

Trabalho docente e identidades¹: implicações no sucesso escolar

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com – UFAL

Maria Amélia da Costa Lopes
amelia@fpce.up.pt - Universidade do Porto-FPCEUP

Resumo

Este artigo faz uma reflexão sobre o sucesso educativo de duas turmas de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico em Escolas Públicas de Portugal, localizadas na Região Norte, nos Distritos de Porto e Braga, vendo uma possível relação entre esse sucesso com as identidades profissionais das professoras das turmas. Para tanto, realizamos observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas. Fundamentamos as reflexões com base em autores que discutem a formação das identidades docentes em interface com as novas demandas educacionais, dentre os quais citamos: Kleiman (1998); Lopes (1993, 2002, 2007a e b, 2012); Lopes e Pereira (2008); Placco et al. (2012), entre outros. Justificamos a realização de estudos dessa natureza tendo em vista as exigências do contexto atual, caracterizado como de instabilidade social intensa, no qual as reformas educacionais têm sido o fator mais importante, na medida em que solicita uma verdadeira reestruturação no trabalho docente e, por conseguinte, afeta as identidades dos profissionais da educação. Para tentarmos entender a relação entre esse sucesso e as identidades das docentes, buscamos respostas para as seguintes indagações: é possível estabelecer uma relação entre o sucesso educativo dos alunos das duas turmas e as identidades das docentes? Como ocorreu a trajetória profissional dessas professoras? Quais as expectativas dessas docentes com relação ao sucesso escolar de seus alunos? Os resultados apontam que o sucesso educativo dos alunos se relaciona com vários aspectos das identidades das docentes, dentre os quais a visão otimista da educação, a perspectiva de sucesso dos alunos, as trajetórias marcadas por experiências exitosas em vários contextos educacionais, o exercício de função. Para além disso, existe um conjunto de variáveis educacionais que são respondidas de forma adequada pela escola, pelas famílias, pelo desenvolvimento de programas e projetos e, sobretudo, pela formação e compromisso profissional das professoras.

Palavras-Chave: Trabalho Docente. Identidade Docente. Sucesso Escolar.

1 Este texto foi apresentado em forma de comunicação oral no 15th Biennial ISATT Conference held at the University of Minho, Braga, Portugal, from 05 to 08 of July 2011, com o título: Teaching activity, subjectivities, identities: implications in the school success".

Teaching work and identities: implications in the school success

Abstract

This article is a reflection on the academic achievement of pupils belonging to two 4th year classes of two respective primary public schools in Portugal, which are located in the North, notably in the districts of Porto and Braga, considering a possible relationship between that academic achievement and respective teachers professional identities. Therefore, we conducted classroom observations and semi-structured interviews. Reflections are grounded on authors who discuss the interface between the construction of teacher identities and new educational demands, among which we mention: Kleiman (1998), Lopes (1993, 2002, 2007a and b, 2012); Pereira and Lopes (2008); Placco et al. (2012). The conduction of these studies is justified regarding the demands of the current social and educational context, characterized as intense social instability, in which educational reforms have been the most important factor, calling for an effective restructuring in teaching, and therefore affecting the professional identities of teachers. Trying to understand the relationship between pupils' academic achievement and teachers' professional identities, we seek answers to the following questions: is it possible to establish a relationship between pupils academic achievement and the identities of teachers? How did the professional trajectory of these teachers impact on that? What are the expectations of those teachers regarding the academic success of their students? The results show that the educational success of students relates to various aspects of the identities of teachers, among which the following must be emphasized: an optimistic view of education, to believe in student success, teachers' trajectories marked by successful experiences in various educational contexts, teachers' commitment with their teaching function. In addition, there is a set of educational variables providing support coming from the school and families, the development of programs and projects and especially teacher education and teachers' professional commitment.

Key words: Teaching Work. Teacher Professional Identity. Academic Achievement.

Introdução

Este estudo originou-se a partir de observações² de aulas em duas turmas de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Norte de Portugal, nos Distritos do Porto e de Braga, durante os meses de maio e junho de 2010, em escolas públicas que desenvolviam projetos denominados TEIP³. Logo no início das observações, o bom desempenho da grande maioria

2 Os dados deste estudo foram coletados quando desenvolvíamos atividades de estágio de pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT (2010-2011). Dentre as atividades, realizamos observações em salas de aula de duas turmas de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

3 TEIP - TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA.

dos alunos chamou-nos a atenção nas duas escolas, principalmente com relação aos níveis de leitura e escrita, cujos conceitos variavam entre muito bom/excelente e bom/satisfaz bastante.

Para além disso, o relacionamento entre as docentes e os alunos e entre os próprios alunos também se mostrava muito bom, fato que também merece destaque, sobretudo porque as turmas pertenciam a escolas situadas em contextos sociais de muita instabilidade social. Em 2010, Portugal já estava sofrendo as consequências da crise europeia e muitos dos pais dos alunos estavam desempregados. Tal realidade suscitou a nossa curiosidade e nos motivou a desenvolver o presente estudo, que tem como objetivo refletir sobre aspectos referentes às identidades profissionais das duas professoras, vendo uma possível relação entre as identidades e o sucesso educativo dos alunos. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com as docentes e observações em sala de aula nas duas turmas.

Este estudo justifica-se face às exigências do contexto atual, caracterizado como de instabilidade social intensa, no qual as reformas educacionais têm sido, sem dúvida, o fator mais importante, na medida em que solicitam uma verdadeira reestruturação no trabalho docente, e, por conseguinte, afetam as identidades dos profissionais da educação, inclusive o relacionamento em sala de aula. Tais demandas têm alterado de forma significativa a organização e os processos educacionais, com impacto sobre a realização das atividades docentes em sala de aula. O discurso vigente é de que os/as professores/as, em sua maioria, são os/as principais responsáveis pelo baixo desempenho da educação. Sua formação vem sendo considerada inadequada e suas práticas acusadas de estarem defasadas para atender ao novo perfil de cidadão produtivo face à instabilidade social cada dia mais frequente.

No entanto, mesmo diante desse cenário, é possível constatar a existência de alguns casos bem sucedidos, referentes ao desempenho de alunos de duas turmas de 4º ano do 1º Ciclo na Região Norte de Portugal, sobretudo com relação às aprendizagens de leitura e escrita. Porém, não se sabe até que ponto esse sucesso é decorrente das identidades individuais ou se isso já aponta para novas identidades profissionais, impulsionadas pelas reformas educacionais, pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) ou pelas mudanças na sociedade.

Diante disso, e com o intuito de entender melhor as atuações das referidas professoras, bem como o sucesso no desempenho de seus alunos, buscamos respostas para as seguintes indagações: é possível estabelecer uma relação entre o sucesso no desempenho dos alunos das duas turmas de 4º ano e as identidades das docentes? Qual é a rotina docente das professoras? Como ocorreu a trajetória profissional dessas professoras? De que forma essas professoras

respondem (ou não) às demandas atuais decorrentes das reformas educacionais? Quais as formações contínuas realizadas por essas professoras? As professoras usam os recursos das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em suas aulas? Que aspectos se destacam nas atuações bem sucedidas das professoras dos 4º anos investigados? Quais as expectativas dessas docentes com relação ao sucesso escolar de seus alunos?

Com intuito de tentar responder essas indagações, num primeiro momento, faremos uma reflexão acerca da construção das identidades profissionais tomando por base estudos desenvolvidos por Lopes (1993, 2002, 2007a e b) e Lopes e Pereira (2008); em seguida, analisaremos as entrevistas, objetivando uma possível interface entre as identidades das docentes e suas atuações bem sucedidas.

2. Construção das identidades profissionais em contextos de instabilidade social

Segundo Lopes (2007), após a segunda guerra mundial, as reivindicações com relação às mudanças na educação ocorrem com mais frequência. Tais apelos são fruto de um novo modo de pensar a organização e o desenvolvimento social, inclusive as pessoas. A ênfase dessas solicitações volta-se, por um lado, para a necessidade de uma educação permanente, na qual a formação contínua impulsionaria as mudanças desejadas na educação; e, por outro lado, para a reformulação dos sistemas educativos.

O argumento utilizado em defesa da formação contínua era de que a formação inicial dos professores não respondia definitivamente às demandas da educação para o contexto social emergente. Dessa forma, segundo Lopes (2007), a reflexão sobre a formação inicial permaneceu por algumas décadas no esquecimento, inclusive no meio científico. A ênfase voltava-se para a formação contínua. As reformas nos sistemas educativos, numa perspectiva mais ampla, também demoraram a acontecer.

Entretanto, algumas mudanças foram implementadas em virtude das políticas globais, decorrentes da integração europeia, dentre as quais, reformas no processo de ampliação da qualificação do corpo docente, que havia sido esquecido por cerca de 40 anos, durante o Estado Novo. Lopes (2007, p.9) afirma que no final da década de 1990, “com a criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP)”, retoma-se de forma mais

significativa a discussão sobre a qualidade da formação inicial dos docentes. A partir da referida década, as questões educacionais entram na pauta das agendas políticas e econômicas, não somente numa perspectiva nacional, mas também numa abrangência global, trazendo à tona o conceito de identidade nos discursos sobre as reformas educativas. Nesse sentido, segundo Lopes e Pereira (2008, p.96), a mudança na escola configura-se como imprevisível, porém inevitável, “não se restringe ao fazer, mas inclui o ser, não se restringe ao indivíduo, mas inclui os coletivos, não se restringe à escola, mas se estende a todas as estruturas sociais com que esta forma sistema”. Isso, por um lado, impulsiona a reorganização curricular, que intensifica de forma bastante significativa a responsabilização das comunidades educativas pelo sucesso e, por outro lado, “induz um novo estatuto para o ofício de aluno e uma nova profissionalidade para o professor, que agora deve ser também gestor de projetos e de currículos” (idem. p.106).

Para além disso, a década de 1990 também intensifica a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, com destaque para a exigência de o professor não somente conhecer, falar sobre, mas, sobretudo, utilizar em suas aulas o computador e a internet, ferramentas necessárias à convivência “bem sucedida” na era cibernética.

Se as identidades profissionais dos professores, e por conseguinte as suas práticas em sala de aula, já vinham sendo postas em causa em função das reformas educacionais, nos anos de 1990 e de 2000, com a disseminação das TIC, isso se intensifica de forma assustadora, numa velocidade nunca vista antes. Por conta disso, surgem (ou são exigidas) novas formas de convivência, novos textos, novas ferramentas, novas metodologias de leitura e de escrita e, sobretudo, novas maneiras de pensar, ser, de sentir, de agir e de interagir dentro e fora das salas de aula. Simultaneamente, os contextos educacionais são afetados pela instabilidade social e pelas incertezas decorrentes dessa situação. O que se observa é que para se ter validade no meio social, os conteúdos, as metodologias, as práticas docentes precisam ser repensadas e adaptadas ao novo contexto social, procurando interagir de forma bem visível com diversos fatores intra e extraescolares, integrando também as TIC.

Marmeleira (2012, p .15), quando analisa a inclusão digital no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, afirma que a evolução dos meios tecnológicos promoveu mudanças rápidas e intensas na sociedade, “com implicações em todos os domínios da vida, seja na produção dos bens de consumo, seja no surgimento de novas atividades”, ressaltando-se as transformações ocorridas no processo de construção, divulgação e acesso ao conhecimento,

alterando substancialmente também as formas de acesso a esse conhecimento. Na visão da autora, essas transformações “fizeram aparecer um novo tipo de (i)literacia, modificando igualmente o papel da escola e os seus processos pedagógicos” (idem, p. 15).

Nesse contexto, é papel da escola promover o letramento digital para que os estudantes possam enfrentar os desafios da sociedade da era da informação e do conhecimento. Marmeleira (2012) reflete sobre esse papel da escola levando em conta as ideias defendidas por Baethge (citado por Galvão Filho, 2002, p10), quando afirma que:

Nenhuma sociedade pode se permitir excluir por muito tempo de suas instituições de formação importantes componentes de sua cultura cotidiana. Quanto mais as novas tecnologias de informação e comunicação se tornam um elemento constante de nossa cultura cotidiana, na atividade profissional como nos momentos de lazer, tanto mais elas têm, obviamente, que ser incorporadas aos processos escolares de aprendizado.

A referida autora também chama a atenção para o fato de que não é possível ignorar que os jovens têm muito interesse pelas tecnologias. Porém, “a simples integração dos meios tecnológicos na educação não garante uma melhoria das aprendizagens. Os estudos realizados mostram precisamente que a tecnologia por si própria não traz nenhum contributo especial às aprendizagens dos alunos” (MACARTHUR, 1996; COSCARELLI, 1998; MIRANDA, 2007; FERREIRA & MARTINS, 2009, citados por MARMELEIRA, 2012, p 20). Com efeito, o uso das TIC também afeta o trabalho docente e, por conseguinte, as identidades docentes, tendo em vista as novas formas de interação, de comunicação, de realização de atividades, utilizando-se ferramentas digitais dentro e fora da escola.

3. Cotidiano escolar em contextos afetados pela instabilidade social

Os sujeitos, o locus, bem como o cotidiano escolar – objeto deste estudo – surgiram a partir de observações que realizamos com o intuito de recolher dados sobre a utilização de manuais escolares de língua portuguesa em turmas de 4º ano. Tais dados serviriam de base para a realização de outra pesquisa. No entanto, logo no início das observações, o bom desempenho em leitura e escrita da grande maioria dos alunos, bem como o relacionamento entre as docentes e seus alunos motivaram-nos a querer saber mais sobre seus cotidianos, seus desafios, suas identidades, sobretudo porque tais docentes lecionavam em escolas situadas em contextos

considerados como Território Educacional de Intervenção Prioritária- TEIP⁴. Diante disso, pretendeu-se entender até que ponto o resultado bem sucedido das práticas docentes das duas professoras, com relação ao bom desempenho dos alunos nos níveis de leitura e escrita, cujos conceitos apresentados pela grande maioria das duas turmas⁵ variavam entre muito bom/excelente e bom/satisfaz bastante, estariam ou não vinculados às suas identidades individuais e profissionais, bem como às rotinas de trabalho das docentes.

Para tanto, elaboramos um roteiro de perguntas, utilizando dois instrumentos de coleta de dados, constituídos por entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula nas duas turmas, com os quais, passamos, a partir deste momento, a refletir não somente sobre os cotidianos das referidas professoras, mas também sobre aspectos relativos as suas identidades, no sentido de buscar uma possível interação entre as identidades das professoras e o sucesso no desempenho de seus alunos.

As entrevistas foram realizadas com as duas professoras⁶ (doravante Elvira e Aurélia) que ministravam aulas em turmas de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas públicas, situadas na Região Norte de Portugal, nos distritos do Porto e de Braga, ao longo do ano letivo 2009/2010. Essas entrevistas ocorreram através de perguntas abertas, durante os períodos de observação e também através do envio de questionários por correio eletrônico.

Elvira, professora da escola localizada no distrito do Porto, por ocasião da pesquisa, tinha trinta e dois anos de idade, fora licenciada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico havia dez anos. Atuava como docente há nove anos, sendo que nos últimos quatro anos passou a pertencer ao quadro efetivo do agrupamento⁷ atual, tendo assumido essa turma desde o 1º ano, ou seja, ela convivia com seus alunos há quatro anos. A escola na qual lecionava funcionava

4 Para participar dos TEIP - TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA, as escolas elaboraram um projeto, e após sua aprovação, essas escolas receberam recursos do Ministério da Educação para desenvolver as mais diversas ações com vistas ao sucesso escolar, podendo contratar pesquisadores, profissionais, sobretudo técnicos para atuarem nas áreas consideradas prioritárias, como assistentes sociais, animadores sócio-educativos, psicólogos, educólogos, bem como professores para atuarem como tutores/mediadores e auxiliares de professores nas diversas áreas do currículo em parceria e sob a orientação/supervisão/acompanhamento de pesquisadores vinculados a programas de Pós-Graduação.

5 Gostaríamos de destacar que por razões éticas não podemos identificar as escolas, mas informamos que as duas turmas participaram de competições nacionais, nas quais os alunos foram bem sucedidos porque apresentaram habilidades de leitura e escrita em níveis bastante avançados.

6 Ao longo do texto, por questões éticas, referimos as professoras utilizando os nomes fictícios de Elvira para referir a Professora que atua no Distrito do Porto e de Aurélia para referir a professora que atua no Distrito de Braga.

em tempo integral nos turnos matutino e vespertino (9:00 às 17:30h), atendendo a 189 alunos, em sua maioria, residentes nas proximidades da escola, com turmas do pré-escolar até o 4º ano. No geral, os professores permaneciam com a mesma turma do 1º ao 4º ano do 1º Ciclo.

Quando indagamos a professora Elvira sobre pontos positivos de permanecer com uma mesma turma durante quatro anos, ela informou que poderia citar vários, dentre os quais o conhecimento mais aprofundado sobre a vida dos alunos em várias dimensões, econômicas, sociais, históricas, psicológicas, possíveis problemas de saúde, dentre outros, mas sobretudo conhecer e poder acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sem ter que a cada ano fazer uma nova avaliação diagnóstica e novas adaptações. Citou também o afeto que ela tinha para com os alunos e os alunos para ela e entre si. Elvira sabia os nomes de todas as mães e responsáveis pelas crianças, o que seus pais/responsáveis faziam, como viviam, que dificuldades enfrentavam para lidar com seus filhos. Indagamos se havia casos de alunos que não se adaptavam à metodologia da professora ou a outros fatores. Ela informou que havia sim; mas, após o término do 1º ano, os professores desse ano (em 2010 havia duas turmas de cada ano) reuniam-se e faziam as alterações necessárias em cada turma. Elvira informou que, no início do ano letivo do 2º ano, houve duas alterações. Depois disso, a sua turma permaneceu com os mesmos alunos até o momento da pesquisa (final do ano letivo de 2010).

A turma de 4º ano, na qual coletamos os dados, era constituída por 21 alunos, sendo 12 meninas e 9 meninos. Todos os estudantes estavam na faixa etária condizente com o ano cursado e todos foram aprovados para o 5º ano (faixa etária entre nove e dez anos). Vale ressaltar também a presença e o grande envolvimento das famílias dos alunos no cotidiano escolar em atividades realizadas dentro e fora da escola.

A escola possuía espaços confortáveis para todas as atividades pedagógicas, inclusive duas salas com quadros interativos e todas as salas de aula equipadas com computador ligados à internet, impressora, fotocopiadoras, scanner, fax, material didático para as práticas esportivas, material para as atividades de expressões plásticas, armários para guardar os lanches das crianças, que eram servidos antes dos intervalos⁸, em classe. Para além disso, de todas as salas de aula podia ver-se as árvores e flores do jardim bem cuidado do espaço escolar.

7 O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum.

A rotina docente de Elvira iniciava de 2ª a 6ª feira às 8:00h. Porém Elvira só iniciava a aula às 9:00h; às 10:30h havia o intervalo para alunos e professores. No período das 11h até às 12:30h continuava-se com atividades em sala de aula. O almoço ocorria no horário das 12:30h às 13:30h, o qual era servido para os alunos no refeitório da escola, cujo cardápio era orientado e supervisionado por uma nutricionista, porém preparado num restaurante conveniado com a autarquia. Às 13:30h, retomavam-se as atividades em classe até às 15:30h. Após esse horário até às 17:30h, os estudantes dirigiam-se para outros espaços pedagógicos a fim de desenvolver atividades diversas, como educação física, esportes, aula de música, línguas estrangeiras, expressões plásticas, entre outras atividades. Nesse período, a professora Elvira dirigia-se à sala dos professores para conversar com seus colegas sobre aspectos ocorridos ao longo dia em classe, também fazia anotações sobre as atividades realizadas, revisava o planejamento, participava de reuniões, confeccionava materiais didáticos para as próximas aulas, bem como para as atividades comemorativas da escola, entre outras atividades. Vale ressaltar o clima de parceria e amizade entre os docentes da escola, bem como o diálogo sobre o sucesso ou não das atividades realizadas em cada dia era constante.

Elvira iniciou sua trajetória profissional em uma escola, com os quatro anos de escolaridade, ou seja, em uma turma multiseriada (com alunos do 1º ao 4º ano). Na sua opinião, essa experiência como professora de um único lugar foi muito enriquecedora, uma vez que ela era também a responsável por toda a parte burocrática da escola. Durante todos os anos que se seguiram sempre trabalhou como professora titular de turma, nas mais diversas regiões do País, com os mais diversos grupos de crianças e em realidades sociais com muitas carências. Elvira descreve a sua escola atual com as seguintes palavras:

Esta escola é sem dúvida onde me sinto verdadeiramente realizada. Trabalhar e possibilitar que crianças que vivem num meio sócio-cultural tão desfavorecido ganhem ferramentas para lutar na “selva” em que vivemos torna-me feliz todos os dias.

O amor que Elvira declara pela escola e também pela docência não a impede de expressar também uma visão crítica sobre a sua profissão no contexto atual de profunda e variável instabilidade social. Quando perguntamos qual a sua visão sobre a profissão docente,

8 Por curiosidade, perguntei à professora porque os alunos não podiam fazer seus lanches no pátio da escola durante o intervalo. Ela me informou que a maioria dos alunos preferiam brincar do que lanchar e que, se os deixassem sair para o intervalo com os lanches, eles jogariam no lixo. Não porque os lanches não tivessem qualidade, mas porque alunos de fato não sentiam necessidade de comer. E entre lanchar e brincar, optavam pelas brincadeiras.

Elvira, novamente, apresenta uma visão permeada pelo afeto à profissão, mas consciente da desvalorização por que passa a classe docente

Esta é a minha profissão e digo muitas vezes que não saberia fazer mais nada. Corre-me no sangue [...]Mas tenho a plena consciência que nos dias que correm a nossa profissão não é nada valorizada, não se lhe dá o devido valor. Hoje em dia só quem gosta muito de ser professor é que aguenta tantos dias em reuniões, papelada atrás de papelada [...] e quase sem tempo nenhum para a família, tantas vezes deixada em prol do trabalho.

Nas sessões de observações, podemos constatar que Elvira utilizava vários recursos das TIC em suas aulas. Então perguntamos sobre as formações contínuas nos últimos cinco anos. Elvira apresentou-nos uma lista de dezesseis cursos:

- Qiconteap- quadros interactivos +conteúdos + estratégias de aprendizagem
- Competências Básicas em Tecnologias de Informação
- Aventuras em Ciências – o gosto de experimentar
- Expressão Musical, criatividade e comunicação
- A possibilidade de trabalhar com a diversidade na sala de aula
- O uso da Internet e o tratamento de texto avançado, aptidões para uma escola em mudança
- A nova Matemática no 1ºCiclo
- Construção de saberes no Ensino Básico
- Plataforma Colaborativa e social para escolas do Ensino Básico 1/2
- Utilização e gestão dos novos Projectos Escolares em contexto educativo
- Sistemas de diagnóstico e identificação do Défice Atencional e Hiperactividade
- A Internet na Escola: um recurso partilhado
- Novas Áreas Curriculares – partilhar o presente, antecipar o futuro
- Área de Projecto: Proposta(s) de intervenção
- Para uma Escola Activa
- Encontro de Educação – 1ºCiclo do Ensino Básico

A partir de uma apreciação rápida dessas formações e tomando por base os títulos, é possível perceber que a quantidade de formações volta-se para a área das tecnologias da informação e da comunicação, bem como para temas atuais como diversidade e projetos. Tais formações têm implicações significativas na construção das identidades de Elvira, não somente em sua identidade profissional, mas também pessoal.

No entanto, com relação ao uso das TIC em sala de aula, Elvira demonstrava que está atenta para o fato de que não basta acrescentar tecnologia a práticas já existentes na sala de aula tornando o aluno um elemento passivo da sua aprendizagem. Mas, é necessário saber utilizar tais recursos em prol do avanço na aprendizagem em todas as componentes curriculares.

Nesse sentido, Elvira fazia uso das TIC, não como uma forma para disfarçar uma metodologia dando-lhe uma fachada de modernidade e inovação, mas como um recurso que pode ajudar significativamente no desenvolvimento das atividades educacionais (GALVÃO FILHO, 2002, citado por MARMELEIRA, 2012, p.20).

Segundo Marmeleira (2012), para se utilizar as ferramentas digitais na escola, é necessário levar em conta que as TIC não têm fim em si e nem se configuram como o principal objetivo da escola. Tem que se ter bastante clareza de que elas devem ser postas a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento educacional, inclusive da melhoria do trabalho docente.

Com base nas observações em sala de aula, constata-se que Elvira tem bastante clareza do papel das ferramentas digitais e as utiliza de fato como um recurso a mais para otimizar seu trabalho docente e não como um conteúdo em si.

A turma, pertencente à escola do Distrito de Braga, tinha como regente a Professora Aurélia, cuja escola atendia a 221 alunos no regime duplo da manhã e da tarde, muitos dos quais residentes nas freguesias próximas à escola. A turma era constituída por 24 alunos, sendo 12 meninas e 12 meninos, da faixa etária entre os nove e dez anos de idade, todos também com idade compatível com o ano cursado. Nessa escola também era visível o envolvimento das famílias no cotidiano escolar e também nas atividades realizadas fora da sala de aula.

Os espaços pedagógicos também eram amplos e bem organizados. As salas de aula contavam com um computador com ligação à internet e com um projetor digital situado na biblioteca escolar que poderiam ser requisitados pelo professor.

Aurélia, por ocasião da pesquisa, tinha quarenta e seis anos de idade e vinte e cinco de atuação docente. Sua formação teve início em 1986 quando concluiu o Curso do Magistério Primário. Na sua visão, esse curso teve pouca substância científica, mas com algumas noções pedagógicas e didáticas sobre o trabalho do professor. No entanto, o estágio, realizado ao longo do curso, foi fundamental porque se constituiu no momento de consciência do desejo de

ser professora. Aurélia expressa esse desejo com as seguintes palavras: Adorei o contacto com os alunos e de criar/decidir com eles o que fazer na sala de aula, naturalmente com a intencionalidade de cumprir os programas do ciclo.

Com base em suas palavras, esse desejo ainda permanece muito vivo, porém Aurélia também apresenta uma visão bastante crítica com relação à profissão docente na atualidade:

Ser professor hoje implica muito trabalho, muitos conhecimentos, muita vontade e gosto por aquilo que se faz. Hoje para ser professor não basta tirar um diploma e entrar numa sala de aula e transmitir o que se aprendeu na formação inicial. Os tempos actuais exigem cada vez mais da escola e, naturalmente, dos professores. Para isso, o empenho, a paixão, a responsabilidade profissionais assumem um lugar de destaque na vida de uma escola e dos alunos.

Deste modo, a profissão docente é uma profissão em constante mutação que implica reciclagem de práticas e domínio de teorias ao longo da vida em diferentes contextos.

Ao relacionar o discurso de Aurélia com o processo de constituição de suas identidades, observa-se que há um movimento de tensão permanente entre as atribuições que lhes são impostas/exigidas e os atos de pertença, com os quais ela se identifica e por conta disso também adere (PLACCO et.al, 2012).

Segundo Aurélia, sua trajetória profissional é marcada por atuar também em diversos contextos sociais e geográficos. Os primeiros quatro anos de sua prática docente foram desenvolvidos no Algarve⁹ (Região Sul de Portugal), pois na altura era difícil conseguir colocação no Norte e Centro do País. Foram anos fantásticos de trabalho, aprendi muito com as colegas, pois elas eram dinâmicas e projectavam actividades muito interessantes para a escola, envolvendo a comunidade escolar.

Para além das actividades de sala de aula, Aurélia envolveu-se em actividades da comunidade local que contribuíram para o seu desenvolvimento como pessoa e profissional. Nesse sentido, percebe-se que o processo de constituição identitário da docente foi construído nas interações com seus pares.

9 Aurélia é oriunda da Região Norte de Portugal e até à conclusão da formação inicial sempre morou lá.

Segundo Placco et al. (2012, p.170), esse processo não é estanque, “mas permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação”.

Aurélia narrou parte de sua experiência docente com o seguinte texto:

leccionei em várias escolas do 1º Ciclo, tendo tido algumas delas pouco significado profissional para mim, pelo facto, de serem ‘escolas mortas’ e com muitos conflitos internos. Outras, também me marcaram muito, mas pela positiva, principalmente uma onde leccionei durante catorze anos consecutivos. Nesta escola assumi a liderança durante oito anos lectivos, integrando a escola na vida da localidade através de projectos, actividades dinâmicas que projectaram a escola como referência. Ao longo destes anos, a necessidade de formação foi constante, tanto ao nível de gestão e organização como pedagogicamente. Esta necessidade surgia, por um lado, como modo de acompanhar as ‘novidades’ da sociedade que implicavam alterações/mudanças na escola, por outro, como modo de me desenvolver profissionalmente e sentir-me mais satisfeita e motivada na escola. Esta formação encontrei-a no centro de formação de professores no concelho onde leccionava e na Universidade, por sentir que lá encontraria muitos desafios científicos que me iriam abrir novos horizontes.

Com base na narrativa de história profissional de Aurélia, percebe-se que a constituição de suas identidades é marcada por muitos fatores, sobretudo pelo sucesso em sua atuação profissional durante muito tempo, inclusive assumindo função de liderança na escola e na comunidade. Nos últimos cinco anos, Aurélia não somente participou de muitas formações contínuas, como inclusive ministrou algumas em seu agrupamento. Ela cita uma lista de treze formações:

- Investigação em Educação
- Ensinar é Investigar II
- Instituto de Inovação Educacional
- Reflectir sobre a Linguagem Escrita
- Desenvolver a Linguagem Escrita
- Cultivar o Gosto pela Leitura
- Entrar no Mundo da Escrita
- Matemática: Um gosto a descobrir
- Avaliação das Aprendizagens – GAVE
- Oficina de Actividades Matemáticas

- Gestão Curricular no 1º Ciclo- Laboratório de Matemática
- A Expressão Plástica no Ensino Básico - Centro de Formação do SIPE
- Acção de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º CEB - ESE

Nas formações de Aurélia, também tomando por base os títulos, é possível perceber que a maioria das formações se volta, sobretudo, para as áreas consideradas básicas da formação no 1º Ciclo: Língua Portuguesa e Educação Matemática. Além dessas formações voltadas para a prática docente, Aurélia cita mais três formações que considera muito importantes para sua atuação como docente do 1º Ciclo, a Licenciatura no 1º CEB, o Mestrado em Educação e o Curso de Formação Especializada em Administração Escolar – ISET. Na ocasião da coleta dos dados, Aurélia estava concluindo o doutorado.

A rotina docente de Aurélia iniciava-se às 8:00h da manhã. Às 9:00h, iniciava as aulas. Às 10.30h, havia uma pausa para um intervalo e lanche dos professores e alunos, de 30 minutos. Em seguida, retomavam-se as atividades em sala de aula, indo até às treze horas, quando se parava para o almoço dos docentes e discentes, o qual era servido para os alunos no refeitório da escola. Às 14:30h, dava-se continuidade às atividades até às 17:30h, desenvolvendo-se atividades diversas, como música, língua estrangeira, ensaios para atividades culturais, dentre outras, semelhante ao que ocorria na escola de Elvira.

A escola onde Aurélia lecionava também possuía espaços amplos e confortáveis para todas as atividades pedagógicas. Havia inclusive um parque infantil, onde as crianças brincavam nos intervalos. Essa escola estava localizada bem próxima à Biblioteca da Freguesia¹⁰, onde eram desenvolvidas várias atividades educacionais, dentre estas, vale citar, a hora do conto e a caça ao tesouro, que geralmente eram planejadas e executadas pela bibliotecária. Porém, Aurélia também acompanhava a execução dessas atividades.

¹⁰ Freguesia é o nome que tem, em Portugal e no antigo Império Português, a menor divisão administrativa. Trata-se de subdivisões dos concelhos e são obrigatórias, no sentido em que todos os concelhos têm pelo menos uma freguesia.

4. O trabalho docente e o sucesso educativo em duas turmas de 4º ano do 1º Ciclo na Região Norte de Portugal

Logo no início das observações de aulas nas duas turmas de 4º ano do 1º Ciclo da Região Norte de Portugal, nos Distritos do Porto e de Braga, durante os meses de maio e junho de 2010, em escolas públicas que desenvolviam projetos denominados TEIP, o bom desempenho da grande maioria dos alunos chamou-nos a atenção nas duas escolas, principalmente com relação às habilidades de leitura e escrita, cujos conceitos variavam entre muito bom/excelente e bom/satisfaz bastante. Para além disso, o relacionamento entre as docentes e os alunos e os alunos entre si também se mostrava muito bom, sobretudo porque as turmas pertenciam a escolas situadas em contextos sociais de muita instabilidade social. Fato que nos motivou a tentar entender que variáveis estariam interferindo no bom desempenho dos alunos. Para tanto, além das observações, também realizamos entrevistas semiestruturadas com as docentes.

De início ficamos sabendo que aquele sucesso era uma exceção e não uma regra em escolas com perfis semelhantes às que estávamos observando. Diante disso, perguntamos a Aurélia quais foram os principais obstáculos em sala de aula e como tentou superá-los, para avançar com relação às habilidades de leitura e escrita de seus alunos, ela respondeu o seguinte:

No início do ano lectivo, após a avaliação diagnóstica, constatei e referi, no PCT, as dificuldades manifestadas pelos alunos que recaíam essencialmente na escrita de textos e na resolução de problemas e cálculo mental. Para além disto, como já referi anteriormente, debati-me com atitudes comportamentais inadequadas numa sala de aula. Desta forma, apercebi-me de que iria ter um caminho difícil de trilhar até conseguir atingir os objectivos que propunha. Então, surgiu a grande questão: o que fazer?

Muito bem, no início do ano lectivo é costume chegarem ao agrupamento propostas de projectos pedagógicos (do Ministério da Educação, da autarquia local, das associações culturais) muito interessantes que podem ajudar os professores e os alunos a ultrapassar necessidades e/ou desenvolver competências. Assim, depois de analisar os objectivos dos projectos, seleccionei aqueles que iam de encontro às necessidades dos meus alunos: um que os ajudasse a escrever melhor, outro que os ajudasse a concentrar e atender a regras. Portanto, foi com a ajuda de projectos motivadores e interessantes que consegui superar os obstáculos que surgiram, a par, claro, de muito empenho e trabalho dos alunos, dos pais e da professora.

Convém destacar que, diferente de Elvira que já vinha acampanhando a sua turma desde o 1º ano, Aurélia somente conheceu a turma no início do ano letivo de 2009/2010. No seu relato fica claro que, para realizar de forma bem sucedida as atividades docentes, ela teve também que passar um por um processo de adaptação com a turma que só conheceu na etapa final do 1º Ciclo, conforme relato a seguir.

No início do ano lectivo, tive dificuldades em me adaptar ao comportamento dos alunos porque era demasiado confuso, não me conseguia entender no meio de tanta desorganização comportamental, todos a falar ao mesmo o tempo, ninguém se ouvia...

Esta realidade, ‘obrigou-me’ a tomar medidas rápidas e contextuais, utilizando a relação pedagógica como instrumento de combate à situação que se tornava impossível para realizar um trabalho profícuo.

Assim, no início, foi importante dar a conhecer a autoridade do professor na sala de aula, fazer-se respeitar e principalmente apresentar tarefas dinâmicas e motivadoras que os fizesse ‘acalmar’ e prestar mais atenção ao que cada um dizia.

É importante referir que a minha autoridade na sala de aula implicou sempre respeito pelos alunos, cedendo-lhes espaço para darem opiniões sobre os diversos temas e manifestarem a sua insatisfação relativamente a qualquer assunto. Contudo, não admitia faltas de respeito, má educação nem atitudes desonestas entre mim e os alunos e entre os próprios alunos.

Na sala de aula havia momentos de ‘risota’ porque a professora se dispunha para contar histórias engraçadas, para dramatizar situações que implicavam movimentos ‘engraçados’ que faziam rir e havia momentos de grande concentração em tarefas complexas para promover o raciocínio matemático. Os alunos sabiam muito bem como comportar-se nos diferentes momentos.

Desta forma, o meu relacionamento com os alunos foi uma relação aberta, de respeito e de amizade onde todos conheciam as suas funções e limites.[...]A mudança de atitudes face à sala de aula foi o fundamental, pois assim conseguiam estar mais atentos e concentrados nas tarefas escolares, para além da motivação que apresentavam para realizar trabalhos livres (em casa, com os pais) relacionados com os conteúdos das diferentes disciplinas.

Com relação aos desafios que Elvira teve que enfrentar para que seus alunos fossem bem sucedidos, ela disse o seguinte:

No meio em que a escola se encontra inserida, não é o obstáculo, mas os obstáculos: absentismo, abandono, insucesso e indisciplina que temos de lutar todos os dias. Daí a escola se encontrar em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Todos lutamos um dia de cada vez criando estratégias, tornando o ensino mais inovador e apelativo para conseguirmos da melhor maneira reduzir esses obstáculos. No meu caso em particular durante os quatro anos com a turma consegui que a turma fosse sempre

acompanhando e penso ter contribuído positivamente para a redução desses obstáculos.

Ao perguntamos quais eram suas expectativas quanto ao desempenho escolar de seus alunos, Aurélia respondeu o seguinte:

Quando iniciei as actividades lectivas com os alunos desta turma, senti que eram alunos com capacidades para conseguir bons resultados escolares, de uma forma geral, porque eram participativos e tinham espírito crítico aguçado. No entanto, logo nos primeiros dias do ano lectivo, apercebi-me de que havia muito a fazer nesse sentido, principalmente no que se referia ao comportamento, “saber estar na sala de aula” e ao trabalhar determinadas competências no âmbito das áreas nucleares (Língua Portuguesa e Matemática) que já deveriam ter sido iniciadas em anos lectivos anteriores.

De facto, após muito trabalho da parte de todos (alunos, professora e pais) conseguimos atingir os objectivos que nos propusemos sustentados no empenho, no interesse, na autonomia e na responsabilidade dos intervenientes referidos.

Não foi tarefa fácil inculcar nos alunos a necessidade de se responsabilizarem pelas suas tarefas escolares e conseguir a colaboração dos pais na aprendizagem e na construção de regras de comportamento dos seus filhos. Foi uma luta!

Contudo, foi uma luta com sucesso, tal como perspectivava no início do ano lectivo.

No final de ano, muitos pais agradeceram a forma como foram orientados para a autonomia, pois os alunos passaram a ser capazes de trabalhar sozinhos em casa e de se responsabilizarem pelos seus trabalhos sem os pais mandarem.

Com base nos relatos de Aurélia, constata-se que o sucesso no desempenho de seus alunos não é fruto de mero acaso, mas de muito trabalho, muita disciplina, muito empenho da docente e dos pais, bem como do desenvolvimento de projetos e programas, dentre os quais, chamou-nos atenção os TEIP- Território Educacional de Intervenção Prioritária, do Ministério da Educação de Portugal, que objetiva a territorialização de políticas educativas, levando em conta critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos sócio-educativos particulares, notadamente em escolas cujos indicadores educacionais apontam baixo rendimento escolar, e por conseguinte o insucesso educativo.

Vale ressaltar que esse projeto visa, sobretudo, a promoção de condições para a conquista do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, do recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e

formação; bem como a criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de final de ciclo ou nível de ensino.

Ao longo de 2010, pudemos conhecer alguns dos TEIP que estavam sendo desenvolvidos em várias escolas, cujos resultados foram apresentados através de seminários que ocorreram ao longo de 2010. Nesses seminários foi possível perceber que os TEIP de fato melhoraram os indicadores educacionais de forma significativa das escolas, pois os alunos apresentaram um avanço com relação ao maior sucesso nas competências de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

4. Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo fazer uma reflexão sobre o sucesso educativo de alunos de duas turmas de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Norte de Portugal. Para tanto, realizamos observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas.

Com relação às indagações sobre a rotina das professoras, a trajetória profissional, as formações contínuas, o uso das TIC nas atividades e as expectativas dessas docentes com relação ao sucesso escolar de seus alunos, constata-se que as duas docentes, embora apresentem diferenças nas práticas pedagógicas (Elvira trabalhava de forma mais disciplinar, com algumas atividades interdisciplinares, utilizando com mais frequência as TIC; ao passo que as práticas pedagógicas de Aurélia, em sua grande maioria, ocorriam numa perspectiva interdisciplinar, porém com pouco uso das TIC em sala de aula), podem ser consideradas bem sucedidas, como elas mesmas referem em seus relatos.

Porém, vale referir, sobretudo alguns pontos referentes aos aspectos subjetivos, pois as duas docentes apresentam posturas bastante semelhantes. Ambas acreditam e desenvolvem as atividades docentes buscando o sucesso escolar de seus alunos. Demonstram compromisso, responsabilidade, afeto e sensibilidade, bem como consciência do papel social que exercem na sociedade. Para além disso, constata-se que suas práticas são fundamentadas no conhecimento aprofundado não somente das várias componentes curriculares, mas também conhecimento do contexto social do qual os alunos são oriundos.

Merecem destaque nas identidades de Elvira e Aurélia os seguintes aspectos, que possivelmente contribuíram para o sucesso no desempenho dos alunos, com relação às competências e habilidades de leitura e escrita: as trajetórias profissionais das duas professoras que são marcadas por atuações em contextos sociais diversos, com pessoas diferentes, em regiões diferentes, bem como o exercício de liderança e atividades de gestão. Além disso, as formações contínuas, segundo Aurélia e Elvira, foram significativas tanto ao nível pessoal como profissional e as orientam em grande parte de suas práticas, sobretudo, no trabalho com as competências e habilidades de leitura e escrita. As ações decorrentes dos TEIP possibilitaram desenvolver projetos nas diversas áreas. Ressalta-se a visão positiva do percurso profissional, porém crítica, da profissão docente, as expectativas de sucesso com relação ao desempenho dos alunos e, sobretudo, demonstram e praticam o conhecimento sistematizado. Elvira e Aurélia são professoras que não deixam somente o conhecimento crescer em seus alunos, mas fazem melhor: plantam, cuidam e deixam florescer para que toda a sociedade usufrua dos bons resultados.

Referências

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINE, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

LOPES, Amélia; PEREIRA, Fátima; FERREIRA, Elisabete; SILVA, Manuel António; SA, Maria José. *Fazer da formação um projecto: formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto-PT: Legis/Livpsic, 2007b.

LOPES, Amélia. Breve apontamento sobre os dilemas actuais da formação de professores. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (Org.). *Formação docente em contexto de mudanças*. Maceió: EdUFAL, 2012.

LOPES, Amélia. *Construção de Identidades e Formação de Professores. Relatório da Disciplina*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2007a. (Provas de Agregação – documento policopiado).

LOPES, Luiz Paulo Moita. Discursos de identidades em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINE, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

LOPES, Maria Amélia; PEREIRA, Fátima. Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais do professores portugueses. In: LOPES, Cassimiro; LEITE, Carlinda

(Org.). Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil. Porto: CIEE/Lipsic, 2008. p.95-113.

MARMELEIRA, Margarida Rosa. O Blog no 1º ciclo do ensino básico: promoção das aprendizagens, da autonomia e da inclusão digital. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta de Portugal. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 23 de julho de 2013.

PEREIRA, Fátima. Infância, educação escolar e profissionalidade docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. Porto-PT: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et.al. Movimentos identitários de professores em serviço: um estudo sobre atribuições e pertenças. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira. (Org.). Trabalho Docente: tensões e perspectivas. Maceió: EdUFAL, 2012.

SIGNORINE, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINE, Inês. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

Submetido em 07/09/2013