

ARTIGOS

EM FOCO: A GESTÃO DAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA

Maricéa do Sacramento Santos
Carlos Henrique de Souza Gerken

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as relações interpessoais estabelecidas entre os atores sociais (professora, alunos e suas famílias) que protagonizam uma prática pedagógica bem-sucedida no contexto de uma escola pública, focalizando a gestão das relações em sala de aula e destacando a afetividade como uma das condições determinantes para a superação de dificuldades de aprendizagens, elevação da autoestima e alcance do sucesso escolar por sujeitos socialmente vulneráveis e fadados ao fracasso em razão de seus históricos escolares anteriores. Baseia-se nos dados do trabalho de pesquisa intitulado *Reflexões e prática de uma professora bem-sucedida*, apresentado em forma de dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação da UFSJ (2010), cujo propósito foi compreender o saber fazer da docente, focalizando os seguintes aspectos: a dimensão institucional, a gestão das relações em sala de aula, o planejamento do trabalho diversificado e a opção pela avaliação diagnóstica da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; prática pedagógica; dificuldade de aprendizagem; sucesso escolar.

INTRODUÇÃO

O contexto desta investigação é uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, a Escola Estadual Dr. Garcia de Lima, em São João del Rei, onde identificamos como sujeitos da pesquisa: a professora Rosária, efetiva, devidamente habilitada para o trabalho docente, com 20 anos de experiência profissional e cuja prática pedagógica é considerada bem-sucedida por toda a comunidade escolar (direção, supervisão pedagógica, colegas professoras, funcionários, pais e alunos) e seu grupo de 23 alunos, agrupados em razão de suas necessidades específicas de aprendizagem, com os quais trabalhou por dois anos consecutivos (2007-2008), visando garantir-lhes os conhecimentos básicos necessários para a consolidação do processo de alfabetização e letramento, condição fundamental para o progressivo avanço na trajetória escolar.

Optamos por uma proposta de pesquisa crítico-colaborativa, que se fundamenta num esforço de reflexão conjunta, em que pesquisadora e sujeito (professora investigada e também pesquisadora de sua própria prática), de acordo com Pimenta (2005), analisam criticamente as ações pedagógicas realizadas em sala de aula, visando a problematizá-las para entender melhor as razões de agir da docente, colaborando, assim, para a compreensão das condições de emergência e para a consolidação de uma prática pedagógica ainda mais eficiente, realmente comprometida com o sucesso escolar de todos os educandos. Por meio de observações em sala de aula, dos registros em diários de campo, de memórias das conversas informais com a professora sobre os episódios observados, de entrevistas com a docente gravadas e transcritas, da autobiografia da professora, da análise documental dos registros de planejamento da prática docente e de depoimentos dos atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, os dados da pesquisa foram produzidos e analisados, seguindo orientações de Bardin (1994), que propõe a análise de conteúdo.

Este estudo se apoia em alguns conceitos fundamentais como o de “prática pedagógica”, discutido especialmente sob a perspectiva teórica de Freire (2002); o conceito de “professor reflexivo”, a partir dos estudos de Schön (1995, 2000), Zeichner (1993, 2008) e Pimenta (1996, 2005, 2008), com enfoque maior na docência, no ensino e na prática pedagógica dos professores no cotidiano da sala de aula; e os conceitos de “saberes e formação docente”, tendo como referência os estudos de Tardif (2000, 2002). Faz também uma breve revisão de literatura, consultando algumas pesquisas significativas já realizadas sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas como as coordenadas por Kramer e André (1984), Cunha (1997), Ambrosetti (1999), Abramovay (2003), Crahay (2007), Gatti (2008) e Ladson-Billings (2008), buscando dialogar com esse campo de conhecimentos com o objetivo de compreender melhor o saber ser e o saber fazer da professora investigada com seus alunos para favorecer-lhes a aprendizagem.

Segundo Freire (2002), que defende um modelo de educação progressista e libertadora, é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem que o professor conheça a realidade de seus alunos, saiba ouvi-los com atenção, respeite seus limites e saberes, estimule suas capacidades de raciocínios e suas habilidades, promova sempre o diálogo, reflita sempre sobre o seu saber fazer pedagógico, tenha paciência, tolerância, criatividade, criticidade, compromisso, alegria, disponibilidade, planejamento, aceitação do novo, rejeite qualquer forma de discriminação e tenha, sobretudo, afetividade, para lidar com mais destreza diante dos desafios que o complexo espaço da sala de aula apresenta.

Corroborando esse princípio, é válido destacar o pensamento de Ladson-Billings (2008) que, com foco nas práticas pedagógicas observadas em sua pesquisa, conduz à constatação de que “crianças diferentes têm necessidades diferentes, e voltar-se para essas necessidades diferentes é o melhor caminho para lidar com elas de maneira justa, especialmente na sala de aula” (p. 52). Nessa perspectiva, o estudo identifica os professores com práticas culturalmente relevantes e, conseqüentemente, bem-sucedidos como aqueles que têm elevada autoestima e grande respeito pelos outros; que veem o magistério como uma arte; que acreditam que todos os alunos podem ser bem-sucedidos; que respeitam a identidade cultural, étnica e racial dos alunos; que estabelecem relações flexíveis e de afetividade com seus alunos; que incentivam a participação dos alunos em atividades coletivas e os estudos cooperativos; que trabalham criticamente com os conteúdos curriculares; que ajudam os alunos a desenvolver as habilidades necessárias; e que consideram a diversidade dos alunos e as diferenças individuais.

À luz desse arcabouço teórico, este texto buscará evidenciar a gestão das relações estabelecidas pela professora Rosária e seus alunos em sala de aula e com suas famílias, como uma das dimensões fundamentais para o sucesso da prática pedagógica em questão.

1 A GESTÃO DAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA

Comumente, históricos de alunos com dificuldades de aprendizagem, reprovações consecutivas e que vivem em condição de vulnerabilidade social são atrelados a problemas de indisciplina, gerando agressividade nas relações interpessoais, pouca motivação para os estudos e baixa autoestima, de acordo com as conclusões apontadas por Abramovay (2003) num estudo em que destaca experiências bem-sucedidas em escolas públicas brasileiras, com o objetivo de neutralizar ocorrências de violência escolar e de discriminação de qualquer natureza. Sugere a pesquisa que essa perspectiva de problemas escolares e pedagógicos, entretanto, pode ser passível de solução por meio da adoção de práticas pedagógicas mais consistentes, efetivamente adaptadas às realidades a serem transformadas. Também o estabelecimento de relações interpessoais mais afetivas e amistosas entre os atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem pode favorecer o sucesso escolar desses sujeitos.

Foi exatamente essa a conduta adotada pela professora Rosária com seu grupo de alunos, determinada a oferecer-lhes uma oportunidade diferente de aprendizagem, para superação das dificuldades já diagnosticadas nas experiências escolares anteriores, marcadas pelo fracasso da reprovação, pela discriminação advinda dos problemas de indisciplina e dos históricos de vulnerabilidades familiares.

Vamos analisar então, nos próximos itens, a gestão das relações interpessoais entre alunos e alunos, a professora e os alunos no contexto da sala de aula e, ainda, a interação com as famílias consideradas parceiras nessa tarefa educativa.

1.1 A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO DA SUPERAÇÃO

O perfil inicial do grupo de alunos recebidos pela professora Rosária em 2007 desafiou a docente para repensar sua prática pedagógica e eleger, na gestão das relações interpessoais na sala de aula, a afetividade

como elemento indispensável para superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Ela comenta sobre a complexidade de seu desafio profissional:

(...) meu maior desafio foi mostrar para eles que ali nós seríamos uma turma de amigos e que entre amigos existem regras, existem combinados – eu não posso invadir, eu não posso prejudicar o meu amigo, eu não posso invadir o espaço dele, entendeu? Eu tenho que respeitar. Essa questão foi muito desafiadora porque você trabalhar com o menino, ou com o aluno que tem um déficit de aprendizagem não é fácil, mas eu ainda acho mais fácil do que você trabalhar com o aluno que, além do déficit de aprendizagem, ele tem também problemas de comportamento. (Entrevista gravada em 27/07/09)

Em sua fala, a docente mostra que procurou basear suas relações iniciais com os alunos nos princípios da amizade e do respeito, estabelecendo com eles regras de convivência social, para afetivamente conseguir conquistar o grupo e estabelecer um clima de confiança que favorecesse o desenvolvimento de sua proposta educativa. Vencer essa primeira barreira da falta de motivação para os estudos, da dificuldade de concentração, da indisciplina, exigiu da professora muita paciência, dedicação, abertura para o diálogo, no sentido de abrir realmente o coração para acolher e amar como fazem as mães mesmo diante das maiores limitações ou falhas de um filho.

Alves-Mazzotti (2008) discute essa questão do “sentido da dedicação” na profissão docente, ajudando-nos na compreensão de que alguns fatores, como a idade das crianças (correspondente à faixa etária nas séries iniciais do ensino fundamental) e o tempo de permanência delas com a professora, aliados à carência e ao desamparo, desempenham papel fundamental na produção do sentido de dedicação, associado à maternidade, ao cuidar, ao proteger. Analisando por essa perspectiva, vejamos como a professora Rosária descreve suas primeiras abordagens com a turma:

(...) Eu procurei colocar muito nesse sentido assim: primeiro, que sala de aula é aquele lugar de amigos, é um lugar seguro, é um lugar que você pode dar a sua opinião, é um lugar de respeito, para eles se sentirem seguros (...) Um dia, nós elaboramos: o que seria legal de acontecer na nossa sala? Em outras palavras, quais seriam as regras? Mas eu não quis colocar assim de cara “regras”. O que seria bom que acontecesse? Seria bom se todo mundo respeitasse, seria bom se a gente fizesse atividades bacanas. Então, eu fui tentando puxar com eles essas coisas, para ver o que eles gostavam, quais as expectativas deles, para eu poder entender. Aí, foi o que eu fiz, e é o que eu sempre falo muito com eles e o que eu faço com todos os meus alunos. Eu amo vocês de paixão! E quando a gente é apaixonada, a gente não quer que as pessoas façam coisas erradas e vão pro buraco. Eu amo vocês de paixão! Eu sempre usava isso com eles. Porque é uma turma que sentia essa carência de abraço, de beijo, de atenção, de toque. Então, minha relação com eles, minha proposta só deu certo por causa desse início, que foi um início em que a gente conseguiu costurar muita coisa, eu queria fortalecer o grupo. (Entrevista gravada em 27/07/09)

O eixo central colocado pela docente foi a questão dos limites e das consequências das atitudes dos alunos numa convivência grupal. O amor a que se referiu em seu depoimento não compactua com uma postura permissiva da educadora sem o estabelecimento de regras, mas, ao contrário, refere-se a uma

orientação equilibrada que conjuga tratamento carinhoso e firmeza de posicionamentos ao mesmo tempo, propondo à turma atividades desafiadoras, instigantes, interessantes, que conseguissem envolver e motivar os alunos para os estudos e que conferissem à docente um manejo competente de classe.

Oportunamente, refletindo junto à pesquisadora, a professora sintetiza em suas palavras as características da turma que justificaram a necessidade de uma postura mais carinhosa e reflexiva nas relações com seus alunos:

Eles percebiam que eram diferentes. Então, quando eu assumi a 3ª série (4º ano) com eles, eu tentei dar uma roupagem nova, procurei trabalhar com eles de forma diferente para que eles se sentissem parte da escola e não aquele grupo que era o grupo que ninguém queria, o grupo que ficava fazendo trabalhos “atrasados” na concepção deles. Discriminados! (...) Procurei inicialmente trabalhar mais a questão dos valores, para mudar um pouco a imagem deles: de agressivos para comportados, educados. (...) Porque, dois anos que eles passaram na escola, eles receberam uma carga de repressão: tem que fazer assim, tem que ser assim, faça isso, não faça isso! Sem muita reflexão. Eles ficaram (...) como eu vou dizer, “domesticados”, acho que é a palavra certa. (Entrevista gravada em 11/02/09)

A fala da professora explicita que desfazer um quadro de discriminação sentido pelos alunos e veiculado no contexto escolar e, além disso, habituá-los a refletirem sobre suas ações e possíveis consequências delas, ao invés de somente receberem punições e represálias pelas faltas cometidas, eram exigências prioritárias naquele contexto. Então, o desafio que se impunha à professora diante dessa realidade era, necessariamente, de uma prática pedagógica diferenciada, baseada não só na recuperação dos conhecimentos defasados, mas, sobretudo, ancorada em relações de afetividade entre docente e discentes, estabelecendo o respeito e a confiança essenciais que devem alicerçar os processos educativos. Assim, a professora Rosária explica sua relação com os seus alunos:

Então, como eu fiz? Comecei a trabalhar com eles não a questão de ter piedade, dó deles (não é isso!), mas a questão de que eles eram alunos da escola, precisavam avançar e eu estava ali para ajudar. Então, eu me coloquei muito como amiga, com os limites, é claro, com as regras, com os combinados. E nesse período, para você ver, eram casos de meninos com fichas de advertência na Secretaria “quilométricas” e que, graças a Deus, durante esses dois anos, eu não precisei alterar nada. Eles continuaram com as fichas quilométricas dos anos anteriores, não do meu trabalho. E sempre lembrando: gente, nós estamos aqui este ano, vamos trabalhar, nós estamos juntos, nós vamos conseguir avançar. Quer dizer, tentei! Acredito que consegui legal mudar esse lado deles, acho que devido à minha formação, meu jeito, meu perfil, tudo, consegui avançar nesse sentido de socialização do grupo, de trabalhar muito com eles em círculo, em grupos sempre, em duplas. Eles quase nunca trabalhavam individualmente. É claro que, quando necessário, tinham momentos de atividades individuais, mas eles mesmos pediam para trabalhar com o colega. (Entrevista gravada em 11/02/09)

Consciente de que atitudes “piegas” em função dos históricos de vida de seus alunos não iriam favorecer o crescimento deles nos aspectos cognitivos, emocionais e relacionais, a professora demonstra em seu depoimento que apostou nas vantagens de relações fortalecidas pela afetividade e regidas pela amizade,

pelo companheirismo, pelo respeito às regras e aos outros, usando sempre uma linguagem clara e simples, com palavras de incentivo para estimular o grupo a avançar nas aprendizagens, principalmente na questão da socialização. Com ênfase nas atividades coletivas e em grupos, criou em sala de aula o espaço para as práticas dialógicas, tanto nos momentos de construção de novos conhecimentos como em situações de resolução de conflitos. Sobre os laços afetivos de amizade e confiança estabelecidos em suas relações, a professora revela: “Os meninos tinham muita liberdade de me procurar para conversar não só sobre questões escolares, pedagógicas, mas sobre as pessoais também. (...) E continuam até hoje. Eles já foram lá para o 6º ano (5ª série) e continuam chegando, me procurando como se eu fosse um porto seguro. Qualquer coisa, qualquer dificuldade, eles me procuram. (Entrevista gravada em 11/02/09)

A abertura encontrada pelos alunos para procurar a professora, durante o período de trabalho juntos (2007-2008) e mesmo depois, já cursando as séries finais do ensino fundamental, buscando aconselhamentos e orientações diversas, reforça o clima de confiança e amizade que a docente conseguiu estabelecer com esse grupo de alunos e que, certamente, contribuiu em grande escala para o sucesso das propostas pedagógicas desenvolvidas. Retomando as proposições de Freire (2002), é fundamental que o professor queira bem aos seus educandos e tenha disponibilidade para o diálogo, possibilitando-lhes espaços para apresentarem suas dúvidas e questões, discutirem diferentes pontos de vista, expressarem opiniões, relatarem novidades, num ambiente de interatividade, para que realmente a prática educativa aconteça.

Durante o período de observação na escola da prática da professora investigada, foram testemunhadas várias cenas em que a docente conversava individualmente com um aluno, por exemplo, no banco do pátio durante o recreio, em função de algum problema detectado; ou permanecia com alguns alunos em sala, durante o horário de aulas especializadas (Educação Física, Ensino Religioso e/ou Musicalização), fixando algum conteúdo, reavaliando ou auxiliando numa tarefa não cumprida; ou mesmo permanecendo em sala após o sinal de final do turno, dando atenção a algum aluno que solicitou uma conversa particular e/ou alguma explicação mais detalhada de uma questão sobre a qual tenha ficado em dúvida. Todos esses procedimentos demonstram a disponibilidade e a atenção dispensadas pela professora para com seus alunos, buscando dar-lhes uma assistência mais individualizada, ampliando o tempo de atendimento escolar, sempre necessário para alunos com dificuldades de aprendizagem. Vejamos o registro de um episódio ilustrativo dessa postura da docente testemunhado pela pesquisadora:

Após o sinal e saída dos alunos, o aluno “Francisco” pediu a ajuda e atenção da professora para entender uma situação real de uma compra feita pela mãe envolvendo “juros” de 5%. O conteúdo “juros” foi trabalhado em matemática durante o mês (informou-me a professora). A professora forneceu as explicações com paciência e conferiu os cálculos feitos pelo aluno, que estavam corretos. O aluno concluiu que a mãe não fez bom negócio e iria alertá-la. Rosária aproveitou a oportunidade para aconselhar o aluno sobre seu comportamento em casa (a partir de queixas apresentadas pela mãe), pois, na escola, ele estava cada vez melhor. Ele ouviu com atenção. Mostrou-se satisfeito com as explicações matemáticas, agradeceu, comprometeu-se em melhorar as atitudes com a mãe em casa e despediu-se, saindo em disparada para alcançar os colegas no portão da escola. (Notas do Diário de campo, Data: 29/08/10, quarta-feira)

O episódio registrado é um indicativo da relação de proximidade e amizade da professora com seus alunos e suas respectivas famílias, permitindo extrapolar as aprendizagens em sala de aula para situações reais vividas em seus cotidianos e ainda auxiliar na questão da formação de hábitos e atitudes em parceria com os pais.

Até aqui, tratamos de compreender como a professora se preocupou em estabelecer uma relação de confiança com os seus alunos para favorecer a prática pedagógica. No próximo segmento do texto, procuraremos entender como se deram as relações entre os próprios alunos no contexto da sala de aula.

1.2 CRIANDO POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE OS ALUNOS

Apostando nos benefícios da interação “alunos e alunos”, em que as trocas são mais efetivas por se processarem numa mesma linguagem e em níveis próximos de desenvolvimento cognitivo e na eficácia das práticas dialógicas para resolução de conflitos, conscientização das responsabilidades e motivação para estudar, a professora investigada procurava conduzir sua ação pedagógica sem perder de vista a diversidade da turma, suas diferentes origens e vivências sociais e culturais, suas necessidades e anseios. Essa postura ética, que permite ao docente estabelecer relações flexíveis e de afetividade com seus alunos, remete-nos à concepção do “bom professor”, discutida por Cunha (1997), e também à de “professores com práticas culturalmente relevantes”, investigadas por Ladson-Billings (2008), que incentivam a participação dos alunos em atividades coletivas e estudos cooperativos, que trabalham criticamente com os conteúdos, que acreditam que todos os alunos podem ser bem-sucedidos, que têm grande respeito pelos outros, que encaram o magistério como uma arte e que procuram ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para avançarem em suas trajetórias escolares.

A professora Rosária destaca em sua fala os avanços alcançados com sua turma em termos de socialização por criar em sua sala de aula um ambiente favorável ao diálogo:

Porque, apesar de que no primeiro ano de trabalho foram apenas alguns avanços, mas foram significativos: eu já conseguia fazer a turma assentar em círculo, em grupo, sem um agredir o outro, sem falar palavrões com o outro. Isso foi um avanço. Eu consegui, por exemplo, dos 23 alunos, que pelos menos uns 15 cumprissem as tarefas na íntegra, cumprissem uma atividade, fossem até a minha mesa para expressar uma dúvida, perguntar, mostrando interesse em aprender. (Entrevista gravada em 11/02/09)

Conseguir neutralizar a agressividade sempre presente nas relações entre os alunos da referida turma e que era a queixa recorrente dos professores que antecederam o trabalho da professora Rosária foi o mais significativo resultado do primeiro ano de suas intervenções pedagógicas quando foram priorizadas as atividades em duplas, trios, pequenos e grandes grupos, em rodas, contribuindo para o exercício do diálogo, das trocas entre os pares, das atitudes colaborativas (alunos mais avançados orientando colegas com mais dificuldades) e para a livre expressão de todos os alunos, participando ativamente das atividades propostas e manifestando opiniões, dúvidas e curiosidades. A rotina dessas práticas favoreceu o processo de socialização da turma, ajudando na mudança de seu perfil, e uma aproximação maior entre alunos e alunos, professora e alunos.

Fiel ao papel de pesquisadora, a quem cabe a função de problematizar a realidade investigada, objetivando oportunizar um repensar das ações e decisões tomadas durante o processo

ensino-aprendizagem, indaguei a professora sobre como ela procedia em situações de conflitos em sala de aula: “Então, sempre que possível, eu trabalhava com os combinados construídos com eles, a fim de que nossa sala ficasse um ‘céu’, um lugar legal! Quando os conflitos apareciam, eu parava o trabalho, voltava com eles aos combinados para resolvermos juntos o problema. Se não dávamos conta, então solicitava ajuda à escola.” (Entrevista gravada em 11/02/09)

É mais uma vez observável no discurso da professora a opção pelo diálogo e pela reflexão permanentes com os alunos em todas as situações de conflitos, relembrando-lhes os combinados por eles mesmos elaborados e procurando conscientizá-los da importância de um ambiente tranquilo e saudável para os estudos. Essa postura é convergente com uma das principais conclusões dos estudos de Abramovay (2003), que apontam a eficácia da opção por práticas dialógicas no enfrentamento de situações adversas e resolução de conflitos, consideradas como mecanismos de prevenção para evitar punições mais severas. Vale ressaltar que não foram observadas na docente atitudes e/ou decisões autoritárias, ou abuso de sua autoridade como professora, devolvendo sempre ao grupo a responsabilidade de pensar o problema e a solução mais viável, sem perder de vista as regras estabelecidas e a dimensão institucional, pela condição hierárquica e como instância de apoio ao trabalho do professor em sala de aula.

Além de estimular o diálogo e a participação dos alunos em sala de aula, a professora preocupava-se também em estabelecer uma boa interação com as famílias, consideradas, por ela, importantes parceiras para o alcance de seus objetivos educacionais. Na sequência do texto, tentaremos mostrar como a docente procedia para sensibilizar e envolver os pais no processo educativo.

A PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

Conforme observa Gatti (2008), o sucesso escolar está associado tanto à qualidade do ensino oferecido, incluindo as práticas pedagógicas dos professores e o contexto escolar, como também depende de vários fatores relacionados aos alunos e suas famílias. Os reflexos positivos do acompanhamento por parte dos pais na vida escolar dos filhos e da participação e colaboração dos mesmos na gestão colegiada e democrática da escola são apontados também nas conclusões das pesquisas organizadas por Abramovay (2003) como caminhos possíveis que levam à construção de histórias bem-sucedidas.

Estabelecer essa parceria com as famílias, no sentido de conquistá-las para um trabalho educativo conjunto entre professora e pais e aproximá-los do ambiente escolar como um espaço de formação também para eles, foi uma das metas perseguidas pela professora Rosária e/ou estratégias adotadas por ela, conhecendo a realidade em que viviam seus alunos:

Eu tinha sempre essa preocupação de mostrar para eles que existia outro caminho, o caminho da não-violência, o caminho da paz, do respeito pelo outro. Porque, se você pegasse todos os históricos (eu acho que a gente podia estar garantindo, assim, 100% da turma), tinha casos de violência familiar, tinha casos de problemas sérios entre pais e filhos, entre irmãos. Então, é uma situação muito complicada e isso refletia muito dentro da escola e principalmente dentro da sala de aula. (Entrevista gravada em 11/02/09)

O diagnóstico dos contextos familiares em que viviam seus alunos indicava uma triste estatística de problemas relacionados à violência e à falta de estruturas emocional e material que atingiam a turma quase que em sua totalidade, segundo a avaliação da professora, e cujos efeitos eram vistos nitidamente refletidos em sala de aula. Por isso a necessidade de aproximação dessas famílias para uma melhor compreensão de suas realidades e a tentativa de estabelecer propostas de um trabalho educativo em parceria entre professora e pais ou responsáveis, visando a sensibilizá-los e a conscientizá-los da importância do acompanhamento da vida escolar dos filhos como estratégia para o sucesso escolar. Assim a professora Rosária descreve o seu relacionamento com os pais dos alunos:

Então, nessa perspectiva, eu conseguia ter um bom relacionamento com os alunos e com as famílias. Sabe! Claro que eu não conseguia muitas vezes o apoio que eu gostaria de ter em questões escolares, porque a maioria se tratava de famílias muito problemáticas, mas eu conseguia chegar para conversar. (...) Quando eu solicitava a presença deles, eles compareciam. (...) Nas minhas reuniões de pais, eu contava com as presenças de quase todos, com exceção de dois ou três pais, às vezes, por problemas pessoais. Mas as reuniões eram participativas. (Entrevista gravada em 11/02/09)

2.1 AS REUNIÕES DE PAIS

As reuniões de pais realizadas bimestralmente e previstas no calendário escolar foram oportunidades oficiais de encontros periódicos com os pais, com o objetivo de mostrar-lhes os avanços significativos alcançados pela turma naquele período de trabalho. Para isso, as reuniões eram sempre planejadas com a participação dos alunos, fazendo alguma apresentação (jogral, peça teatral, dramatização, exposição de trabalhos, coral, dança, etc.) relacionada aos conteúdos estudados, o que motivava a presença dos pais.

Esse contexto de interação com as famílias foi também observado e comprovado pela pesquisadora, que teve oportunidade de acompanhar uma reunião de pais realizada em 03/10/08, para análise dos resultados do 3º bimestre letivo, autorizada e convidada pela professora Rosária.

Na oportunidade, foi possível constatar um clima de relações amistosas entre professora e pais, que apoiavam e valorizavam o trabalho da docente, embora se declarassem, em sua maioria, despreparados para orientarem possíveis dificuldades apresentadas pelos filhos e com pouco tempo disponível para dar-lhes atenção nos estudos em casa, uma realidade comum a muitos brasileiros, com baixo nível de escolaridade, pertencentes às camadas populares mais desfavorecidas da sociedade, cujos filhos estudam em escolas públicas e que, em função do trabalho para sustento de suas famílias, precisam permanecer fora de casa o dia todo e não conseguem acompanhar a vida escolar das crianças. Porém, lidar com essas adversidades exige do educador sensibilidade e postura ética, como nos lembra Freire (2002). E isso é o que demonstra a professora em seus posicionamentos e depoimentos:

Muitas vezes, os pais não gostam muito de ir à escola para reuniões porque costumam ouvir muita falação, muitas reclamações sobre os filhos. Então, eu procurava ouvi-los mais, porque precisamos desenvolver mais a nossa escuta. Sempre perguntava primeiro: como está "fulano" em casa? O que está achando do seu desenvolvimento? Aqui, na escola, ele está se desenvolvendo

gradativamente nos seguintes aspectos: (...) Então, procurava destacar os aspectos positivos primeiro, sempre tem alguma coisa boa, para depois solicitar ajuda no que precisava melhorar. (Entrevista gravada em 20/07/09)

Essa postura adotada pela docente diante dos pais, abrindo espaço para suas falas, levando-os a uma reflexão conjunta sobre os percursos escolares dos filhos, permeados de avanços e também dificuldades, mas, sobretudo, de valorização daquilo que cada criança possuía de melhor, incentivava a participação dos mesmos nas reuniões escolares, momentos institucionais oficiais de interação com as famílias e ainda de oportunidades informativas sobre a complexa tarefa de educar.

Demonstrava também o entendimento de que principalmente as crianças marcadas por históricos familiares tão complicados merecem receber da escola, e de maneira especial do professor, um tratamento afetivo e de respeito à sua condição de vulnerabilidade, procurando oferecer-lhes, no tempo de atendimento escolar, que é sempre inferior ao tempo de convívio com a família, as informações, os conhecimentos e os valores essenciais que possam auxiliá-las na transformação de suas realidades.

2.2 O ENVOLVIMENTO NO “PARA CASA” E PARTICIPAÇÃO NOS EVENTOS ESCOLARES

Outra forma de abordagem ou tentativa de aproximação das famílias usada pela professora era a estratégia de envolver os pais por meio das propostas do “Para Casa”, sugerindo propositalmente o acompanhamento e a participação dos mesmos na execução da tarefa. As atividades propostas eram geralmente decorrentes dos projetos de estudos desenvolvidos em sala de aula e não exigiam dos familiares níveis aprofundados de conhecimentos sobre os temas em discussão, mas, simplesmente, relatos de suas vivências, opiniões, sugestões ou críticas, com o único objetivo de fazê-los participar, de alguma forma, do processo ensino-aprendizagem dos filhos. A proposta de tarefa a seguir, sugerida pela professora, ilustra essa afirmativa:

Essa simples proposta de atividade destacada, elaborada pela professora, refletiu a sua intenção de trabalhar em parceria com as famílias, favorecendo a necessária aproximação entre pais e filhos, a reflexão crítica sobre a realidade em que viviam e interativas trocas de informações e conhecimentos em sala de aula a partir dos dados Os

As possibilidades de trabalho a partir dos dados coletados na tarefa revelam mais um indicativo de uma prática pedagógica criativa e diversificada, comprometida também com as práticas sociais.

Outra estratégia usada pela professora e pela escola para o envolvimento dos pais nas práticas escolares foi o convite para a participação das famílias nas festas e nos eventos culturais promovidos pela instituição, justificados pelos projetos de estudos. Suas presenças, como espectadores e/ou auxiliares das professoras, valorizam o desempenho dos filhos nas apresentações organizadas e reforçam a interação família e escola. São exemplos dessas ocorrências que sempre fazem parte do calendário oficial da escola: Festa de Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Festa da Família, Aniversário da Escola, Semana da Criança, Feira Cultural anual e excursões pedagógicas, entre outras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos retratar como foram estabelecidas as relações interpessoais entre os principais atores que participam da prática pedagógica que investigamos. A realidade observada evidenciou reflexos positivos de uma boa interação entre professora, alunos e pais, acolhidos em um ambiente institucional favorável, para um melhor desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, com dificuldades de aprendizagem, que buscavam o sucesso escolar.

A postura afetiva da professora Rosária com seus alunos e também com suas famílias serviu de referência para interações amistosas entre os próprios alunos, estabelecendo um clima harmonioso em sala de aula, propício para aprendizagens significativas. Esse ambiente interativo e acolhedor, que favorecia o diálogo entre docente e discentes e motivava a participação das famílias no processo educativo de seus filhos, foi fundamental para o sucesso escolar desse grupo de 23 alunos, inicialmente desacreditados de qualquer possibilidade de avanço cognitivo e escolar.

Portanto, além da dimensão institucional favorável à reflexão e à formação continuada em serviço da docente, além da adoção de práticas pedagógicas diversificadas que atendessem às diferenças individuais de seus alunos e além da adequação do sistema de avaliação adotado, foi decisivo para o sucesso escolar dos alunos da professora Rosária a afetividade presente nas relações interpessoais que se estabeleceram entre os atores sociais que participaram de todo o processo ensino-aprendizagem, garantindo-lhes a confiança na professora e em si próprios, para acreditarem que eram, sim, capazes de aprender e de alcançar o sucesso escolar.

Finalmente, é importante ressaltar que o cuidado especial da professora Rosária com seus alunos, traduzido em relações afetivas de carinho e respeito extensivos também às famílias, além da criatividade para reinventar o conhecimento, adaptando-o às reais necessidades da turma, foram elementos essenciais e motivadores para o envolvimento e a participação ativa de todos na proposta educativa apresentada, que se revelou uma prática pedagógica bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações do trabalho do professor nas séries iniciais: a produção do sentido da dedicação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília [s.n.], v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

AMBROSETTI, N. B. O "Eu" e o "Nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças em sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para alunos em dificuldade escolar? Tradução de Neide Luzia de Resende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan.-abr. 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. (Org.). *Relatório do Seminário Internacional "Construindo caminhos para o sucesso escolar"*. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, 2008.

KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 151, p. 523-537, set./dez. 1984.

LADSON-BILLINGS, Glória. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521/529, set.-dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Maricéa Sacramento. *Reflexões e prática de uma professora bem-sucedida*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.