

Representações sociais e práticas: um olhar sobre o trabalho de professoras bem sucedidas¹

Laêda Bezerra Machado
Marcella Thaiane de Lima Silva

Resumo: Este artigo analisa as representações sociais de ciclos de aprendizagem de professoras bem sucedidas de forma a relacioná-las com suas práticas. Resulta de pesquisa qualitativa com 04 professoras da Rede Municipal do Recife. Utilizou-se como instrumentos de coleta observação e entrevista e para tratar o material recolhido. E lançou mão da análise de conteúdo. Os resultados revelaram que as professoras de sucesso respeitam o tempo pedagógico; procuram tornar os conteúdos acessíveis e significativos aos alunos e mantém relações pautadas na afetividade. As professoras revelaram representações sociais positivas de escola, ciclos de aprendizagem e do trabalho que desenvolvem. Reafirma-se que as representações sociais são mais que enunciados sobre a realidade, elas são organizadoras e determinantes para as ações e práticas dos sujeitos.

Palavras-chave: Representações sociais. Práticas de sucesso. Ciclos de aprendizagem.

Social representations and practices: a look at the work of successful teaching

Abstract: This article analyzes the social representations of the learning cycles of successful teachers in order to relate them to their practices. Results of qualitative research with 04 teachers of Municipal do Recife, He being used as data collection instruments observation and interview and to treat the collected material it employed the content analysis. The results revealed that teachers meet the educational success of time; seek to make them accessible and meaningful content to students and maintains relationships based on affection. The teachers showed positive social representations of school, learning cycles and the work they do. It is reiterated that social representations are more than statements about reality, they are organizing and determinant to the actions and practices of the participants.

Keywords: Social representations. Successful practices. Learning cycles.

¹ Apoio: CNPq (processo nº 305876/2011-2).

Introdução

Este trabalho resulta de uma pesquisa que analisou as práticas de professores bem sucedidos nos ciclos de aprendizagem e suas relações com representações sociais que esses profissionais construíram da organização escolar em ciclos, instituída na rede municipal de Recife, em 2001. Pesquisas desenvolvidas com professores dessa rede (MACHADO, 2007; MACHADO; ANICETO, 2010; MACHADO, 2013) revelaram representações sociais de ciclos de aprendizagem com foco na negatividade, na impossibilidade de êxito ou inclusão dos sujeitos com esse regime. Para os professores, com os ciclos de aprendizagem, os alunos permanecem na escola, mas nela não conseguem aprender (MACHADO, 2007; MACHADO; ANICETO, 2010; MACHADO, 2013). Neste texto, são apresentadas categorias teóricas que subsidiaram o trabalho: ciclos de aprendizagem; representações e práticas sociais; as representações de ciclos de aprendizagem e suas relações com as práticas docentes sucesso.

Os ciclos de aprendizagem

Os ciclos de aprendizagem caracterizam-se como possibilidade de reorganização do tempo e espaço escolares, respeito aos processos de aprendizagem dos alunos e eliminação da repetência. Seu objetivo é assegurar aos alunos matriculados, na educação básica, a continuidade dos estudos, tratamento pedagógico mais adequado e sucesso escolar.

A trajetória educacional mostra que as primeiras experiências de não retenção no Brasil ocorreram nos anos 1950. Na década de 80, os ciclos foram utilizados como tentativa mais justa para resgatar a função social da escola, desse período destaca-se a experiência do estado de São Paulo, o ciclo básico de alfabetização.

No final dos anos 1990, a aprovação da atual LDB e a preocupação com o fracasso e correção do fluxo escolar, impulsionaram vários entes federativos a implantarem políticas que viessem a combater esses problemas. Desde o final do século passado os ciclos vêm se consolidando no país. No entanto, conforme Mainardes (2009), no final da primeira década dos anos 2000 menos de 20% dos alunos do ensino fundamental estavam matriculados em escolas organizadas em ciclos.

A Secretaria de Educação do Município de Recife, na gestão 2001-2004, implantou o regime de ciclos ficando o Ensino Fundamental organizado em primeiro ciclo (com duração de três anos) e os três ciclos subsequentes, com duração de dois anos cada um. Nessa nova configuração, cada ciclo deve funcionar como uma teia entrelaçada, na qual os conteúdos estão relacionados e articulados uns aos outros. A proposta pedagógica da rede municipal (RECIFE, 2002) preconiza que a escola deve se orientar pelo princípio da interdisciplinaridade. Em estudos já desenvolvidos sobre ciclos nessa rede (MACHADO, 2007; MACHADO, 2012; MACHADO, 2013) ficou evidenciada a face negativa da proposta para os professores. A investigação da qual decorreu este texto preocupada com essa representação, centrada como algo que dificulta do que favorece a aprendizagem dos alunos, focaliza neste artigo as práticas docentes de sucesso e suas relações com as representações sociais de ciclos de aprendizagem desses professores.

A teoria das Representações Sociais

Na sociedade vive-se exposto a uma infinidade de informações que afetam os sujeitos e, por isso, por serem desconhecidas, busca-se entendê-las utilizando diferentes estratégias. Desse processamento das informações surgem “universos consensuais”, significados que vão brotando e sendo difundidos construindo teorias do senso comum, que são partilhadas e dão identidade aos grupos.

A teoria das representações sociais foi apresentada pela primeira vez por Serge Moscovici, em 1961, e tem oferecido elementos para a compreensão de diferentes objetos de variados campos. Trata-se de um referencial que prioriza o conhecimento e as experiências do indivíduo e considera que essas formas de interpretação orientam as práticas sociais.

A relação práticas e representações sociais é sutil e complexa, transversaliza a teoria. Moscovici (1978), ao analisar como o leigo se apropria do conhecimento científico, mostra como esse saber é incorporado e se cristaliza na consciência do sujeito e dos grupos, transformando-se em representação social. Conforme o referido autor, esse conhecimento, construído nas interações e comunicações sociais, se expressa nos modos compartilhados de saber dos grupos. Isto quer dizer que as representações mediam, orientam as práticas. Jodelet (1984) também reconhece essa relação representações sociais e práticas, ao afirmar que o objetivo dessa forma de conhecimento é:

[...] explicar fatos e ideias que povoam o universo da vida, ou que nele surgem, atuar sobre e com pessoas, situar-nos em relação a elas, responder às perguntas que nos coloca o mundo, saber o que significam as descobertas científicas e o devenir histórico para a conduta de nossa vida [...] em outros termos trata-se de um conhecimento prático da realidade (p. 360).

Em outro trabalho, Jodelet (2001) reitera que as representações sociais são saberes práticos produzidos, engendrados e partilhados pelos sujeitos na dinâmica do social. Qualificá-las como saber prático implica em reconhecer que “a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais” (p. 48). Em sua clássica obra sobre as representações da loucura, Jodelet (2005) mostra que as práticas são determinadas pelas representações.

As representações sociais constituem, conforme Abric (2000), um sistema de interpretação da realidade que determina os comportamentos e práticas dos sujeitos. O autor (2000) considera as representações como uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou ao grupo “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências” (p. 28). Abric (2000) diz que toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando, portanto, seus comportamentos e suas práticas sociais.

Pode-se, portanto, admitir que as práticas são os reflexos dos significantes sociais da representação, logo, concorda-se com Rouquette (1998, p. 43) ao afirmar que as representações sociais e práticas se influenciam reciprocamente. Segundo o autor: “[...] convêm tomar as representações como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações”.

Estudos experimentais de Moscovici (2003) e Abric (2000), aos quais se refere Sá (1996), evidenciam que é a representação da situação que determina o comportamento. Abric (2001) partia da hipótese geral de que os comportamentos dos sujeitos não eram determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. Para sistematizar as finalidades próprias das representações sociais, Abric (2000) atribui-lhes quatro funções essenciais, quais sejam: saber, identitária, orientação e justificadora. Conforme o autor, as representações têm a função de saber, pois permitem compreender e explicar a realidade ao possibilitar que os sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem a um quadro assimilável e compreensível; a função identitária porque permite situar os indivíduos e os grupos no campo

social e a constroem suas identidades; tem função de orientação, pois intervêm diretamente na definição da finalidade da situação determinam o comportamento e as ações dos sujeitos, e têm função justificadora, porque elas intervêm na avaliação da ação, permitindo aos sujeitos, *a posteriori*, explicar suas condutas.

Os argumentos teóricos e evidências empíricas dos estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais convergem para o fortalecimento da tese de que as representações determinam as práticas sociais. Na pesquisa que estamos desenvolvendo e neste texto, que traz parte seus achados, reafirma-se o pressuposto de que as representações sociais determinam as práticas docentes de sucesso.

Práticas de sucesso escolar

O sucesso escolar na produção científica é reconhecido como categoria complexa que só pode ser compreendido de maneira contextualizada. Como afirma Lahire (1997), as interpretações sobre o tema se enfraquecem quando sua interdependência com a realidade social é desconsiderada. Em relação às práticas docentes de sucesso, os estudos não são abundantes. Alguns trabalhos como os de Pimenta (2002); Rios (2002); Kramer e André (1984); André e Mediano (1986); Monteiro (2011); Martins Junior (2009); Carmo e Chaves (2001); Utsumi (2005) e Mendes (2008) forneceram elementos para melhor compreender como a temática vem sendo tratada.

Uma primeira aproximação com a literatura ratifica o já afirmado por Pimenta (2002), ou seja, estudar boas práticas ajuda a caracterizar o que se denomina um bom professor e contribui para valorizar o trabalho docente. Rios (2002) concorda que, a partir da variável desempenho do professor, é possível reorganizar o fazer pedagógico, analisando ideias pré-concebidas, certezas pedagógicas infalíveis e delineamentos do currículo. A seguir, apresenta-se uma panorâmica preliminar dos estudos sobre práticas de sucesso escolar.

Em estudo sobre o trabalho de professoras que obtinham sucesso na alfabetização de escola pública, Kramer e André (1984) revelam a complexidade de se definir práticas bem sucedidas. A partir da experiência de pesquisa, indicaram como sucedidas práticas mais "tradicionais" de boas professoras, aquelas mais criativas que estimulavam a participação e imaginação das crianças, além das que combinavam uma forma mais "convencional" com

situações de estímulo à inventividade e à participação. O estudo que desenvolveram ilustra que não há um modelo único de prática bem sucedida.

Pesquisa etnográfica sobre a relação entre prática pedagógica e desempenho escolar das crianças das camadas populares, desenvolvida por André e Mediano (1986) na periferia do Rio de Janeiro, constatou que um projeto pedagógico na perspectiva de Paulo Freire, aliado a uma boa relação escola e comunidade, contribuiu para o desenvolvimento de práticas de sucesso.

Monteiro (2011) deu ênfase aos mecanismos da produção do sucesso escolar a partir da experiência de quatro professoras alfabetizadoras, em São Paulo. A autora mostra a articulação entre saberes e práticas das alfabetizadoras bem sucedidas sinalizando uma diversificação de estratégias de ensino entre elas, mas que foi notória a criação de rotinas e rituais no trato aos conteúdos e desenvolvimento das atividades.

Martins Junior (2009) investigou os saberes docentes de professoras de sucesso no meio rural de uma escola pública de Minas Gerais. Os resultados reafirmaram que a experiência das professoras se apoia em saberes éticos, políticos e de ensino. O autor amplia a discussão teórica sobre os saberes explicitando o que são saberes éticos. Segundo ele, são os referentes à dimensão dos valores desenvolvidos pelas professoras junto aos alunos, famílias e comunidade rural.

Carmo e Chaves (2001) analisaram as concepções de aprendizagem construídas por alfabetizadoras bem sucedidas. Revelaram que essas docentes procuravam valorizar as ações das crianças, considerando-as construtoras de seu conhecimento. Aspectos como autonomia grupal, conhecimentos prévios e contextos sociais das crianças eram considerados pelas professoras.

A investigação de Utsumi (2005) focalizou aos saberes e práticas docentes de seis professoras consideradas bem-sucedidas de escolas públicas e privadas. Elas foram assim denominadas porque exerciam uma prática reflexiva, consideravam os alunos e suas necessidades específicas. Mobilizavam competências, técnicas, habilidades, conhecimentos, saberes e estratégias para combater o fracasso escolar.

Mendes (2008) focalizou os saberes e suas articulações com as boas práticas de três professoras. A autora refere-se ao professor bem sucedido como competente, adota o conceito de competência de Rios (2002), que envolve as dimensões técnica (domínio de saberes e habilidades diversas) política (visão crítica da realidade), ética (valores e compromisso assumido) e estética (a sensibilidade e beleza como elementos do fazer docente). A autora reconhece a presença dessas dimensões como orientadoras das práticas de professoras de sucesso e enfatiza o papel da

dimensão estética como marca do trabalho das docentes. Conforme a autora, a sensibilidade e o respeito às especificidades dos alunos foram os elementos que mais se evidenciaram na prática dessas professoras.

A literatura sobre práticas de sucesso revelou a dificuldade de se definir o que sejam essas práticas, uma vez que os critérios de escolha dos profissionais entre os pesquisadores se diversificam. Contudo, nota-se a presença de um critério comum em todos os estudos: os professores com boas práticas revelam compromisso e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Também não se percebeu que o sucesso docente fosse tratado de modo dissociado do espaço ou contexto dessas práticas. Constatou-se, ainda, que esses estudos fundamentam-se em teorias diversas com ênfase na discussão sobre os saberes docentes. Como métodos de estudo dessas práticas, foi comum nos trabalhos à utilização da observação aliada a instrumentos como entrevistas e histórias de vida. A revisão bibliográfica contribuiu para reforçar a relevância da pesquisa relatada neste texto.

Metodologia

Como centramos o olhar na prática docente de professores de sucesso, o estudo adotou a abordagem qualitativa. Sobre esta abordagem, Minayo (1994) classifica como qualitativos os estudos que trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e práticas dos sujeitos.

A pesquisa foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2013, em escolas da rede municipal Recife. Tomou-se como campo de investigação quatro escolas de diferentes regiões político-administrativas (RPAs) do município e que apresentaram melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB -2011). Admitimos que apresentar um bom desempenho no IDEB constituiria um indicativo de que a escola poderia estar desenvolvendo práticas que favorecem o sucesso escolar das crianças. As quatro instituições se destacaram apresentando índice superior a 4,0.

Solicitamos aos gestores das escolas que indicassem professores que viessem obtendo sucesso em suas práticas e que aceitassem a observação de suas turmas. De modo geral não houve restrições para fazer a indicação. Foram indicadas quatro professoras, todas com formação superior, sendo três alfabetizadores e uma atuava com alunos do 1º do 2º ciclo.

O contato com elas se deu da seguinte forma: após a indicação pela equipe gestora, nos dirigimos a essas docentes, a fim de confirmar o aceite e agendar as observações. Não houve resistência por parte delas, o que permitiu a realização do trabalho no tempo planejado.

Para desenvolver o trabalho de campo, utilizamos roteiro de observação e entrevista, gravador de voz e um caderno para registro de situações que contribuíssem para melhor caracterização das práticas de sucesso das professoras. As práticas de cada professora foram observadas durante 40 (quarenta) horas. No quadro 1 caracterizamos melhor as participantes procurando evidenciar sua formação, idade, tempo na docência, turma que lecionavam e como se tornaram professoras. Conforme se mostra no quadro 1, as quatro professoras de sucesso possuem mais de 10 (dez) anos de carreira.

Quadro 1 - Caracterização do grupo pesquisado

Professora	Idade	Formação Acadêmica	Turma	Como se tornaram professoras
Marcella ²	48	Pedagogia e Pós-Grad. em Psicopedagogia	1º ano do 1º ciclo	Não planejou ser professora. Quando criança brincava muito de professora, ensinava, escrevia na porta do guarda roupa da mãe. Foi rapidamente alfabetizada. Após concluir o 1º grau, viu as amigas irem fazer o magistério. Não fez, pois não tinha jeito com criança. Depois de ter sido mãe, sentiu o desejo de fazer o magistério. Fez o curso, começou ensinar em casa, teve uma escolinha, depois fez a graduação em Pedagogia, especialização. Há 15 anos era professora e já trabalhou em outras escolas públicas e privadas.
Jaqueline	45	Lic. em História	1º ano do 2º ciclo	Jaqueline, desde os 13 anos de idade, teve contato com a docência. Morava em área rural, lá tinha uma escola e o pai sempre dizia <i>“toda mulher tem que ser professora”</i> . Fez graduação em História. Sempre trabalhou em escolas municipais e privadas em Recife, Paulista e Abreu e Lima. Há 20 anos trabalha como docente.
Thaíz	56	Pedagogia e Pós-Grad. em Gestão	1º ano do 1º ciclo	Era professora há 20 anos, afirmou ter escolhido ser professora por afinidade, habilidade, que gosta de exercer. Tem pessoas da família que eram da área, mas algumas abandonaram para ser advogada. <i>“Não me vejo capaz de mudar, me vejo apenas como professora e gosto do que faço”</i> .
Mirella	35	Pedagogia e Pós-Grad. em Psicopedagogia	1º ano do 1º ciclo	Desde pequena sempre quis ser professora. Pertence a uma família também de professoras. Na família tem gente com no doutorado área de educação. Teve essa influência. Fez curso de magistério, graduação em pedagogia. Afirmou: <i>“amo o que faço”</i> . Há 12 anos trabalha como professora.

² Os nomes das docentes de sucesso são fictícios.

As representações sociais de ciclos de aprendizagem das professoras de sucesso

Foi unânime entre as docentes o reconhecimento da organização escolar em ciclos como uma imposição aos professores. Todas destacaram a falta de consulta e busca de adesão dos docentes à posposta. Contudo, não pareceram paralisadas frente ao novo regime, mas procuraram se esclarecer, ler sobre o assunto, disponíveis para aprender e mudar algumas práticas. Uma delas demonstrou certa resistência frente a não retenção do aluno. Afirmou:

[...] de uma certa forma amarrou a situação. Amarrou a situação de trabalho, mas quando você observa que você fez o seu trabalho, fez o seu papel e não houve um avanço da forma como deveria ser e existe uma lei que proíbe você de reprovar aquele aluno, mesmo que ele tenha dificuldades, porque não reprova, aí quebra, quebra todo um trabalho que nós fizemos coma turma, quebra a seriedade também do papel do ciclo... (Jaqueline).

No geral, os depoimentos das professoras apontaram para uma representação positiva do sistema de ciclos, focalizaram principalmente as maiores possibilidades de tempo que oferece para a criança aprender. Elas disseram:

[...] no fundo é isso a gente trabalha em cima da realidade e das possíveis dificuldades dos alunos. A gente respeita o ritmo e as possibilidades que essa criança tem em aprender. A gente valoriza o que chamamos de conhecimento prévio. Essa é a base dos ciclos de aprendizagem (Thaíz).

É uma organização no sistema de ensino que o objetivo é fazer com que a aprendizagem ocorra de forma processual e contínua [...] (Mirella).

[...] a gente teve mais possibilidades de trabalhar com a criança dentro da faixa etária dela, sem começar a vida da criança por um histórico de reprovação, que é uma coisa bem negativa. Então eu vejo os ciclos como uma forma da gente ter um tempo maior com a criança, só assim a gente vai saber as formas de trabalhar os conteúdos [...] (Marcella).

Contudo, independente da organização em ciclos, as professoras de sucesso insistiram na sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, o interesse e o compromisso com o trabalho docente. A observação do trabalho com as turmas nos ajudou a evidenciar melhor esse modo positivo de encarar os alunos, a crença nas suas possibilidades como docente de “mudar o rumo daquelas vidas”, mesmo reconhecendo os limites como precarização das condições de trabalho, falta de apoio das famílias, as quatro entrevistadas se empenham para o fazer o melhor.

As observações das práticas permitiram identificar elementos comuns entre elas, como a capacidade de se comunicar com os alunos, o desejo de manter a harmonia do grupo, estabelecimento de relações pautadas na afetividade, preocupação com a elaboração do planejamento e cumprimento do tempo pedagógico.

Em consonância com a proposta da pesquisa e a partir do que propõe Bardin (1997), organizou-se os registros das observações das práticas em três categorias, a saber: **Respeito ao tempo pedagógico; Trato aos conteúdos e Relações interpessoais em sala de aula.**

a) **Respeito ao tempo pedagógico**

As quatro professoras demonstraram preocupação para com a organização da rotina diária das turmas. Não foram inconstantes, havia uma sistematização prévia do que aconteceria nas aulas e as crianças eram previamente informadas de como transcorreria cada dia de aula. A professora Mirella, por exemplo, ao receber seus alunos em sala iniciava perguntando sobre como estava o tempo, nome da cidade que moravam, data e dia da semana, mês e ano em que estavam. Também, nas aulas da professora Marcella, foi comum ela recepcionar os alunos de maneira afetuosa, registrar no quadro tudo o que ocorreria na aula do dia. Os trechos que registramos abaixo tratam sobre a rotina dos grupos:

A professora novamente recebeu os alunos com música instrumental e escreveu no quadro quais seriam as atividades que fariam naquela tarde, a saber: oração, leitura deleite, atividades, recreio e jogos educativos (Registro obs. da aula de Profa. Marcella).

Os alunos chegaram, se acomodaram em suas bancas, a docente perguntou qual era o dia da semana, o mês em curso, a cidade que moravam e como estava o tempo. Em seguida escreveu qual seria a rotina da tarde (oração, cantigas, atividades em classe, merenda e retorno para classe) (Registro obs. da aula de Profa. Mirella).

As professoras Thaiz e Jaqueline, embora não escrevessem a rotina da aula diariamente no quadro, iniciavam suas aulas conversando com a turma, perguntando sobre como estavam e informavam como seria a aula, o que havia sido planejado para aquele dia. Eis o que escrevemos sobre como Jaqueline organizava e suas aulas:

Jaqueline utilizava o seu tempo de aula da seguinte forma: no primeiro horário fazia a saudação, seguia com a correção de tarefa de casa e iniciava a atividade de classe e após a merenda, dava continuidade à tarefa de classe, fazia leitura dinâmica ou deleite com o

grupo, orientava sobre a atividade de casa e finalizava com uma musica de despedida (Registro obs. da aula de Profa. Jaqueline).

Percebeu-se que a rotina estabelecida e o cuidado em orientar os alunos por parte das professoras proporcionavam um clima de tranquilidade no grupo classe, não havia ansiedade e todos demonstravam envolvimento na realização das atividades. Assim como nesta investigação nos estudos de Kramer e Monteiro (2011), Utsumi (2005) e Mendes (2008), a preocupação das professoras com estabelecimento da rotina foi comum.

O uso adequado do tempo pedagógico foi um ponto em comum entre as professoras, todas eram pontuais, estavam sempre prontas para receber e acolher seus alunos. Lembra-se que, conforme Santiago (1990), o tempo curricular é tomado como situação real onde e quando se concretizam as relações pedagógicas. Compreende-se como tempo pedagógico a distribuição de conteúdos, materiais e atividades durante o ano letivo, o estabelecimento de horários para realização das diferentes atividades em sala de aula. Um ponto em comum entre as professoras é que elas costumavam percorrer as carteiras dos alunos ajudando-os, esclarecendo dúvidas, elogiando-os e estimulando-os.

Ao longo das observações nas quatro turmas, o tempo foi utilizado com finalidade pedagógica, os alunos eram orientados a fazer atividades escritas no quadro ou no caderno, liam com a professora os textos de literatura infantil, jogavam com diferentes materiais de leitura e matemática, estudavam e faziam atividades propostas no livro didático, apresentavam encenações, construía graficos, assistiam a filmes etc. Todas essas atividades eram realizadas durante as aulas, os intervalos eram curtos e eles se mantinham ocupados o tempo todo e sob a orientação dessas professoras. Como se destaca abaixo, uma festa de aniversário em uma das turmas observadas foi, também, um momento pedagógico de aprendizagem de conteúdos matemático:

Era dia do aniversário da professora [...] no momento de compartilhar o bolo da festa, ela aproveitou para trabalhar fração, ou melhor, introduzir as noções subtração e de divisão, sem, no entanto mencionar formalmente os termos: divisor, dividendo e quociente. [...] A profa. pediu para que os alunos contassem a quantidade de pessoas que tinha na sala. Ao todo eram 15. Ela dividiu o bolo em 15 pedaços. Explicou que o inteiro tinha se transformado em quinze pedaços. Primeiro pediu para que cinco alunos pegassem uma fatia de bolo, depois solicitou que todos juntos pensassem sobre quantos pedaços ainda restavam no prato. Um dos alunos armou a conta de subtração no quadro. Por fim, concluíram que ainda restavam dez fatias de bolo. Depois, todos comeram bolo (Registro obs. da aula de Profa. Marcella).

Pode-se depreender que, além do tempo ser pedagogicamente utilizado, as professoras sempre tinham algo a ensinar aos alunos e os conteúdos eram articulados à realidade de cada um, pareciam vivos. As docentes demonstravam planejar suas aulas, organizar e preparar o material e trabalhar os conteúdos por meio de situações didáticas que os articulavam ao contexto de vida das crianças. Assim, elas pareciam envolvidas e interessadas. Os trechos do registro de algumas aulas ilustram o que se acaba de dizer.

[...] a professora cola no quadro uma imagem de duas crianças. Ela questiona se eles são amigos, e começa a perguntar aos alunos quem tem amigos de verdade. Na sequência ela propõe uma atividade. Eles deverão escrever em uma folha própria o nome do seu melhor amigo, explicitar suas qualidades e defeitos e ilustrar o que mais gostam de fazer juntos (Registro obs. da aula de Profa. Marcella).

Para representara fala de cada animal, ela dava a cada um deles um tom de voz diferenciado. [...] Para os animais maiores e bravos, ela dava uma entonação de voz brava, para os menos ferozes uma voz mais mansa, para os animais menores e lentos como a tartaruga, uma voz mais lenta e fina. Os alunos pareciam hipnotizados com a criatividade da professora. Ela estava de pé, andava um pouco pela sala, parecia encenar um passeio na floresta (Registro obs. da aula de Profa. Mirella).

b) O trato aos conteúdos

Em relação ao trato dado por essas professoras aos conteúdos constatou-se empenho, planejamento e sistematização dos conhecimentos a serem trabalhados, uso de recursos diversos como jogos, livro didático, quadro, livros de literatura infantil, encenações, construção de gráficos. Conteúdos de leitura e escrita, unidades medidas, operações, fração, colonização do país, trabalho com mapas, entre outros foram trabalhados nas turmas observadas. Também, percebeu-se que havia sistematização e planejamento quando eram distribuídas ou coladas no caderno atividades que os alunos deveriam desenvolver em suas casas. Os registros abaixo ilustram essas preocupações:

Concluída esta atividade, a professora solicitou que a estagiária colasse no caderno de cada um a atividade de casa. Era um exercício bem simples intitulado "Muda Sílabas". Tratava-se de trocar as sílabas de lugar e descobrir uma palavra nova (Registro obs. da aula de Profa. Mirella).

A aula foi finalizada com a entrega de uma atividade de caça-palavras para ser feita em casa (Registro obs. da aula de Profa. Marcella).

Os recursos que utilizavam para ensinar, como jogos diversos, encenações e dramatizações, construção de gráficos e textos coletivos com base em situações ou conteúdos trabalhados em sala, o não dar resposta pronta aos alunos ou o jogo que o grupo já sabia jogar e o lidar com a diversidade de níveis de aprendizagem em sala, constituem indícios de que as professoras possuem uma concepção de avaliação de aprendizagem identificada com a perspectiva formativa. Também, o redimensionar, (re)planejar as aulas em função das condições de cada turma indica que elas também se autoavaliam a partir de suas práticas. Essas posturas estão plenamente sintonizadas com que prever a proposta de ciclos de aprendizagem da rede municipal.

O modo de tratar os conteúdos não foi igual ou único para todos os grupos, observou-se no conjunto das professoras a preocupação com os alunos com mais dificuldades e o empenho em fazê-los superá-las. Eis alguns exemplos de como acompanhavam alunos com mais dificuldades:

Enquanto resolviam, a professora foi de banca em banca para tirar possíveis dúvidas dos alunos (Registro obs. da aula de Profa. Jaqueline).

[...] enquanto os alunos estão trabalhando a professora vai conferindo cada produção mesa a mesa. Alguns meninos mostraram-se inquietos. Esses alunos eram mais lentos para escrever o que entenderam da história, trocavam algumas letras ou estavam mais preocupados em desenhar. A professora os ajudava. Para eles, propôs atividades diferenciadas como: “muda sílabas”, “caça-palavras”, quebra cuca. Em seguida, houve a socialização das produções textuais (Registro obs. da aula de Profa. Marcella).

Para verificar como andava o ritmo dos alunos nessa atividade, a professora passava de cadeira em cadeira e auxiliando aqueles que sentiam dificuldades. Ela dizia para as crianças prestarem atenção na escrita da palavra “centavos”, pois algumas delas estavam iniciando a escrita dessa palavra com a letra “S”. Notamos que a professora dava as explicações com um tom de voz baixo (Registro obs. da aula de Profa. Thaiz).

As análises ainda do material recolhido nas observações e tratadas nessa categoria levam a admitir que o tratamento dado aos conteúdos por essas professoras em suas práticas revelam uma preocupação com a aprendizagem de cada turma. Assim como nos trabalhos Carmo e Chaves (2001), Utsumi (2005); Mendes (2008) e Monteiro (2011), as posturas das professoras frente ao conhecimento e o cumprimento do tempo pedagógico sinalizam ou confirmam a razão de serem consideradas professoras de sucesso.

c) **Relações interpessoais em sala de aula**

Em decorrência do que se mostrou nas categorias anteriores pode-se dizer que os conteúdos só poderiam ser bem tratados e articulados e o tempo pedagógico adequadamente utilizado porque havia um clima amistoso no grupo. Não se registrou ou observou gritos, ameaças ou embates dessas professoras para com seus alunos. Em relação aos alunos com dificuldades, as professoras assumiram uma conduta facilitadora. Elas estavam sempre presentes orientando os alunos para obterem êxito. Thaiz, Mirella, Jaqueline e Marcella mantiveram um comportamento balizado no respeito e solidariedade. Essas relações foram notadas em alguns comportamentos dos alunos para com as professoras e delas para com eles. Abaixo, transcreve-se alguns fragmentos dos registros que indicam a qualidade dessas relações:

A professora novamente recebeu os alunos com música instrumental e escreveu no quadro quais seriam as atividades que fariam naquela tarde (Registro obs. da aula de Profa. Marcella).

Os alunos estavam bem empolgados com as perguntas e respondiam a todos os questionamentos feitos pela professora. [...] A professora percebeu o interesse da turma... Declarou verbalmente em sala que estava gostando do interesse da turma (Registro obs. da aula de Profa. Jaqueline).

[...] na chegada à sala os alunos entregaram flores para a professora, em seguida todos tomaram os seus lugares e ela orientou sobre como seria conduzida a aula (Registro obs. da aula de Profa. Thaiz).

A profa. incentiva os alunos dizendo: muito bem, vocês são capazes! Olha aí quando vocês se concentram dá tudo certo (Registro obs. da aula de Profa. Thaiz).

[...] os alunos estavam bem agitados e para acalmá-los, decidiu fechar a porta e pediu para que todos os alunos baixassem a cabeça por um tempo. Feito isso, ela se dirigiu até o armário e pegou um perfume de criança junto com um rolo de papel higiênico. A docente decidiu passar de cadeira em cadeira para enxugar o suor dos alunos e fazer um carinho (Registro obs. da aula de Profa. Mirella).

Os resultados das observações sinalizam que as professoras de sucesso são profissionais preocupadas com a aprendizagem do aluno. Essa preocupação se manifesta no modo como zelam por boas relações interpessoais com as turmas, no estabelecimento de rotina, na pontualidade e compromisso demonstrados, no respeito à diversidade de níveis de aprendizagem dos grupos com os quais trabalham e na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Essas práticas estão sintonizadas com os princípios orientadores da proposta de ciclos de aprendizagem.

Os resultados das entrevistas com as professoras revelaram representações sociais positivas da organização escolar em ciclos. As professoras de sucesso ouvidas nesta pesquisa procuram planejar suas aulas, organizar as sequências didáticas conforme o nível de suas turmas, acompanham e respeitam o tempo pedagógico de seus alunos. Em seus depoimentos deixaram claro que o trabalho compartilhado com a equipe gestora, sistematização pedagógica e planejamento, são os elementos que contribuem para que sejam consideradas professoras de sucesso.

Considerações preliminares

A despeito das dificuldades e complexidade evidenciadas na literatura e com o trabalho empírico, pode-se caracterizar as práticas de sucesso como preocupadas em garantir a efetiva aprendizagem dos alunos. Essa preocupação foi manifestada pelas quatro professoras através das seguintes ações: uso adequado do tempo em sala de aula, estabelecimento de uma rotina de trabalho; valorização da sistematização e planejamento das aulas; trabalho com os conteúdos articulado à realidade dos alunos utilização de recursos e estratégias metodológicas variadas; respeito e apoio à diversidade das turmas e manutenção de relações interpessoais pautadas no respeito e solidariedade. Esses elementos comuns às práticas das quatro professoras guardam estreita relação com o que proclama a proposta de ciclos de aprendizagem vigente na rede municipal do Recife.

Constatou-se uma convergência entre o que dizem e fazem as professoras em sala de aula, do que se permite inferir que elas possuem uma representação social positiva e produtora da proposta de ciclos de aprendizagem. Essa representação concorre para a efetivação de um fazer pedagógico que busca o sucesso escolar.

As professoras bem sucedidas revelaram uma representação positiva dos ciclos de aprendizagem, de escola e do trabalho que desenvolvem, o que parece propiciar o seu sucesso profissional e êxito escolar das crianças. Fica então reafirmado que as representações sociais são muito mais que enunciados sobre a realidade, elas são organizadoras e determinantes para as ações e práticas dos sujeitos.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES, M. S. A.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- _____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 73, p. 6-11, nov./dez. 1986.
- CARMO, E. R.; CHAVES, E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 33-40, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- _____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. Représentations sociale: phenomène, concept e thèorie. In: MOSCOVICI, Serge. **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p 357-358.
- KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 151, p. 523-537, set./dez. 1984.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- MACHADO, L. B. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 24, jan./jul. 2007.
- _____. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos aprendizagem entre professores. **ETD – Educação temática digital**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 186-201, jul./dez. 2012.
- _____. Gestores escolares e suas representações sociais de ciclos de aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 2, p. 321-333, jul./dez. 2013.
- MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, 2010.
- MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS JUNIOR, G. **Saberes de professoras de sucesso no ensino fundamental em território rural resiliente norte de Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação UFMG, Minas Gerais, 2009.
- MENDES, M. C. de J. Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31., 2008. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Abrasco-Hucitec, 1994.
- MONTEIRO, M. I. A trajetória do curso de formação de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. **Revista Interações**, Portugal, n. 18, p. 10-23, 2011.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 177-193, maio 2016.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

RECIFE. Prefeitura Municipal. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos.** Recife: Secretaria de Educação, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: PAREDES, Moreira A; OLIVEIRA D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998, p. 39-46.

SÁ, C. P. **O núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTIAGO, M. E. O tempo curricular como instrumento político-pedagógico do trabalho escolar. In: _____. **Escola pública de primeiro grau:** da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 47-71.

UTSUMI, L. M. S. Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas? A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade. **Olhar de professor,** Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 107-123, 2005.

Laeda Bezerra Machado - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife | PE | Brasil. Contato: laeda01@gmail.com

Marcella Thaianne Lima e Silva - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife | PE | Brasil. Contato: marcellalimas2@gmail.com

Artigo recebido em: 03 nov. 2014 e
aprovado em: 23 mar. 2015.