

A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

THE COMPLEXITY OF TEACHING THE EARLY YEARS IN PUBLIC SCHOOLS

Vanda Moreira Machado Lima¹

RESUMO: A construção de uma escola pública dos anos iniciais democrática e de qualidade para todos é ainda um enorme desafio. Este artigo visa refletir a complexidade da docência nos anos iniciais sob a ótica dos professores que atuam nesse espaço educativo, enfatizando seu papel social, suas alegrias e seus desafios. Para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa envolveu estudo bibliográfico, análise documental, entrevista reflexiva e análise de conteúdo na tabulação dos dados, envolvendo vinte professores dos anos iniciais de dez escolas públicas de três municípios do interior do Estado de São Paulo. Concluímos que, o significado de ser professor é ressaltado pelo domínio das áreas do conhecimento do currículo nacional dos anos iniciais. Nos dados empíricos o papel do professor dos anos iniciais é a formação integral da criança, com a ênfase para ensinar a ler, a escrever e a contar. A maior alegria consiste na interação com a criança, no constatar seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Os desafios concentram-se prioritariamente sobre a ausência da família na escolaridade do filho, a diversidade dos alunos em virtude da democratização do ensino e, em menor intensidade, os cursos de formação de professores em nível superior, a desvalorização da escola pública e do professor, a estrutura do sistema educacional brasileiro. Constatamos que o professor dos anos iniciais da escola pública depara-se com uma realidade desafiadora para exercer sua prática pedagógica, porque os cursos de formação inicial e contínua são precários, fragilizados e descontextualizados para o formar como um intelectual crítico reflexivo que responda aos desafios evidenciados nessa pesquisa. Defendemos a necessidade de uma política pública de valorização do professor, que enfatize a qualidade da formação do professor, remuneração adequada, estímulo constante ao desenvolvimento profissional e melhorias das condições de trabalho, seja aos futuros professores, seja àqueles que já atuam nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública; professor; docência nos anos iniciais.

ABSTRACT: Building a democratic and high-quality yearly years public education is still a challenge. This article aims to reflect upon teaching the early years under the view of teachers who work in the educative area, emphasizing their social role, their rewards and their challenges. To this purpose, this research uses a qualitative approach and implicates bibliographical study, document analysis, reflexive interviews and content analysis in tabulating data. It involved twenty early years' teachers in three counties in the countryside of the state of São Paulo. We concluded that the meaning of being a teacher is emphasized by a good command of the knowledge areas which consist the early year's national curriculum. According to the empirical data, the early years teachers' main role is the child's whole development, emphasizing the skills of reading, writing and counting. The biggest reward consists of the interaction with the child, when the teacher is able to see their development in the process of teaching-learning. The challenges are centered mainly at the absence of the family in the child's schooling, the diversity of students due to the democratization of education and, in a lower level, tertiary teachers' training courses, the depreciation of the public school and the public teacher

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP; Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP. E-mail: vandalima@fct.unesp.br

and the Brazilian educational system structure. We found that the early year's teacher in public schools faces a challenging reality to practice their profession because the initial and continuous training courses are precarious, weakened and not decontextualized to build a critical-reflexive intellectual who is able to respond to the highlighted challenges in this research. We defend the need of a public policy which values the teacher, emphasizes the quality of teacher training, set appropriate wages, constantly stimulates professional development and improves working conditions, to futures teachers as well as the ones who are already working.

KEYWORDS: public school; teacher; teaching the early years.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira no século XIX e em boa parte do século XX mostra a “permanência de uma tradição de descaso com a educação, particularmente com a educação das classes populares e com os primeiros anos de sua escolarização” (CARBONARI, 2004, p. 217). Embora tenhamos atingido atualmente altos índices de universalização da oferta do ensino fundamental, a qualidade do ensino desenvolvido em nossas escolas encontra-se em situação crítica. Assim, a construção de uma escola pública dos anos iniciais democrática, inclusiva, crítica, reflexiva e de qualidade para todos é ainda um enorme desafio. Desafio esse que pode ser vencido mediante diversos caminhos, “mas todos eles passam pelos professores [...] No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (NÓVOA, 1999, p. 20).

Nesse sentido, este artigo visa refletir a complexidade da docência nos anos iniciais sob a ótica dos professores que atuam nesse espaço educativo, enfatizando seu papel social, suas alegrias e seus desafios. Para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizou estudo bibliográfico, análise documental, entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2002) e análise de conteúdo (FRANCO, 2003) na tabulação dos dados, envolvendo vinte professores dos anos iniciais de dez escolas públicas que atuam em três municípios do interior do Estado de São Paulo¹.

PAPEL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Compreendemos o professor como profissional que se educa e forma-se no decorrer de sua existência, num processo de construção de si próprio como pessoa e na relação com os outros. Como sujeito histórico o professor tem a possibilidade de intervir, mediante seu trabalho, na transformação social, visto que sua profissão tem como objetivo a formação de outros seres humanos, uma atividade complexa para a qual se exige uma

formação sólida e qualificada, não apenas inicial, mas contínua, que lhe dê condições de enfrentar os inúmeros desafios que o contexto educacional apresenta diariamente nas escolas.

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

O trabalho docente, portanto tem uma dimensão política, independente da vontade do professor, visto que não existe neutralidade na docência, por isso é importante nos questionarmos e nos posicionar “a serviço de quem, de qual classe social estamos exercendo nossa prática profissional de educadores?” (SILVEIRA, 1995, p. 23).

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

1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.15).

Enfim, a docência envolve uma variedade de funções as quais, mediante contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Tardif e Lessard (2005), podem ser sintetizadas em:

- relação com o ensinar, que envolve a interação com o aluno e seu acompanhamento, a preparação do planejamento do ensino (objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação) e a gestão da sala de aula. Compete ao professor dominar o conteúdo, saber ensiná-lo, relacionar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social;
- desenvolvimento pessoal e profissional, que consiste em reflexões, questionamentos, discussões sobre seu próprio desenvolvimento e ações educativas conscientes. Tudo isso subsidiado por leituras e participação em cursos, congressos, grupos de estudos, associações profissionais e sindicatos, dentre outros espaços, que contribuam qualitativamente para sua formação contínua, proporcionando ao professor o exercício da investigação crítica e

reflexiva sobre sua própria prática e seu trabalho, possibilitando uma ação docente transformadora;

- gestão educacional, que aborda a atuação docente na organização e gestão da escola, mediante a participação crítica e consciente: na construção coletiva do projeto pedagógico e na elaboração dos planos de ensino, nos conselhos de classes e da escola; na Associação de Pais e Mestres (APM), na organização de reuniões com pais.

O significado de ser professor é ressaltado pelos sujeitos pesquisados mediante o domínio das áreas do conhecimento do currículo nacional dos anos iniciais, além do destaque para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Entretanto, muitos professores mesmo sendo polivalentes afirmam que focalizam em seu trabalho principalmente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Importante destacar que essas áreas são as que compõem as avaliações externas atualmente (SARESP e Prova Brasil) e são as que possuem maior carga horária nas matrizes curriculares. Os professores destacam a interdisciplinaridade, mas em seus exemplos percebe-se dificuldade na compreensão do significado e na prática dessa proposta.

“[...] É trabalhar a interdisciplinaridade. O que é hoje um grande desafio pra nós professores, porque a gente aprendeu tudo separadinho [...]” (Prof. Heitor).

“[...] a gente prioriza o Português e a Matemática. A maioria dos professores faz isso, eu estou sendo sincera” (Prof^a Magda).

O professor dos anos iniciais que atua nas escolas públicas é denominado por polivalente, visto que leciona, geralmente, sete diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Como dominar tantas áreas? Será que o curso de Pedagogia forma esse profissional para atuar com qualidade? Como ensinar embasado na interdisciplinaridade quando os professores, em sua maioria, vivenciaram o ensino fragmentado por disciplinas? O que dizer dos resultados das avaliações externas que evidenciam a fragilidade do ensino, justamente nas áreas em que mais os professores enfatizam?

Considerando que é papel do professor proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diferentes áreas do saber, supõe-se que

[...] o professor tenha, ele próprio, domínio sobre esses conteúdos que irá transmitir aos alunos, sem o que tal transmissão seria prejudicada. É a questão da competência profissional do professor. Tal competência, porém, não é algo que se adquire do dia para a noite, e nem mesmo ao término de um curso universitário [...] Daí a necessidade de que o professor seja

formado por instituições de ensino sérias e de qualidade; por outro lado, é também, e principalmente, na prática, isto é, no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana que a competência profissional do educador vai sendo efetivamente construída e aprimorada. Trata-se, no fundo, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas (SILVEIRA, 1995, p. 28).

Lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que os professores trabalham com diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formados para exercer a docência com qualidade. Essa contingência merece ser repensada em nossos cursos de Pedagogia.

O papel principal do professor dos anos iniciais, mencionado nos dados empíricos, é a formação integral da criança, com a ênfase para ensinar a ler, a escrever e a contar, que envolve as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A formação integral consiste em formar o aluno como sujeito crítico e questionador, discutir as questões sociais e a formação da cidadania, propiciar-lhe compreender a sociedade atual e atuar em sua transformação.

“[...] levando seu aluno a argumentar, a construir a opinião dele, o que ele acha disso tudo. Levá-lo a expressar-se.[...] ser professora é ser formadora. Esse é meu papel[...] formar o ser humano para que ele faça suas escolhas, isso é mais difícil [...] Você tem que explicar muito bem o conteúdo[...]mostrar como pesquisar, como estudar. Acho que é papel fundamental do professor: ensinar, orientar, mediar[...]”(Prof^a Ana Gabriela).

A educação integral representa uma meta na legislação educacional. Na LDB/96, a Educação (art. 2º) tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na Educação Básica (art. 22), o foco é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Esses objetivos reforçam a ideia de que é papel do professor não apenas a transmissão do conhecimento, mas a formação integral, o desenvolvimento pleno do aluno, com ênfase na formação da cidadania, continuidade dos estudos e qualificação para o trabalho. A formação plena do aluno consiste em parte da função da escola que deveria formar pessoas críticas, que assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, capazes de compreender o mundo e escolher o modo de atuar sobre ele, respeitando seus limites, mas criando possibilidades. Para isso, é fundamental assegurar uma formação qualificada aos professores, que os prepare para a participação crítica e consciente no projeto pedagógico da escola e a convivência com os colegas e com os alunos, no compromisso com

a emancipação do povo, bem como para o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Desse modo, é essencial a busca por métodos eficazes de ensino que possibilitem ao aluno participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, assim como o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reconhecendo-se como sujeito histórico, capaz de atuar em sua realidade (SILVEIRA, 1995).

Os professores valorizam essa interação, principalmente ao apontarem que em virtude das mudanças sociais, além de ser um profissional professor, tem que exercer diariamente na escola diferentes papéis, como ser mãe, pai, psicólogo, médico, família, artista, e outros.

“[...] Muitas vezes você tem que ir além do ser professor dentro da sala de aula [...] você tem que ser um pouquinho de mãe [...] ser pai [...] ser família [...] ser um pouco de artista. Você tem que cantar, dançar, você chora. Você utiliza assim de toda a sua potencialidade para atingir o seu propósito” (Profª. Angélica).

Essa realidade acaba gerando um questionamento sobre qual seria, concretamente, o seu papel como professor dos anos iniciais. Tardif e Lessard (2005, p. 157) auxiliam nessa reflexão, quando questionam

[...] ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender.

Para ser professor é essencial ter clareza que seu papel envolve o ensinar, o aprender e o formar seres humanos, o que exige uma interação face a face e uma sólida e qualificada formação.

Muitos professores pesquisados atuam simultaneamente nos anos iniciais e como especialistas nos anos finais, o que provocou uma comparação entre essas duas atuações profissionais. A avaliação foi unânime: ser professor dos anos iniciais é mais prazeroso e possibilita maior qualidade no trabalho com as crianças, em virtude principalmente de lecionar cinco horas diárias com uma única turma, o que facilita conhecer o aluno, compreender suas dificuldades e sua história de vida. A possibilidade de atuar nas diversas áreas do conhecimento com um trabalho interdisciplinar é apontada como positiva, porém complexa.

“De 5ª a 8ª eu sinto uma frieza, uma distância, o professor ministra sua aula e pronto. [...] polivalente não só na matéria, sim em tudo. Ele enxerga a criança como um todo, como um ser em formação, como aluno [...] eu não tenho o mesmo tempo que tenho aqui na quarta série. [...] dá para conversar

com a criança sobre os acertos e erros. Depois da avaliação você vai discutir com seus alunos o que falhou, o que deu certo [...] Agora como você vai fazer isso de 5ª a 8ª?” (Profª Ana Gabriela)

Outro aspecto de comparação refere-se à faixa etária das crianças. Nos anos iniciais, entre seis e dez anos de idade, o aluno demonstra certa dependência do professor, o que gera muitas vezes um amor maternal, um carinho especial. Nos anos finais, o aluno encontra-se entre os onze e quatorze anos, a fase da adolescência. Momento de mudanças intensas no aspecto físico e emocional, durante o qual eles enfrentam e testam os professores.

A passagem dos anos iniciais para os finais é muito difícil para os alunos, visto que são várias mudanças. A principal é perder a referência de um professor e ter seis ou sete professores simultaneamente.

A opinião dos professores pesquisados é reforçada quando Barreto (2002, p. 43-44) comenta a implantação dos ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental.

Considero a implantação dos ciclos escolares, a partir da quinta série, muito mais problemática do que nas classes de primeira à quarta, que têm professores unidocentes. Estes têm a visão mais global dos alunos, permanecem diariamente com eles por um largo período de tempo; a possibilidade de discutir o trabalho com os colegas é maior em razão de um horário comum. A partir da quinta série, no nosso sistema de ensino, o professor tem uma formação especializada; o ensino é extremamente fragmentado, de massa; os alunos deixam de ter nome e passam a ser chamados por um número; a possibilidade de trabalho coletivo é muito menor porque os horários dos docentes não coincidem e sua formação é muito diversa.

ALEGRIAS E DESAFIOS NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS

No exercício da docência, identificamos as maiores alegrias e desafios que os professores dos anos iniciais enfrentam em sua atuação profissional.

Constatou-se como a profissão de professor tem em si algo ambíguo, dado que mescla diariamente sentimentos muito diversos. Em um mesmo dia, em uma mesma turma, com um mesmo aluno o professor vivencia o sentimento de alegria com seu desenvolvimento em uma atividade, mas, de repente, entristece-se com uma atitude dele ou mesmo se revolta com as condições de vida desse aluno.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 283) a profissão de professor é a mais bela profissão do mundo, “é um ofício feliz, uma profissão bonita [...] a felicidade no trabalho vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas [...]”.

Segundo os professores pesquisados a maior alegria em ser professor dos anos iniciais consiste na interação com a criança, no conviver com sua espontaneidade, no constatar os avanços e o desenvolvimento da criança no processo ensino-aprendizagem. O amor das crianças e o sentimento de ajudá-las são temas significativos na fala dos professores pesquisados, que evidenciaram a alegria em contribuir para a formação da nova geração que atuará na sociedade.

“[...] O que eu mais gosto é a espontaneidade dos alunos. O que vem a cabeça, eles falam. O que eles querem, eles pedem. O que eles não gostam. Eles também falam. Só que você tem que estar preparada para ouvir a verdade. Se você percebe que ele não gostou da última aula. Então, você deve fazer com que a próxima aula seja melhor, mais gostosa” (Prof^a Angélica).

“[...] Quando você vê a criança produzindo, fazendo[...] O que mais gosto é quando o aluno conseguiu, produziu [...] atingiu aquilo que a gente tava esperando. Ou quando pelo menos ele está tentando fazer. Quando ele se esforça, [...] pergunta, [...] vai atrás, [...] procura, questiona [...]. Eu gosto que pergunte [...] ele tendo a vitória dele eu tenho a minha. Isso pra mim é a maior gratificação do mundo [...] Não tem nem o que falar. [...] Você perceber que está atingindo o aluno.” (Prof^a Cris)

Percebe-se que a relação com as crianças transforma-se em motivação para continuar na docência, porque ela é direta, autêntica e afetiva, já que ensinar representa um trabalho emocional, que se sustenta por um ideal de serviço, “onde é preciso apoiar, até mesmo ‘salvar’ o outro, acreditar nele e fazer aparecer seu potencial” (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 153).

Observa-se que, enquanto os aspectos que mais agradam na docência dos anos iniciais se concentram em poucas alternativas, os desafios se distribuem em vários itens, o que nos possibilita supor que “as fontes de satisfação são mais reduzidas e delimitadas- mais facilmente nomeáveis-, enquanto as fontes de frustrações têm um espectro mais amplo, com uma atuação mais difusa, porém mais forte pela somatória delas” (GATTI, 2000, p. 62).

O professor ao mesmo tempo em que se torna o centro dos discursos das reformas educativas, e é considerado fundamental no processo educativo, o sujeito ator e autor imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino público, também enfrenta no exercício da docência vários desafios que dificultam e impedem que atinja sucesso em sua atuação. Os professores convivem com inúmeros paradoxos e são avaliados:

*[...] com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. *Pede-se lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada* (NÓVOA, 1998, p. 34. grifo do autor).*

Essa ambiguidade não é o único desafio do professor. Ele depara com muitos outros no cotidiano de sua profissão.

Um desafio impõe à docência a compreensão do ser humano aluno que, como ser ativo é livre, mas muitas vezes é forçado a ir à escola. Isto significa que “a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente suscita resistências importantes em certos alunos” (TARDIF, 2002, p. 131), que dificultam o trabalho docente.

Conforme Paro (2007, p. 59) aprender é “resultado de um ato de vontade que só o sujeito, como autor, pode ter. Assim, nunca iremos longe em nossas metodologias educativas se esquecermos que o aluno só aprende se quiser”. Cabe a nós professores predispor-lo a aprender, elaborando formas de levá-lo a querer aprender. Precisamos transformar os alunos em atores, em parceiros da interação pedagógica. Nada, nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não optar por se empenhar no processo de aprendizagem.

[...] é sempre possível manter os alunos ‘presos’ fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles (TARDIF, 2002, p. 221).

Outro desafio consiste na tomada de decisões sem muito tempo para reflexão. O professor constantemente faz escolhas difíceis entre fazer a turma avançar rapidamente ou cuidar dos alunos com dificuldades, afastar os alunos que perturbam ou procurar integrá-los ao grupo. A atividade docente está voltada para um “face a face” com o outro que exige a constante tomada de decisões no mesmo momento que se efetiva a interação professor e aluno.

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

Na pesquisa empírica, os desafios relevantes na docência dos anos iniciais, concentram-se prioritariamente sobre a ausência da família na escolaridade do filho, a

diversidade dos alunos em virtude da democratização do ensino e, em menor intensidade, os cursos de formação de professores e a desvalorização da escola pública e do professor.

A ausência da família na educação dos seus filhos representou tema recorrente de inúmeros comentários dos professores, que focalizam basicamente o desinteresse dos pais, a ausência de limites e regras em casa, além da incompreensão do papel da escola na formação da criança. Atitudes que os pais justificam pela ausência de tempo em virtude de trabalho. A culpabilização da família foi destaque quando os professores pesquisados apontaram os desafios da escola pública.

“O que exigir do filho? O que exigir da escola? [...] ele vem cobrar porque o filho bateu no outro[...] pegou um lápis, pegou a borracha, rasgou o caderno, perdeu o livro [...] Mas a atitude maior “O meu filho não está aprendendo”. Ele não vem questionar a ‘escola’” (Prof^a Terezinha).

“A família tem sua função, sua tarefa, sua responsabilidade, mas infelizmente está deixando tudo pra escola. Isso é uma coisa muito grave [...] Outro dia eu vi na rua uma criança que jogou um papel de bala ou saquinho de cachorro quente no chão, sabe o que a mãe falou? ‘Seu professor não te ensinou que tem que jogar no lixo e não no chão?’ Como se tudo fosse responsabilidade do professor e não dos pais. Você está me entendendo?” (Prof^a Magda).

É importante considerar o ponto de vista dos professores. No entanto, parece essencial ter cautela ao analisar o papel da família no processo de ensino-aprendizagem. Ao apontar alguns problemas na elaboração do diagnóstico das crianças na escola, Guimarães e Villela (2000) apontam uma tendência da escola de um modo geral em utilizar a caracterização social e da família do aluno para justificar dificuldades escolares. Segundo os autores,

[...] a escola desloca suas responsabilidades e possibilidades de ação para a família, isentando-se de sua ação educativa, tornando-se apática e indiferente, ainda que piedosa, em relação ao jovem que deveria educar. Agindo assim, a equipe pedagógica abdica até de constituir um espaço diferenciado no qual aspectos novos ou pouco desenvolvidos de sua personalidade possam tomar forma (GUIMARÃES, VILLELA, 2000, p. 43).

A maioria das crianças que apresentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem vive situação de risco, têm famílias desestruturadas financeira, social ou emocionalmente. Elas enfrentam a violência da fome, a violência verbal e, em alguns casos, a violência física.

“Normalmente, não é generalizando, mas a maioria é aquela criança onde além da família ser desestruturada [...] Desestruturada financeiramente, emocionalmente. A criança vê tanta violência dentro de casa [...] passa a violência da fome, a violência física, a violência verbal [...] ela está

sociabilizada, porque está dentro de um sistema de ensino público [...] mas não avança” (Profª Terezinha).

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

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

- [...] “família desestruturada” não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear burguês;
- a mera forma de a família se organizar não é responsável pelo comportamento acadêmico de suas crianças;
- nem todas as famílias são violentas. Percebem que a prática de bater nas crianças é a forma considerada pelas famílias como sendo a mais adequada para educar uma criança [...];
- sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento (SZYMANSKI, 2007, p. 104).

Dos vinte professores pesquisados a professora Magda concorda com os colegas que a ausência da família na escola é um desafio para o trabalho do professor. Contudo, ela defende a idéia de que independentemente da família, a criança aprende, desde que o professor desenvolva o seu papel com qualidade.

“Mesmo que a mãe não ajude em casa e não acompanhe, a criança não tem culpa. [...] Isso não impede o aluno de aprender. Eu penso que você tem que fazer a sua parte aqui nessas cinco horas e a criança aprende [...] essas crianças têm uma vida difícil [...] eu tenho crianças que os pais são alcoólatras, mas são ótimos alunos. Não pense que o aluno não aprende porque o pai não está nem aí. É claro que uma família que apóia e acompanha a educação escolar da criança ajuda, é outra coisa, mas isso não impede a criança de aprender [...]” (Profª Magda).

O depoimento da professora Magda evidencia que as instituições, escola e família, têm funções diferentes na vida da criança. É claro que a relação entre essas instituições pode beneficiar ou prejudicar o processo de ensino aprendizagem.

O interessante seria que cada instituição compreendesse sua função e percebesse que ambas desempenham papel essencial na formação do indivíduo, tendo em vista que preparam “os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social” (SZYMANSKI, 2007, p. 98).

A escola e a família têm suas especificidades.

As famílias têm de dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso. Muitas, infelizmente, não conseguem. Por questões econômicas – a miséria é cruel. Muitas vezes por questões pessoais. Relacionamento com filhos e de casal não é coisa assim tão fácil para muitas pessoas. Mais fácil é cobrar dos outros que sejam maduros, emocionalmente estáveis, que convivam meiga e amorosamente com um alcoólatra ou que deixem de ser alcoólatras, que tenham sempre uma palavra sábia para os filhos e filhas desobedientes, que superem, altaneiros, as dificuldades de trabalho, que desconsiderem a violência (a social e as outras), que exerçam uma crítica à comunicação de massas e cerquem suas famílias contra as ameaças da sociedade de consumo. Ufa! Por favor, quem conseguir tudo isso, sem ajuda, publique (SZYMANSKI, 2007, p. 99).

Szymanski (2007) consegue descrever de modo brilhante a função da família e, ao mesmo tempo, demonstra a dificuldade de alcançar aquela ideal. Contudo, nessa reflexão, parece nuclear que a família e a escola precisam compreender suas funções e buscar desempenhá-las do melhor modo possível e, principalmente, aceitar, mas cobrar das demais instituições (governo, igrejas, promotorias, etc) que colaborem para a formação do cidadão. Afinal, a escola e a família não são as únicas instituições responsáveis pela formação dos indivíduos.

A diversidade dos alunos na escola pública deve-se ao processo de democratização do ensino, que possibilitou o direito à educação para todos, o que, sem dúvida, foi um avanço na história educacional deste país. Graças a essa diversidade, os professores mencionam desafios em trabalhar com diferentes ritmos de aprendizagem da criança e com aquelas que, em virtude das condições familiares, apresentam dificuldades na leitura e escrita, agressividade e desinteresse.

Lidar com os diferentes níveis de aprendizagem é outro desafio para o professor dos anos iniciais. Enquanto alguns alunos chegam ao 4º ano do Ensino Fundamental sem estar alfabetizados, outros, no 2º ano, já leem fluentemente.

“Eu penso que diferenças existem, mas às vezes elas são muito gritantes. Por exemplo, uma criança na 3ª série que nunca foi alfabetizada [...]”
(Profª Tereza).

“Me assusta um pouco, aquele aluno que já chega no primeiro dia de aula com um livrinho e diz “Professora, eu vou ler para você. Já lê [...] Lendo

fluentemente. Me assusta. Por que o que eu vou fazer com ele”. (Prof^a Terezinha).

Trabalhar com a diversidade significa também observar que o professor atua no coletivo, mas visa atingir o individual, que é o aluno. Contudo, esse é um sujeito único diferente dos demais que compõem a sala de aula. Como ensinar a turma toda? Ensinar a turma toda é uma proposta na construção de uma escola inclusiva, que exige abandonar o ensino transmissivo e adotar uma pedagogia dialógica, interativa, que deve partir do ponto de que todo aluno pode aprender, “mas no tempo e do jeito que lhe é próprio [...] é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-lo a vencer os obstáculos escolares” (MANTOAN, 2003, p. 70).

Tardif e Lessard (2005) ponderam que, para os professores, os alunos de hoje são mais difíceis, devido à falta de respeito pelas pessoas e pelo material escolar. Além disso, pesam as dificuldades de motivação e de concentração; à falta de estímulo em seu ambiente familiar e diversos problemas econômicos (pobreza) e de saúde (depressão).

No aspecto da diversidade, os professores apontaram também a questão da inclusãoⁱⁱ das crianças portadoras de necessidades especiais nas salas regulares como outro desafio em seu trabalho docente. Questão séria que se intensifica devido à ausência de formação dos professores no que refere a proposta da inclusão, e em alguns casos os docentes não recebem apoio pedagógico algum, mas precisam acolher e aprender a trabalhar com essa criança, visto que estar na escola e nela permanecer é um direito.

Alguns professores relatam inúmeras experiências que têm vivenciado com os alunos portadores de necessidades especiais frequentando as salas regulares das escolas públicas dos anos iniciais. As professoras Conceição, Zazá, Samf, Natália e Lia relatam suas práticas com a inclusão, todas sem formação especial para atuar. A Conceição aprendeu com o próprio filho, que é surdo. A Zazá aprendeu Libras com uma aluna da escola. A professora Samf vivenciou uma experiência com um aluno com deficiência intelectual, mas está aprendendo a trabalhar com a criança mediante auxílio da família. A professora Natália relata o caso de um aluno com problemas na fala. A professora Lia afirma que está buscando formação para atuar com a inclusão. A professora Loiola comenta a ausência de formação e de auxílio em relação à inclusão.

“Enquanto os alunos já estão entrando, nas nossas classes [...] Nem [auxílio] psicológica, nem emocional. Nada. A hora que você se dá conta, ele está aí. E o que você faz? Sem recursos de materiais, sem capacitação do

professor. Tudo. É muito forte. Acaba desestimulando o professor de uma certa forma” (Prof^a Loiola).

Lidar com essa “diversidade, assegurando a aprendizagem da leitura e da escrita em situações tão heterogêneas é o desafio que está posto à comunidade educacional” (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA, 2005, p.4). A escola tem demonstrado a incapacidade de trabalhar com aqueles que não possuem uma base cultural não legitimada no mundo das letras, do conhecimento sistematizado. Esse desafio não é apenas responsabilidade do professor dos anos iniciais, mas é de todos, é da

[...] escola inteira e, nessa medida, precisa ser assumido pela coletividade escolar, na confluência de ações com os alunos, os pais e a comunidade. Se queremos assegurar a todos a capacidade de ler e escrever - que significa realizar, de modo competente, o ato reflexivo e crítico de ouvir, entender e responder à realidade em que se está inserido; de estabelecer intercâmbio com as mais variadas informações recebidas por meio de textos orais e escritos, formulando opinião própria sobre o mundo e o modo de representá-lo utilizando sua própria linguagem; de compreender mais profundamente o contexto gerador das desigualdades e injustiças em que se vive - é preciso construir estratégias de ação que viabilizem esse objetivo, articulando-o com o projeto político-pedagógico da escola (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA, 2005, p. 5).

A desvalorização da escola pública e do professor foi apontada como um desafio. Ela envolve a questão salarial, as condições de trabalho, a estrutura cruel e seletiva do sistema educacional, a situação dos professores contratados, a metodologia dos concursos que priorizam o conhecimento teórico em detrimento da experiência prática da sala de aula.

A questão salarial dos professores impõe-lhes a necessidade de lecionar em dois períodos, ou em várias escolas, o que prejudica a qualidade de seu trabalho com as crianças. Outra questão é equilibrar as atividades de professor dos anos iniciais, com as aulas, os cursos, o HTPC e o preparo de aulas, com as atividades domésticas, o cuidar da casa e dos filhos.

A redução salarial do professor nas últimas décadas correspondeu a uma queda do prestígio social que “desfrutava quando a escola pública atendia uma minoria provinda das classes proprietárias ou das camadas médias da população às quais ele também pertencia” (PARO, 1995, p. 239). Atualmente, os professores sentem-se envergonhados de mencionar sua ocupação profissional. “O mais grave é que o professor tem passado a se sentir constrangido diante de seus próprios alunos em sala de aula, o que agrava ainda mais o desânimo que sentem em seu trabalho” (PARO, 1995, p. 240). São frequentes relatos de professores do ensino público que são questionados pelos alunos sobre seus salários. Em um deles, em região controlada por tráfico de drogas, um aluno argumentou que recebia mais do

que sua professora só para avisar, quando chegavam policiais perto de onde morava (PINTO, 2006).

Vale ressaltar a importância do professor compreender que os desafios educacionais não se restringem ao âmbito da própria sala de aula nem nele se resolvem. Abster-se de participar das lutas sindicais, significa um descompromisso, consciente ou não, com a qualidade do ensino, afinal são os sindicatos

[...] a forma mais eficaz de se travar lutas específicas de cada categoria profissional, visando melhorias nas condições de trabalho. No caso dos professores isso não é exceção: se a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada às condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e se, tais condições só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores através de seus sindicatos, então o engajamento sindical é uma necessidade que se impõe a todos os professores que se preocupam com a qualidade do ensino que ministram (SILVEIRA, 1995, p. 29).

Em relação ao sistema educacional brasileiro, as professoras Terezinha e Lia consideram urgente a necessidade de que sejam revistos a estrutura da escola, objetivos, currículo e conteúdos.

“O sistema é cruel [...] é seletivo. [...] apesar deles estudarem, isso não é garantia de sucesso, de trabalho e de mudança, de qualidade de vida [...] Isso nos leva a pensar em rever a organização da escola. Rever os conteúdos. Rever o currículo da escola. Já mudamos muita coisa. Mas a estrutura da escola nós não mudamos.” (Prof^a Terezinha).

A professora Tereza afirma que, do seu ponto de vista, a desvalorização da escola pública ocorre em virtude de uma junção de fatores: as condições de trabalho do professor que não lhe possibilitam pesquisar, tornar-se um pesquisador; a academia que desenvolve suas pesquisas e muitas vezes não conhece de fato a realidade da escola pública; o poder público que não assume os interesses da população que o elegeu e que, por inércia, e/ou falta de compromisso, não contribui efetivamente com a qualidade da educação.

A reflexão sobre os desafios apontados neste artigo permite-nos afirmar que a docência transformou-se em um trabalho extenuante e difícil, sobretudo no plano emocional e cognitivo. No plano emocional, em virtude dos alunos estarem mais difíceis, do empobrecimento das famílias e de seu afastamento das escolas, de o desmoronamento dos valores tradicionais. E no plano cognitivo, devido à heterogeneidade dos alunos com necessidades de uma diversificação das estratégias pedagógicas, além da multiplicação das fontes de conhecimento e de informação (TARDIF; LESSARD, 2005).

Outro desafio apontado foram os cursos de formação em nível superior, pois na opinião dos professores pesquisados, aqueles que eles frequentaram, com destaque para os

cursos de Pedagogia, não possibilitaram o desenvolvimento do trabalho docente com qualidade nos anos iniciais, principalmente devido a desarticulação entre teoria e prática. As críticas apontam a ausência de conhecimentos básicos e indispensáveis para que o professor pudesse atuar com sucesso na escola atual. Os professores afirmam que a escola e o município têm desenvolvido a tarefa que o curso de formação inicial não cumpre, porque este se empenha a formar o professor para atuar com todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo nacional dos anos iniciais como também atuar com o aluno real que se encontra na escola pública atualmente.

“O que acontece é que o professor sai da faculdade e termina aprendendo aqui na escola [...]na verdade o curso de formação não preparou esse professor, ele está aprendendo agora, aqui na escola [...] É lógico, que a gente está sempre aprendendo, mas o básico da profissão precisaria saber [...] Na verdade, o município precisa mesmo investir em cursos de formação, pois os professores chegam para dar aula sem preparação, sem conhecimentos básicos. Então, termina errando muito com as crianças [...]”
(Prof^a Alana).

Outros aspectos comparecem na pesquisa empírica em menor incidências, como a ausência do respaldo para cobrar as tarefas dos alunos, a falta de responsabilidade do professor e a excessiva cobrança sobre o trabalho nos anos iniciais por parte de profissionais de outras séries/anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se uma realidade educacional complexa e desafiadora para o professor dos anos iniciais da escola pública.

Para Guimarães (2005, p. 90)

[...] não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se os próprios cursos reforçarem essa imagem negativa do ser professor.

Enfatizando a dificuldade em ser professor atualmente no Brasil, Guimarães (2005, p. 90), ressalta a questão de sobreviver dessa profissão, mediante os salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis, e também “sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar)”.

Diante dessas considerações, necessitamos de uma política pública de valorização do professor, que enfatize a qualidade da formação inicial e contínua do professor, remuneração adequada, estímulo constante ao desenvolvimento profissional e melhorias das condições de trabalho, seja aos futuros professores, seja àqueles que já atuam nas escolas. Não podemos aceitar o paradoxo que afeta diretamente a docência: embora “acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente” (NÓVOA, 1998, p. 34), ao mesmo tempo, os professores são considerados o centro dos discursos das reformas educativas, como sujeito, ator e autor imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino público.

A história tem evidenciado a contradição entre o relevante papel do professor e sua insignificante valorização social. Face a esta contradição, aos poucos, configurou-se a idéia de que o magistério, sobretudo o das séries iniciais de escolarização, não constitui profissão de ‘primeira classe’, o que por sua vez determina a sua baixa remuneração. Diante disto, também, o curso de formação desses professores é tratado como de ‘segunda classe’. Agrava, ainda, este quadro o fato de que a escola, ampliada em suas funções sociais, não cumpre adequadamente o seu papel de preparar o professor competente e comprometido com o ato de educar (BRZEZINSKI, 1987, p. 206).

Fica evidente a ambiguidade na profissão de professor, visto que ele tem um papel fundamental na formação das novas gerações, mas simultaneamente não lhes possibilitam condições efetivas para desenvolver esse papel, devido a ausência de uma formação inicial e contínua de qualidade, além de boas condições de trabalho.

Paro (1995, p. 242) destaca que não podemos ignorar que “a insuficiente formação acadêmica de nossos professores é um problema bastante sério”. Portanto, faz-se essencial que os cursos de formação de professores assegurem

[...] boa formação acadêmica, com prática de sala de aula, com experiências de ensino em situações diversificadas, que lhe proporcionem recursos metodológicos diversificados e postura aberta à diversidade, condições necessárias para se conceber e realizar um trabalho pedagógico qualitativamente diferenciado junto à clientela da escola pública (LEITE, 1994, p. 244).

O professor dos anos iniciais da escola pública depara com uma realidade desafiadora para exercer sua prática pedagógica, porque os cursos de formação inicial e contínua são precários, fragilizados e descontextualizados para o formar como um intelectual crítico reflexivo.

Notas

ⁱLima (2007).

ⁱⁱ O termo “inclusão” utilizado pelos professores pesquisados está equivocado, porque consideram a inclusão exclusivamente relacionada às crianças portadoras de necessidades especiais que freqüentam a escola regular. Mantoan (2002) e Carvalho (2004) esclarecem o termo “inclusão”.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. *Fórum de debates: progressão continuada- compromisso com a aprendizagem*, São Paulo, p. 37- 45, jun. 2002.

BRZEZINSKI, I. *A formação do professor para o início da escolarização*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 1987.

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

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

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos ‘is’*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000, p.37-53.

LEITE, Y. U. F. *Formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. 1994. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

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

LIMA, V. M. M. *Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública*. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

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

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19- 39.

PARO, V. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. 3. reimpr. São Paulo: Xamã. 2007.

_____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PIMENTA, S.; FUSARI, J.; ALMEIDA, M. I. *Cadernos de Formação: Projeto Professor de 1ª a 4ª série- Alfabetização*. São Paulo: APEOESP, 2005.

PINTO, U. A. *Pedagogia e pedagogos escolares*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) -. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

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

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

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

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

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

Recebido em Novembro de 2011

Aprovado em Abril de 2012