

Desafios que permeiam a prática pedagógica

Aparecida do Carmo SANTOS¹

Arlete Aparecida Bertoldo MIRANDA²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar as dificuldades da prática pedagógica do professor que atua no 3º ano do ensino fundamental. E ainda articular o estudo da avaliação da educação básica frente à realidade e contexto escolar, bem como a prática docente como parte do processo educativo, onde o professor utiliza um conjunto de ações para desenvolver o trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento e aprendizagem. Enfatizando seu papel social, suas alegrias e seus desafios. E ainda articular o estudo da avaliação da educação básica frente à realidade e contexto escolar, bem como a

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: apacarsant@yahoo.com.br.

² Docente da Faculdade de Educação, FACED. Universidade Federal de Uberlândia - (UFU). E-mail: arlete@ufu.br.

prática docente como parte do processo educativo, onde o professor utiliza um conjunto de ações para desenvolver o trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento e aprendizagem. Este projeto de pesquisa sobre os desafios que permeiam a prática pedagógica partiu da abordagem qualitativa teórico-bibliográfica centrada nas contribuições teóricas de autores Szymanski, Silveira e outros sobre as dificuldades do professor no 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras. As pesquisas e (SZYMANSKI, 2002) e análise de conteúdo (FRANCO, 2003) envolveram vinte professores dos anos iniciais de dez escolas públicas que atuam em três municípios do interior do Estado de São Paulo. Contudo esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência, os desafios vêm se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Concluiu-se que neste cenário pedagógico os seus atores, o professor e o aluno, ainda não sabem claramente como proceder, no palco das instituições de ensino, pois enquanto estas lidam com o configurado e o determinado

a ser cumprido, são estes agentes vivos, os proponentes de novas formas de se apresentarem neste cenário.

Palavras-chaves: Prática Pedagógica. Professor-Aluno. Ensino Fundamental. Formação do Professor.

Challenges that permeate the pedagogical practice

Abstract

This article aims to analyze the difficulties of the pedagogical practice of the teacher who works in the 3rd year of elementary school. It also articulates the study of the evaluation of basic education in relation to reality and school context, as well as teaching practice as part of the educational process, where the teacher uses a set of actions to develop the pedagogical work that enables the production of knowledge and learning. Emphasizing their social role, their joys and their challenges. It also articulates the study of the evaluation of basic education in relation to reality and school context, as well as teaching practice as part of the educational process, where the teacher uses a set of actions

to develop the pedagogical work that enables the production of knowledge and learning. This research project on the challenges that permeate the pedagogical practice started from the theoretical-bibliographic qualitative approach centered on the theoretical contributions of authors Szymanski, Silveira and others on the difficulties of the teacher in the third year of elementary education in Brazilian public schools. The researches (SZYMANSKI, 2002) and content analysis (FRANCO, 2003) involved twenty teachers from the initial years of ten public schools that work in three municipalities in the interior of the State of São Paulo. However, this set of issues has been the subject of debate in schools and the educational scene in recent decades. The role of school, teaching and challenges has been widening as society and, above all, learners change and the right to education widens, including the right to knowledge, to science, to technological advances and new technologies of information. It was concluded that in this pedagogical scenario, its actors, the teacher and the student, still do not know clearly how to proceed on the stage of educational institutions, because while these deal with the configured and determined to be fulfilled, these agents are alive, the proponents of new ways to present themselves in this scenario.

Keywords: Pedagogical Practice. Teacher Student. Elementary School. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira no século XIX e em boa parte do século XX mostra a “permanência de uma tradição de descaso com a educação, particularmente com a educação das classes populares e com os primeiros anos de sua escolarização” (CARBONARI, 2004, p. 217). Embora tenhamos atingido atualmente altos índices de universalização da oferta do ensino fundamental, a qualidade do ensino desenvolvido em nossas escolas encontra-se em situação crítica.

Assim, a construção de uma escola pública dos anos iniciais democrática, inclusiva, crítica, reflexiva e de qualidade para todos é ainda um enorme desafio. Desafio esse que pode ser vencido mediante diversos caminhos, “mas todos eles passam pelos professores [...] No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (NÓVOA, 1999, p. 20).

Mediante aos desafios e a prática pedagógica do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental este artigo tem por objetivo analisar as dificuldades da prática pedagógica do professor que atua no 3º ano do ensino fundamental. E ainda articular o estudo da avaliação da educação básica frente à realidade e contexto escolar, bem como a prática docente como parte do processo educativo, onde o professor utiliza um conjunto de ações para desenvolver o trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento e aprendizagem. Enfatizando seu papel social, suas alegrias e seus desafios. Dessa forma faz se necessário conhecer a prática do professor que atua no 3º do ensino fundamental; identificar as principais dificuldades presentes na prática pedagógica do professor; elencar os maiores desafios no processo ensino- aprendizagem e provocar discussões que geram reflexão e transformação.

Considera-se que a escolha deste tema “Prática Pedagógica” é algo relevante para todos os professores que atuam nos anos iniciais, bem como gestores, mundo acadêmico e sociedade em geral. A escolha do tema decorre da experiência vivenciada no ensino fundamental em escola da rede pública. A situação de aprender e ensinar implica na organização de um cenário físico, abstrato e relacional. O sentido físico aqui atribuído se deve ao local onde

acontecem as aprendizagens e que é denominado de escola, o sentido abstrato, por se fazerem necessárias a construção de vários conteúdos e normas articulados para ser ensinado nas escolas, o que aprendemos a chamar de currículo e por fim relacional por serem pessoas a lidar com esses processos. Pessoas que se propõe a desenvolver outras pessoas. É nesse contexto que ocorre a prática educativa com natureza interdisciplinar, tornando-se necessário “[...] saber lidar com essa natureza epistemológica plural e ao mesmo tempo identificar e consolidar a especificidade do campo educativo” (CANDAU 2000, p. 19).

O papel formativo das práticas pedagógicas consiste, em saber com competência uma vez que se dá por meio da ação dos professores em sua formação promovendo a construção e reconstrução dos saberes docentes na vida do aluno. A aprendizagem profissional se efetiva na aplicação dos conhecimentos, no exercício das atividades que envolvem a docência. Assim, possuindo uma sólida base de conhecimento, o docente proporciona um valioso e amplo campo de aprendizagem para o aluno. É nesse sentido que Gimeno Sacristán (1999) afirma que o professor faz a ponte de mediação entre o aluno e a cultura, e que seu nível cultural interfere nessa relação. A cultura que o professor possui serve de base para a significação que ele atribui

ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular para o aluno.

E ainda segundo Freire (1996), quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiado.

Ensinar não é transferir conhecimento. O autor nos chama atenção sobre a necessária formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor que ensinar não é transferir conhecimento não apenas precisa ser apreendida por ele e pelos educandos

nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE,1996, p.27)

Este projeto de pesquisa sobre os desafios que permeiam a prática pedagógica acontecerá a partir da abordagem qualitativa teórico-bibliográfica centrada nas contribuições teóricas de autores: Szymanski, Silveira e outros sobre as dificuldades do professor no 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras.

Conforme nos mostra Martins (2000, p.28): “trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado”.

A partir daí, será empreendida a investigação de caráter qualitativo, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para que se possa compreender melhor o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen(1994, p. 49), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

DESENVOLVIMENTO

Conceitos e definições

Ao propor uma discussão nessa temática, é indispensável esclarecer, inicialmente, que o conceito de prática pedagógica utilizado neste estudo ultrapassa o esquema que articula os três elementos que constituem essa prática (conhecimento, professor e estudante) considerando-a primordialmente como uma prática social. Nessa visão, são considerados os contextos, as relações e as especificidades dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem como definem Caldeira e Zaidan (2010):

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor- -aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e

gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p. 21)

O trabalho docente, portanto, tem uma dimensão política, compete ao professor dominar o conteúdo, saber ensiná-lo, relacionar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, desenvolver uma prática de investigação crítica e reflexiva sobre seu próprio trabalho. A docência funciona como um campo de conhecimento específico configurado em diferentes aspectos.

1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com

sensibilidade pessoal e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.15).

Segundo Silveira (1995):

A função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam à escola. É na medida em que cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser enquanto professor [...]. De posse desse saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la (SILVEIRA, 1995, p.27).

O significado de ser professor é ressaltado pelos sujeitos pesquisados mediante o domínio das áreas do conhecimento do currículo nacional dos anos iniciais, além do destaque para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Entretanto, os professores mesmo sendo polivalentes afirmam que focalizam em seu trabalho principalmente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Importante destacar que essas áreas são as que compõem as avaliações

externas atualmente (PROALFA e Prova Brasil) e são as que possuem maior carga horária nas matrizes curriculares.

No exercício da docência, identificamos as alegrias e desafios que os professores dos anos iniciais em particular o 3º ano enfrentam em sua atuação profissional. Ambigüidade profissional diversidade de sentimentos. O professor vivencia a alegria com o desenvolvimento em uma atividade, mas, de repente, entristece com uma atitude ou com as condições de vida desse aluno. Para Tardif e Lessard (2005, p. 283) a profissão de professor é a mais bela profissão do mundo, “é um ofício feliz, uma profissão bonita [...] a felicidade no trabalho vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas”.

Segundo as pesquisas de Szymanski (2002) e análise de conteúdo Franco (2003) na tabulação dos dados, envolvendo vinte professores dos anos iniciais de dez escolas públicas que atuam em três municípios do interior do Estado de São Paulo, a maior alegria em ser professora dos anos iniciais consiste na interação com a criança, no conviver com sua espontaneidade, no constatar os avanços e o desenvolvimento da criança no processo ensino-aprendizagem. Uns dos desafios apresentados referem - se cotidianamente em tomada de decisões. O professor faz escolhas entre fazer a turma avançar

rapidamente ou cuidar dos alunos com dificuldades, afastar os alunos que perturbam ou procurar integrá-los ao grupo. A atividade docente está voltada para um “face a face” com o outro que exige a constante tomada de decisões no mesmo momento que se efetiva a interação professor e aluno.

O professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vai assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

Importante ressaltar que o 3º ano do ensino fundamental marca a conclusão do Ciclo da Alfabetização. Por isso, avaliar os alunos desta etapa, de forma censitária, possibilita diagnosticar pontualmente o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem. E dessa forma os professores se sentem avaliados e se tornam

corresponsáveis pelos resultados. No Proalfa, o letramento escolar é contemplado à medida que se definem, na Matriz de Referência, as habilidades ligadas à produção de sentido, pelo leitor, para os textos e que devem ser sistematicamente abordadas pelas práticas de ensino, na escola.

Outro desafio destaca a ausência da família na educação dos seus filhos que focalizam basicamente o desinteresse dos pais, a ausência de limites e regras em casa, além da incompreensão do papel da escola na formação da criança. Atitudes que os pais justificam pela ausência de tempo em virtude de trabalho.

Szymanski (2007) alerta-nos que freqüentemente ouve depoimentos de professores e membros da gestão das escolas apontando que as famílias são “desestruturadas”, desinteressadas, carentes e violentas, o que representa uma explicação fácil para o insucesso escolar de algumas crianças. Na verdade, quando as professoras refletiram sobre isso, observaram que esse é um “atalho que não as leva à compreensão das dificuldades de alguns de seus alunos. Tal raciocínio preconceituoso só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um conseqüentemente afastamento do problema” (SZYMANSKI, 2007, p. 104).

Conforme aponta a autora, é imprescindível um pouco mais de reflexão junto aos professores e à equipe gestora das escolas para que elas se dêem conta de que:

- [...] “família desestruturada” não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear burguês;
- A mera forma de a família se organizar não é responsável pelo comportamento acadêmico de suas crianças;
- Nem todas as famílias são violentas. Percebem que a prática de bater nas crianças é a forma considerada pelas famílias como sendo a mais adequada para educar uma criança [...];

Sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. Sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento (SZYMANSKI, 2007, p. 104).

“Mesmo que os pais não ajudem em casa e não acompanhem, a criança não tem culpa”. [...]. Isso não impede o aluno de aprender.

O interessante seria que cada instituição compreendesse sua função e percebesse que ambas desempenham papel essencial na formação do indivíduo, tendo em vista que preparam “os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que

possibilitem a continuidade da vida social”
(SZYMANSKI, 2007, p. 98).

Szymanski (2007) descreve com objetividade e clareza o papel da família e, ao mesmo tempo, demonstra a dificuldade de alcançar aquela ideal. Entretanto faz-se necessário, nessa reflexão, que a família e a escola compreendam suas funções e buscam desempenhá-las da melhor maneira possível e, principalmente, que exija das demais instituições (governo, igrejas, promotorias, etc) que colaborem para a formação do cidadão. Enfim, a educação tem o papel da família, da escola, da sociedade e do Estado na formação do cidadão.

Ainda neste contexto aponta a desvalorização da escola pública e do professor como desafio. A questão salarial dos professores impõe-lhes a necessidade de lecionar em dois períodos, ou em várias escolas, o que prejudica a qualidade de seu trabalho com as crianças. Outra questão é equilibrar as atividades de professor dos anos iniciais, com as aulas, os cursos, o preparo de aulas, com as atividades domésticas. Além das condições de trabalho do professor que não lhe possibilitam pesquisar, tornar-se um pesquisador; a academia que desenvolve suas pesquisas muitas vezes não conhece de fato a realidade da escola pública; o poder público que não assume os interesses da população que o elegeu e que, e/ou falta de

compromisso, não contribui efetivamente com a qualidade da educação. Outro desafio apontado foram os cursos de formação em nível superior, pois na opinião dos professores pesquisados, aqueles que eles freqüentaram, com destaque para os cursos de Pedagogia, não possibilitaram o desenvolvimento do trabalho docente com qualidade nos anos iniciais, principalmente devido à desarticulação entre teoria e prática.

A ação docente e o processo formativo, diante de tantas vicissitudes na sociedade, a ação docente também sofre a necessidade de alterações para se adequar ao contexto no qual está inserida.

Segundo Roldão (2007):

O que caracteriza e distingue o professor de outros atores sociais e agentes profissionais, é a ação de ensinar, ou seja, do nosso ponto de vista, a dialética do ensino transmissivo versus o ensino ativo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. À luz do conhecimento mais atual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efetiva complexidade da ação em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas. (ROLDÃO, 2007, p.95)

Para Therrien (1997) reconhecer o docente como ser das práxis é reconhecer que seu agir é apoiado em reflexões e saberes. Pressupõe-se que sua prática produz saberes genuínos, ou seja, o saber da experiência permitindo-lhe compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola. A experiência social é construída e crítica, uma vez que, o ator social não é totalmente socializado ou reduzido ao sistema, assim destaca-se o caráter subjetivo e único da experiência do educador.

A pluralidade de saberes que informam a prática docente constitui-se em elementos fundantes do saber de experiência. O cenário de referência da ação docente é composto por racionalidades heterogêneas e lógicas diferenciadas sendo preciso abordá-lo dialeticamente. Therrien (1997, p.11) observou que os professores afirmam aprender fazendo, “este aprender no fazer em situação de interação significa a experiência construindo o saber da experiência”. Construído no contexto de uma prática social este saber tem referencia nos traços culturais das comunidades onde se expressa:

Indissociáveis da identidade destes atores sociais, os saberes da experiência constituem os fundamentos da

prática docente e da competência profissional refletindo tanto a dimensão individual quanto a coletivos seus autores. Legitimados na práxis, a verdade que eles carregam refere à situação e ao grupo social que lhe dá significado. (TERRIEN, 1997, p.18).

Saberes esses que refletem as contradições e conflitos do sistema social, sendo dinâmico e às vezes, contraditórios.

Segundo Nóvoa (1997):

A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1997, p. 25)

O saber que o (a) professor (a) utiliza no desempenho de sua profissão tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada, não é uma profissão que possa se improvisar. Conforme vimos os dados até aqui, mesmo baseando-se em experiências e em conhecimentos práticos, outros conhecimentos interagem na forma

como o (a) professor (a) desenvolve sua ação e enfrenta as questões cotidianas de sua profissão.

As reflexões aqui apresentadas permitem afirmar que a partir da compreensão reducionista da profissão docente algumas dificuldades pedagógicas se destacam: O processo de ensino-aprendizagem é visto como restrito à apresentação de um determinado conteúdo. A prática docente torna-se engessada, repetitiva, desmotivante, monótona.

A metodologia utilizada baseia-se na exposição-assimilação de conteúdo, sem trabalho docente: características e especificidades espaço para uma participação mais ativa do aluno e para o desenvolvimento de capacidades mentais, habilidades, competências, valores, reflexões e outras aprendizagens importantes para a formação do cidadão.

As relações professor-aluno (a) tendem a ser difíceis, hierarquizadas, marcadas pela ausência de diálogo, elemento fundamental num processo formativo essencialmente interativo. A avaliação limita-se a um processo de atribuição de notas. Reduzindo o processo de ensino-aprendizagem à mera transmissão de conteúdos, o (a) professor (a) deixa de perceber seu papel e do conhecimento trabalhado na totalidade da formação do (a) aluno (a), assim como sua

relação com o contexto social, assumindo um caráter fragmentado e pouco significativo.

Os aspectos afetivos e éticos não são considerados como partes integrantes do processo. O (a) professor (a) não toma consciência que ao desenvolver sua ação ela não está circunscrita à apresentação dos conteúdos da disciplina. Sua postura, sua forma de se relacionar com o conhecimento que trabalha, com a docência e com os estudantes, seus valores, seus interesses e gostos são também elementos formadores.

O trabalho docente abordado dessa forma estática deixa de ser visto em sua dinamicidade, em permanente transformação, em interação com as diversas instâncias, sempre inédito e imprevisível, demandando, portanto, um processo de reflexão constante para uma tomada de consciência de sua complexidade, de suas peculiaridades e para a busca de superação de seus possíveis entraves. O trabalho docente “aula” depende em grande medida do tratamento que ocorre entre professores e alunos, seja considerando a assimetria, a simetria, a verticalidade a horizontalidade, desses determinantes de tratamento resulta a disciplina/indisciplina, interesse/desinteresse.

Isso se relaciona com o que Freire acentuou “[...] o bom professor é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a

intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio” (PAULO FREIRE, 1996, p.96).

No entanto as reflexões realizadas e proporcionadas pela articulação dos diversos autores fizeram se um grande investimento para aprofundar a compreensão das complexas relações entre os aspectos que determinam a prática pedagógica. Trata-se de um árduo exercício distanciar-se do cotidiano da sala de aula mediante um estranhamento do que é naturalizado pela comunidade escolar. Mas é desse movimento que surgem as possibilidades de refletir sobre a realidade atual da educação pública e clarear as situações cotidianas da instituição escolar, inserindo-a em um contexto que, apesar das especificidades de cada uma, pertence a uma realidade geral, resultante de processos históricos e sociais.

Enfim, sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência, os desafios vêm se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação.

Existem hoje inovações para professores e alunos. Exemplo disso é a facilidade na comunicação, a ênfase na pesquisa, no acesso

às fontes de saber e conhecimento, que são fatores que modificam a característica da aula. Para Leite (2003, p. 19) na “aula do futuro” os professores deverão trabalhar o conhecimento “na medida da experimentação, mais aberto, com maior flexibilidade, a partir da seleção feita por um docente mediador e um aluno gestor de seus conhecimentos”. Além disso, deve se levar em consideração a dimensão afetiva da aprendizagem, sem a qual, torna-se difícil a assimilação de novos conhecimentos. Tal abordagem foi descrita por Libâneo ao sugerir que “o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.250).

É imprescindível ressaltar a importância de o professor compreender que os desafios educacionais não se restringem ao âmbito da própria sala de aula nem nele se resolvem. Privar-se de participar das lutas sindicais, significa uma grande falha, consciente ou não, com a qualidade do ensino, afinal são os sindicatos:

[...] a forma mais eficaz de se travar lutas específicas de cada categoria profissional, visando melhorias nas condições de trabalho. No caso dos professores isso não é exceção: se a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada às condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e se, tais

condições só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores através de seus sindicatos, então o engajamento sindical é uma necessidade que se impõe a todos os professores que se preocupam com a qualidade do ensino que ministram (SILVEIRA, 1995, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas buscaram mostrar, sem a pretensão de esgotar, alguns desafios e características do trabalho docente - o ensino e dos saberes mobilizados para o exercício da profissão, reflexões acerca da realidade desafiadora e complexa para o professor dos anos iniciais em particular do 3º ano. Buscou-se enfatizar os desafios que permeiam a prática pedagógica.

Trabalhar com o ensino exige um saber plural, temporal, interativo, em constante processo de construção, exige do (a) professor (a) articulação das diferentes instâncias de seu saber, de sua experiência profissional e pessoal. Embora o exercício seja desafiador e há inúmeras ausências e desvalorização, a responsabilidade e a seriedade em que os professores efetivam a docência tem elevado os níveis de ensino e possibilitado a promoção de intervenções a constante melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nosso mundo é sistematicamente dinâmico e onde algum dos integrantes do processo educacional for alterado, todo o mosaico que o caracteriza será alterado apresentando os mais inesperados resultados. No entanto, estes não necessitam ser entendidos apenas como dificuldades, pois desta forma estaria lamentando a perda das características anteriores e resistindo a aceitar o mundo como ele tem se apresentado. Acelerado, em constantes modificações, desafiador conflituoso, desorganizado e ao mesmo tempo magnífico e interessante.

Estas constatações nos fazem perceber, que assim como somos afetados por um mundo que não cessa as suas transformações, as relações pedagógicas também não cessam de ser desafiadas pelas transformações ocorrentes na sua intimidade. Alunos e professores nunca são os mesmos e, em cada um dos encontros que se estabelecem, sejam nas salas de aulas ou em outras dimensões são sempre alterados, mas não danificados.

Diante dessas considerações, a historicidade da prática pedagógica do professor se faz, nessa perspectiva, por meio de sua vida acadêmica, de seus saberes, de suas experiências profissionais, da escola onde atua e de todo o contexto em que tais experiências foram vivenciadas por ele. O resultado de toda essa construção pode até ser classificada com a

denominação de uma ou outra corrente pedagógica, mas não é essa classificação que determina o resultado da prática. O que é determinante nesse resultado é a relação que o professor estabelece entre sua bagagem intelectual e emocional com a realidade do seu cotidiano na sala de aula. É notório que necessitamos de uma política pública de valorização do professor, que enfatize a qualidade da formação inicial e contínua, remuneração adequada, estímulo constante ao desenvolvimento profissional e melhorias das condições de trabalho. Enquanto a instituição lida com o configurado, o que está determinado a ser cumprido, os agentes vivos – aluno e professor – propõe novas formas de desenvolver este cenário.

Referências

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARBONARI, F.J. Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas. In: MARTINS, A.M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M.S.S. (Org.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. São Paulo: DP&A, 2004. p. 211-223.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. PROALFA – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan. /dez. 2013), Juiz de Fora, 2013. Anual. Conteúdo: **Revista Pedagógica** - Língua Portuguesa - 3º ano. ISSN 1983-0157.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e pesquisa-**Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan. /jun. 1999.

ROLDÃO, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Portugal. **Revista brasileira de Educação**. v.12 n.34 jan/abril 2007.

SILVEIRA, R.J. T. O professor e a transformação da realidade.
Nuances-Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e
Tecnologia-UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set.
1995.

SZYMANSKI, H.A **relação família/escola**: desafios e perspectivas.
2.ed. Brasília: Líber Livro Loyola, 2007.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a
prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed.
Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.**O trabalho docente**: elementos para
uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.
João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, JACQUES. **Educação em debate**. Fortaleza: V19, nº
33, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo:
Global, 1995.