitos. Reconhecer a construção destes sujeitos, não subestimando o aluno, mas levando-o a fazer o seu caminho com a nossa ajuda. *“O professor para se fazer sujeito de sua prática, terá que fazer o exercício de romper com as representações tradicionais do que seja ser um bom professor e dar-se conta que isto significa, muito mais que, por exemplo, romper com metodologias adotadas”*. (Rufino, 1998, p.16).

Neste sentido, ao tentar trazer em pauta indicativos das identidades dos sujeitos docentes e discentes e apontando como relevante a organização de um novo currículo, é que resgato questões abordadas no primeiro capítulo desta pesquisa, entendendo necessário refletí-las diante das possibilidades que nos surgem em cada contexto sócio educativo e sociocultural nos quais nos inserimos. Assim a ampliação para nove anos, de duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade visa promover com urgência a construção de uma escola inclusiva. Inclusiva no sentido de melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento.

Esta nova proposta já nos indica que teremos de nos organizar enquanto espaço de formação, no sentido de apresentarmos um projeto de currículo que contemple estas novas características da escola da contemporaneidade, bem como que venha de encontro com as reais necessidades dos distintos sujeitos que circulam nestes espaços, centrada na intersubjetividade da livre comunicação dos homens, sendo que a liberdade aqui é tomada como capacidade de auto-condição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No decorrer desta pesquisa, procurei trazer sempre presente à intencionalidade deste estudo que visou colocar em pauta as identidades docentes e discentes dos sujeitos da escola, apontando a relevância do reconhecimento destas identidades diante da implementação da política do Ensino Fundamental de Nove Anos, por ter acompanhado e vivenciado situações nas quais os profissionais docentes se manifestavam desejosos de maiores esclarecimentos e também eu me incluindo neste grupo, uma vez que compreendemos também, que para realizarmos uma mudança no cenário da educação é de suma importância que se tenha conhecimento e entendimento desta nova proposta, para então poder agir na ação – reflexão – ação.

Assim o objetivo pretendido com este trabalho, foi o de destacar aspectos importantes desta nova política nacional de educação, bem como retratar, ainda que brevemente, a trajetória do profissional docente com o intuito de resgatar sua personalidade histórica, a fim de poder compreendê-la na contemporaneidade.

O caminho traçado como norteador da pesquisa e das reflexões que aqui se permitiram fazer, aponta para uma mudança urgente no contexto educacional, não se tratando de trazer uma receita pronta e idealizada em face às mudanças tão sonhadas que pretendemos no âmbito da escola, mas de oportunizar um espaço para que os sujeitos professor e aluno possam fazer a sua autoanálise, e para que se reconheçam enquanto protagonistas do processo de ensino aprendizagem, como nos diz Meirrieu: *“a instituição escolar só existe hoje se os atores incorporarem no dia a dia os princípios que a inspiram”* (2004, p. 30). *“A missão fundamental da escola é transmitir as jovens gerações os meios de assegurar, ao mesmo tempo, seu futuro e o futuro do mundo. Não há exemplo de um ser humano que tenha atingido o estatuto de adulto sem que interviessem em sua vida outros seres humanos, eles próprios os adultos”*. (MEIRRIEU, 2004, p.33).

Com estas palavras Meirrieu caracteriza e dá significado ao contexto da escola. E por outro lado é possível afirmar que a instituição escola, muito embora mude a passos lentos tem a sua relevância atribuída ao contexto sociocultural e sócio-histórico dos sujeitos que atuam nela e sobre ela.

Acredito ter mostrado no decorrer desta obra uma construção pertinente em face às identidades dos mestres e dos alunos que constituem as realidades da escola na atualidade e com os depoimentos colhidos na pesquisa de campo, fora possível se perceber e se identificar

nas falas destes mestres que se permitiram narrar um pouco do que vivenciam cotidianamente no exercício da prática pedagógica. Procurando estudar a docência enquanto uma atividade desenvolvida numa organização de trabalho, onde os professores interagem com outros atores em interações decorrentes de experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALVES, Rubem. Alegria de ensinar. 1994. Disponível em: <https://Docs.Google.com/viewer?a=v&q=cache>

ARROYO, Miguel G. Currículo território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 2ª edição.

BARBOSA, Maria Carmem S, DELGADO, Cristina Coll. A infância no Ensino Fundamental de Nove Anos, Editora Penso, ARTMED, 2005.

BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BOCK, Ana Maria Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. (org.). **Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia.**

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** SP: Cortez, 2008.

Educação, Formação de Subjetividades Democráticas e Democracia Social (p.117 a 154). In. Oliveira, Inês Barbosa. **Boaventura e a Educação.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

Ensino fundamental de nove anos. Passo a passo do processo de implantação. Brasília. 2ª Ed. Setembro de 2009. Ministério da Educação (Org.).

Ensino Fundamental de Nove Anos: Primeiros Passos. Cadernos SMEd nº 3. (Secretaria Municipal de Educação de Ijuí). Ijuí – RS. Município de Ijuí- Poder Executivo. 2005.

FEIL, Iselda Sausen. Formação do profissional professor. Ijuí. Editora Unijuí. 1997. Coleção Cadernos Unijuí, série educação nº 46.

LIBANEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2005.

LOPES, Luiz Carlos da Moita. **BASTOS**, Liliana Cabral. (org.). Identidades: recortes multi e intredisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MEIRIEU, Phelippe. O cotidiano da Escola e da sala de aula. O fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, Régis de (org.). Sala de aula que espaço é esse? 7ª edição. Campinas São Paulo: Papirus, 1994.

MÜLLER, Fernanda & **CARVALHO**, Ana Maria Almeida (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez editora, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo. SP. Editora Scipione, 1990 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

PAIVA, Fernando de Souza. Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? VI Seminário da Redestrado – Regulamentação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de Nov. 2006 – UERJ – Rio de Janeiro.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky. Uma perspectiva histórico cultural da educação. 15ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.

RUFINO, Solange Catarina Manzoni. Professor, uma profissão em reconstrução histórica. Ijuí. Editora Unijuí. 1998. Coleção Cadernos Unijuí, série educação nº 56.

SARMENTO, Manuel. **GOUVEIA**, Maria Cristina Soares de. (org.). Estudos da infância. Educação e práticas sociais. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

SILVEIRA, Marilene de Freitas & **PAVAN**, Ruth. O professor dos anos iniciais do ensino fundamental: Um olhar sobre a história da sua formação. UCDB. Ano.

SILVA, Luiz Heron da. AZEVEDO, José Clóvis de. SANTOS, Edmilson Santos dos. (org.). Identidade social e construção do conhecimento. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 1997.

SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo, Editora Manole, 1998.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claud. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 6ª edição. 2011.