

Reflexões sobre o cotidiano e vivências das práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem

Reflections on experiences at the daily life of educational practices in the teaching and learning process

Luciana Amorim de Oliveira¹
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio²
Vilomar Sandes Sampaio³

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o cotidiano da escola, das experiências vivenciadas entre professor e aluno, práticas docentes e implicações dos problemas sociais e emocionais no processo de ensino e aprendizagem. Para nortear as discussões foram consideradas as narrativas realizadas por docentes da educação básica (das redes públicas e particulares), que participaram como sujeitos da pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). As narrativas autobiográficas foram utilizadas na pesquisa como metodologia, que proporcionou a coleta de informações através dos relatos das professoras participantes, evidenciando experiências, sentimentos, entre outros aspectos, que permitiu uma melhor percepção da pesquisadora sobre as práticas docentes, além de provocar nas professoras, reflexões acerca do seu exercício em sala de aula. Foi encaminhado um questionário socioeconômico, por e-mail, que auxiliou na definição dos perfis das docentes participantes da pesquisa. As narrativas evidenciaram os problemas emocionais e sociais vivenciados pelos alunos que, segundo as professoras, se caracterizam como a principal causa de dificuldades no desenvolvimento das práticas pedagógicas e na aprendizagem do estudante. As experiências acumuladas ao longo da trajetória formativa docente deixam marcas que delineiam o fazer pedagógico, e por isso, são capazes de revelar os elementos que, possivelmente, contribuíram para a construção das concepções, condutas e identidade docente.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Relação professor-aluno. Prática Docente.

Abstract

This article aims to present reflections on the school daily life, the experiences lived between teacher and student, teaching practices and implications of social and emotional problems in teaching and learning process. To guide the discussions, the narratives of public and private basic education teachers were considered, who participated as subjects in the master's research, defended in Education post graduate program (PPGE/UESB). The autobiographical narratives were used in the research as a methodology, which provided the collection of information through the reports of the participating teachers, evidencing experiences, feelings, among other aspects, which allowed a better perception of the researcher about the teaching practices, in addition to provoking in the teacher's reflections about their exercise in the classroom. A socioeconomic questionnaire was sent by e-mail, which helped to define the profiles of the teachers participating in the research. The narratives highlighted the emotional

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Professora da rede municipal de Ensino de Vitória da Conquista. Líder do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG/CNPq/UESB). Email: oamorim.luciana@gmail.com

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2013). Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa do Ensino de Geografia (GRUPEG/CNPq/UESB). Email: andrecksa.oliveira@uesb.edu.br

³ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2013). Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Professor do Programa de Pós Graduação em Geografia. Membro do Grupo de Pesquisa do Ensino de Geografia (GRUPEG/CNPq/UESB). Email: vilomar@uesb.edu.br

and social problems experienced by the students, which, according to the teachers, are characterized as the main cause of difficulties in the development of pedagogical practices and student learning. The experiences accumulated along the teaching training trajectory leave marks that delineate the pedagogical practice, and therefore, are able to reveal the elements that possibly contributed to the construction of teaching conceptions, conducts and identity.

Keywords: School routine. Teacher-student relationship. Teaching Practice

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre o cotidiano da escola, das experiências vivenciadas entre professor e aluno, práticas docentes e implicações dos problemas sociais e emocionais no processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar um ensino de qualidade não basta compreender a complexidade inerente ao processo de aprendizagem humana, pois os desafios abrangem os âmbitos econômico, político e a estrutura formativa e metodológica da formação de professores. Saviani (2011) aponta as condições de trabalho docente como um dos aspectos mais importantes e ressalta:

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

O nível de desvalorização do trabalho docente não se manifesta apenas na baixa remuneração, pois o professor enfrenta vários outros obstáculos que impede a realização de seu trabalho com qualidade, o que torna a prática docente improdutiva e aponta para uma situação de inversão de valores, deslegitimando o professor, enquanto produtor de saberes (OLIVEIRA, 2020). A complexidade dessa questão é considerada por Nóvoa, nos seguintes termos:

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 6).

Os autores evidenciam, em suas abordagens, as nuances que envolvem a formação
Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 13, N. 39, p. 426 a 443, ano 2023

docente, que se estabelece em uma rede articulada, semelhante a uma engrenagem, de forma que o comprometimento de um determinado elemento, reflete em toda lógica do sistema, uma vez que há relação de interdependência entre as dimensões e os diversos elementos que o compõem (OLIVEIRA, 2020). Ainda que a formação docente não seja o objeto de estudo dessa pesquisa, faz-se necessário compreendê-la, haja vista, a influência que possui na construção das concepções e identidade do professor, as quais determinam as práticas docentes que, conseqüentemente, influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

1 Reflexões teóricas

No processo de formação docente, deve-se considerar a competência do professor como um elemento fundamental, compreendendo-a para além do domínio de conteúdo, estratégias e atender que se encontra sempre impregnada de significado. Ao considerar o ensino uma construção social, na qual todos os sujeitos envolvidos, são seres passivos de constantes transformações provocadas pelo meio, admite-se que o processo de ensino gera para o docente, a exigência de um dinamismo de adequação a tais mudanças (OLIVEIRA, 2020). Com relação a esse aspecto, Tardif afirma:

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.3).

Os cursos de formação devem estar atentos também à necessidade de formar um professor capaz de perceber e assumir práticas conforme as exigências impostas pelo meio social, no qual a escola está inserida, como ressalta Pimenta (2002) ao dizer que a função da licenciatura é promover o desenvolvimento dos saberes docentes, por meio da construção de atitudes e valores, exigidos no cotidiano da sala de aula, salientando:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2002, p. 18).

A expectativa referida por Pimenta (2002), indica que as habilidades para lidar com as diversas realidades próprias à escola, são edificadas na formação do professor, por meio da construção do saber pedagógico. Sobre esse aspecto, Nóvoa (2009) considera que a formação se mantém distante do exercício da profissão docente, das demandas diárias e culturas profissionais e que muitos dos envolvidos nesse processo reconhecem essa importância,

contudo poucas transformações são percebidas, haja vista o tempo de incertezas e perplexidades vivenciado pela educação e reafirma: “sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo” (NÓVOA, 2009, p. 11). O autor ressalta ainda que há uma demasia de discursos redundantes ao afirmar:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas (NÓVOA, 2009, p. 204).

Os processos de formação de professores não se concretizam somente no campo abstrato das ideias, mas se consolidam no chão da escola, espaço em que as experiências construídas dão sentido ao que foi aprendido na academia. É necessário ressaltar que o espaço da sala de aula é heterogêneo, e que os modelos desenvolvidos nos esboços teóricos precisam ser adaptados a cada situação, possibilitando ao professor a aquisição de habilidades que são alcançadas com a prática (OLIVEIRA, 2020). Segundo Nóvoa (1995), a formação docente é desafiada a construir uma mentalidade que conceba a escola como um espaço, onde não há distinção entre o trabalhar e o formar-se e ainda:

[...] a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p.28).

No processo de formação e profissionalização docente, Nóvoa (2000) enfatiza a importância de considerar o professor em sua dimensão humana, bem como, admitir que diversos elementos sociais influenciam na construção da identidade e formação do profissional da educação. Essa perspectiva é também defendida por Santos Neto (2002) que explica:

Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constituem-se no que estou chamando de aspectos humanos. [...] os aspectos humanos da formação docente articulam-se com a racionalidade técnica, política e profissional (SANTOS NETO, 2002, p.45).

As ponderações motivadas pelas ideias abordadas pelos autores, direcionam para uma reflexão que considere a relação entre professor e aluno, afetividade, compromisso profissional, ética, competência, relações na escola, dimensão humana do docente, entre outras. Ao tratar de

tais fatores, percebe-se lacunas entre a relação técnica e humana, pois segundo a ideia defendida por Pimenta (2002), Nóvoa (2000) e Santos Neto (2002), esses fatores estão incorporados no exercício da dimensão humana.

Diante da dimensão humana inerente ao exercício de educar, Maturana (2003) aponta para a importância da estruturação de apoio para o crescimento de um sujeito capaz de respeitar a si e ao outro. É com esse entendimento que o autor define que: “[...] a educação deve estar centrada na formação humana e não técnica [...], embora esta formação humana se realize através da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto da capacitação da tarefa educacional” (MATURANA, 2003, p.13). Tardif ressalta:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF 2005, p.118).

É necessário que a formação do professor avance em sua trajetória em sala de aula, de maneira, que por meio do exercício diário da docência, consiga enfrentar os diversos desafios, se tornando apto a administrar os conflitos, as inseguranças e também experimentar os encantos e desencantos da carreira.

A preparação inicial e os processos contínuos de formação de professores, costumam apresentar incongruências que comprometem a construção de habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades docentes. As lacunas se evidenciam, sobretudo, na dificuldade apresentadas pelos professores em lidar com as diversidades levadas para o âmbito da sala de aula, por todos os envolvidos no processo educativo.

As trajetórias dos professores e alunos são marcadas por representações que se materializam na partilha de experiências na sala de aula. É essa interação que, no cotidiano do seu exercício, oferece ao docente os elementos fundantes de sua identidade, a qual impulsiona ao processo de profissionalização, definindo os caminhos que cada professor irá seguir. A identidade docente se constitui durante toda a vida, se estruturando na subjetividade das relações, de forma que o professor desenvolve habilidade de interpretar a si, como sujeito atuante num determinado contexto.

É nesse processo de formação permanente que a identidade profissional⁴ do professor se constitui, atrelada ao contexto cultural, a prática profissional e experiência pessoal, que o torna

⁴ A identidade profissional dos professores é uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas trajetórias

consciente da sua função social, concedendo autonomia e comprometimento com seu trabalho. É importante considerar que o desenvolvimento pessoal e profissional confere sentido a epistemologia da prática, contrapondo as ideias de redução da profissão docente a um conjunto de técnicas que colaboram para a crise de identidade dos professores (NÓVOA, 1991). Dessa maneira, a identidade docente se fundamenta em características pessoais e nos itinerários profissionais edificados ao longo da trajetória de vida e se constrói num processo complexo de trocas, visto que “[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16).

As ideias apresentadas versam sobre a inseparável relação entre a dimensão humana e profissional do professor, de forma que ao se desenvolver profissionalmente, o docente evolui como pessoa, demonstrando que a identidade do professor se constitui com base em saberes práticos e teóricos, mas também por influência dos valores e princípios, que permeiam sua trajetória de vida.

Segundo Tunes, Tacca e Bartholo Junior (2005) o exercício da profissão exige do professor, consciência dos objetivos e metas, de maneira que saiba o que será ensinado, para quem será ensinado e como será realizado. Nesta perspectiva, Gomes (2006) afirma que a prática do professor precisa ser construída, por meio de um processo próprio, capaz de agregar a cultura, os valores e a interação, possibilitando a construção da autonomia dos sujeitos e de seu lugar no mundo, de forma significativa.

Faz-se necessário que o professor assuma a condição de mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, o que significa dizer que é fundamental na prática docente, um processo contínuo de formação, que possibilita o desenvolvimento dos saberes orientadores da prática e que contribuem para aumentar a competência do professor em sala de aula, pois segundo Tardif (2000) “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]” (TARDIF, 2000, p. 228).

Nóvoa ressalta que não é mais possível separar o “[...] eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenho e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p. 9). É nessa perspectiva que o autor aborda sobre a importância do desenvolvimento pessoal dos professores, ressaltando que “[...] os

de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005, p. 54-55).

momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é produzir a ‘sua’ profissão” (NÓVOA, 1992, p. 26).

O estudo sobre a prática docente, revela que as concepções acerca de educação, processo de ensino e aprendizagem, planejamento, pesquisa, entre outros, são elementos aspectos que contribuem para a constituição de diferentes práticas e posturas pedagógicas. Para além desses elementos fundamentais na construção da prática do professor, as reflexões sinalizam, ainda, que a construção profissional docente se desenvolve meio a diferentes oportunidades de exercício do magistério, assim como, condições de trabalho, sobrepostas à vida pessoal, que causam impactos no modo como o professor se posta em sala de aula e na relação com os estudantes, o que reflete, conseqüentemente, na sua maneira de ensinar e no processo de aprendizagem dos alunos.

É necessário que professor compreenda a sua prática como um meio de formação para a cidadania significa, desenvolvendo uma proposta de ensino capaz de construir no aluno a habilidade de aprender a aprender de maneira autônoma, tornando-o um indivíduo capaz de interagir e atuar, conscientemente, no contexto social em que vive, refletindo sobre as contradições, pois segundo Freire (1998, p.29) “[...] o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita”.

A prática docente está sempre sob a influência dos elementos estruturadores do sistema educacional vigente, assim como da perspectiva teórica adotada pelo professor, de sua trajetória profissional e pessoal, além do contexto social no qual está inserido, sendo possível afirmar que, a prática do professor nunca está desconectada do todo. Apesar de sofrer influências diversas, a prática do professor se organiza sempre em torno de um objetivo e deve haver sempre estratégias capazes de garantir que os encaminhamentos propostos sejam realizados. Nesse aspecto, a prática docente, caracteriza-se como uma ação consciente e participativa, como afirma Sacristán (1999, p. 225): “a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados”.

O aprender e o ensinar é uma dinâmica que se consolida no exercício da prática em sala de aula, que possibilita a construção e reconstrução da função docente, à medida que o professor promove a articulação entre o conhecimento teórico e a prática no cotidiano da sala de aula.

2 Caminhos metodológicos e resultados alcançados

As reflexões desse artigo são tecidas com base nas narrativas de dezessete professoras da educação básica, que participaram da pesquisa de mestrado e aborda sobre as demandas assumidas pelos professores, referentes aos desequilíbrios emocionais e desajustes sociais, vivenciados pelos alunos e que são postos em sala de aula. As professoras narraram sobre aspectos do cotidiano e das vivências de suas práticas docentes, atreladas aos saberes construídos ao longo de sua formação.

Segundo as professoras participantes da pesquisa, suas práticas se consolidaram por meio de atos educativos, que se constituíram através da criatividade e inovação, estruturadas por meio de investimento constante em busca de conhecimento e preparo, para contribuir na formação dos sujeitos sociais, pelos quais as professoras são responsáveis, isso nas palavras de Libânio é o mesmo que [...] participar do processo construtivo da sociedade (LIBÂNIO, 2001, p. 13). As necessidades do contexto educacional ampliam as atribuições docentes no exercício da profissão, são múltiplas ações, que envolvem dimensões distintas e precisam ser articuladas simultaneamente, pois a diversidade, em todos os sentidos, emana em sala de aula.

A análise das narrativas das professoras evidencia um choque entre a visão sobre educação, que foi construída na trajetória de formação e a realidade que elas encontraram na sala de aula, produzindo um misto de sensações que produzem sentimentos de frustrações e incapacidade, corroborados na narrativa da Professora R (2019), ao relatar: “Eu não me formei pra isso. Na universidade e em nenhum curso que fiz depois, ninguém nunca me falou que eu teria que me submeter a determinados tipos de coisa. Eu fui enganada!” (OLIVEIRA, 2020).

A Professora R (2019) se sente desesperançada com a realidade enfrentada por ela na sala de aula. Ao dizer: “Eu fui enganada!” (Professora R, 2019) desabafou e com uma feição de indignação e explicou que em seu processo de formação não se comentou sobre os problemas comuns à escola de hoje, como ausência da família, comportamentos inadequados dos alunos, o desrespeito, falta de apoio ao professor para o desenvolvimento de suas propostas, a falta de estrutura, insegurança e tensão de lidar com a violência diariamente. A professora ainda acrescentou: “Entendo que essas questões nunca tenham sido tratadas durante a minha graduação, mas sinceramente eu nunca vi um curso se quer que trate desses aspectos de forma mais específica. Nunca!” (OLIVEIRA, 2020).

A Professora R (2019), julga que o ambiente escolar, no período em que se encontrava como aluna da educação básica, era mais tranquilo, muito diferente da realidade que ela enfrenta agora como professora. Mas ao final de sua fala, afirma ter a impressão de que, por mais que

se discuta sobre os problemas da escola nos processos formativos, o professor sempre terá a sensação de que houve falhas em sua formação, “pois chego à conclusão de que somente é possível compreender e se preparar para enfrentar as demandas da sala de aula, fazendo parte do seu cotidiano” (OLIVEIRA, 2020).

As narrativas das professoras revelam diferentes leituras sobre a educação, mas que se convergem em aspectos como a influência das mudanças traçadas pelo tempo, pelas transformações sociais e novas formas de conceber o mundo refletem, no espaço da sala de aula, que se caracterizam como um território de conflitualidades, descaso, precariedade, mas também de encantos, sonhos e esperanças. Convidada a refletir sobre essa discussão, a professora E apresenta relato sobre sua vivência em sala de aula e salienta os desafios diários que circundam sua prática:

Eu amo o que faço. Não seria outra coisa na vida. Já vivi muitas experiências boas na docência e negativas também. Hoje, porém vivo muito mais coisas negativas, em função da tecnologia, em função da terceirização da educação. Hoje nós temos que fazer um papel que não é nosso. Por todos os problemas, né? A questão é que o amor está faltando na família. O pai, a mãe, querem dar o melhor para o filho, mas está deixando o essencial de lado. Então o que a gente vê? Quais são os problemas? São todos que você imaginar. Problemas psicológicos, a questão da identidade de gênero, a questão da impulsividade, ansiedade, eles têm uma ansiedade que a gente não entende. Por causa dessas coisas, o cumprir as tarefas, prestar atenção na aula, tudo isso vem sendo muito complicado na atualidade. Eu conto pra eles como era quando eu era aluna. Mudou tudo! Os dados são preocupantes (Professora E, 2019).

O relato da Professora E (2019) evidencia a questão abordada por Bastos (2009), ao afirmar que o trabalho docente pode tornar-se uma ameaça à integridade física e psíquica, na medida em que seja desprovido de sentido ou significativo em demasia, em ambos os casos, causam intenso sofrimento ao professor. A esse respeito ela narra sobre um dos períodos mais difíceis da sua vida:

Na minha demanda de trabalho, teve momentos bem complicado, a escola privada me consome. E teve um período da minha vida que foi muito angustiante, pois eu queria resolver coisas que não competia a mim. Começou a me angustiar e interferiu na minha vida. E foi um período que eu precisei de ajuda. Então eu fiz oito meses de terapia, foi um divisor de águas [...] Sempre vi os alunos cansados, mas antes era cansados de estudar. Hoje eles estão cansados de não fazer nada. Estão na sala de aula só com o corpo presente. As discussões fazem falta. Hoje não consigo mais travar uma discussão como antes. Não tem bagagem. Eu tenho uma vida na escola que trabalho. Eu hoje estou atendendo os filhos dos meus ex-alunos. Como se eu fosse avó. Esses ex-alunos que eu encontro agora como médico, como advogado, me falam: que saudade das suas aulas. Que saudade das nossas discussões políticas. Eles vivenciaram uma época que era diferente. Essa é uma época que me deixou saudade. E agora os meninos estão com todas as ferramentas na mão e eles não sabem usar. Infelizmente! (Professora E, 2019)

As tecnologias podem assumir muitas funções em sala de aula, porém as queixas dos professores permeiam sobre o uso indiscriminado de aparelhos eletrônicos, principalmente de celulares, durante a aula. Esses aparelhos são, na maioria das vezes, usados para o entretenimento e envolve jogos, músicas e redes sociais. Essa realidade exige dos professores, iniciativas criativas para envolver os instrumentos tecnológicos no desenvolvimento das aulas, assim o ensino se tornará mais interessante aos alunos. Porém, essa alternativa somente é possível, caso o docente esteja preparado para lidar com essas novas demandas intrínsecas ao meio digital.

Segundo a Professora E (2019), as aulas “inovadoras” não superam as dificuldades geradas pelo uso indiscriminado dos aparelhos eletrônicos, por parte dos alunos. A professora faz questão de esclarecer que a ineficácia das aulas não está relacionada ao seu preparo, pois afirma que possui domínio suficiente para trabalhar com os recursos tecnológicos. A professora considera que a questão apresenta uma dimensão mais ampla e envolve a reconstrução da mentalidade relacionada ao entretenimento e o hábito de estudar. A professora conclui que a “nova geração” não foi preparada para administrar o tempo e obedecer a limites. Esclarece ainda, que os acordos e ações democráticas não surtem mais efeitos. Nesse sentido, a Professora E (2019), sugere que a construção de condutas favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, devem ser ancoradas em ações conjuntas entre professor, estudante, família e escola (OLIVEIRA, 2020).

A professora H (2019), aborda em sua narrativa aspectos semelhantes aos expostos pela Professora E (2019) e demonstra o quanto se preocupa com as questões emocionais e de comportamento apresentadas pelos alunos:

Estamos enfrentando muitos problemas emocionais e de comportamento. Os valores, a vida e respeito, já não fazem mais sentido para essa geração. Eu sei que não é somente na escola pública, mas nas comunidades mais carentes a vida realmente perdeu o valor. São meninas e meninos violentados, drogas e alcoolismo. O que me deixa mais desesperada é que o Poder Público, que poderia fazer algo, está agindo como se nada estivesse acontecendo e além disso tomam medidas que só fazem a situação piorar (Professora H, 2019).

A Professora E, que trabalha na instituição privada, confere a responsabilidade dos problemas apresentados pelos alunos, à família, enquanto que a Professora H, oriunda da escola pública, atribui a culpa ao governo, evidenciando as distintas naturezas das relações estabelecidas nas diferentes redes (OLIVEIRA, 2020). A narrativa da Professora R (2019), admite a realidade emocional dos alunos, exposta pelas professoras e ressalta a questão da violência:

Estou assombrada com o rumo que as coisas estão domando. Eu trabalho em uma escola muito carente do município, e procuro ser uma pessoa muito carinhosa com eles. E a gente se dá muito bem. Os problemas sociais são imensos. Estupros de mocinhas por membros da própria família, pessoas humildes que passam fome, moram em barracos, a droga muito presente. E a gente fica de mão atada. Nós professores não podemos fazer nada, a gente vê o aluno grande do nono ano aliciando o pequeno do sexto ano e a gente não pode falar nada. O Estado também tirou muito, né? A autonomia da escola e do professor. As vezes a gente dá a transferência daquele aluno, o conselho tutelar vem e bota pra dentro de novo, até juiz de menor foi colocar aluno ex-presidiário dentro da escola. Então nós hoje, sabe como é que a gente leva? Viu ali, chama o menino, dá um apoio, conversa, mas não passa daquilo ali. Tem dois meses que nós perdemos um aluno. 13 anos, que o irmão negociava com droga, né? Foi jurado. A mãe tirou o irmão e o traficante mandou matar meu aluno. 13 anos. Eu fiquei abaladíssima. Eu falei porque isso virou rotina. Eles já acostumaram. Quem vive lá [...] pra eles é corriqueiro aquilo ali. Eles chegaram e não comentaram. Quando foi dez horas da manhã, que por um acaso, um colega falou: Ô professora, a senhora sabe que mataram Fabrício? Eu? Menino Fabrício? Por que Fabrício? Aí foi contar a história... aí disse foi ontem, o velório tá lá na casa. A escola não fecha, entendeu? Virou uma coisa banal. Uma rotina. Aí foi que eu, passei uma mensagem no grupo do *whatsApp*, dizendo: Gente, até quando essa indiferença? Vamos reunir os meninos, os nossos alunos no pátio, vamos fazer um culto e vamos falar sobre Fabrício e fazer uma reflexão. Aí foi que nós juntamos todos os alunos, pedi um momento de silêncio, foi aquele silêncio. [...] Porque senão passava batido. A escola teria aula, sem nenhuma reflexão. Eu acho que é papel da escola também já que a família não está dando conta, né? (Professora H, 2019).

As professoras sinalizam que os problemas mais graves começam a aparecer em turmas de nono ano do Ensino Fundamental e seguintes, independentemente de serem da rede pública ou privada, embora sejam mais explícitos em comunidades carentes. A Professora E (2019) relata um dos momentos que ela considera mais chocante e que justifica a sua preocupação com os alunos que cursam o último ano do ensino fundamental:

O nono ano, me preocupa. Depois da morte da aluna do CPM, que foi no final de semana e todo mundo sabe qual foi a causa. Eu entro na sala do nono e pergunto: Quem bebe aqui? Um aluno fala: Metade da sala. E aí? A gente tá ali, tenho duas aulas com eles, um cronograma a seguir, uma situação dessas. O que fazer? Você não sabe nada sobre eles. Quais são os temores que eles estão vivendo, os obstáculos que eles estão passando, o inferno mesmo que eles estão vivendo. Aquela transição muito complicada, então, volta e meia são 5, 6 que saem chorando. Você olha e vê que não tá bem. Vê que não dormiu. Vê que o corpo está ali, mas a cabeça está longe. Sabe? Muitos que já estão com a vida sexual ativa. E como que eles vão lidar com isso? Eu me angustio com o nono ano. Fala-se que a casa educa e o mundo deseduca, mas até onde a casa tá educando? Pai sai o dia todo, meu filho fica a tarde toda em casa, sozinho, tudo à mão, as informações chegando facilmente. Que conteúdo meu filho está tendo acesso? Cadê o amor? Eles estão pedindo socorro. E o problema está também dentro da escola. Não vamos dizer que não tá, porque tá. Eles estão levando faca pra escola, muitos estão se cortando. Alguns levam bebida alcoólica. Já se pegou com cigarro eletrônico. Tudo isso que tá dentro da escola. E a questão? Somos educadores. Precisamos ser mãe, enfermeiro, psicólogos, precisamos, né? Abraçar? Na maioria das vezes eles querem só um abraço. No plantão de pai, você entende porque ele te abraça tanto. Porque a mãe abandonou (Professora E, 2019)

O fenômeno da violência dentro da escola e os efeitos das famílias desestruturadas são recorrentes nas falas das professoras, que demonstram preocupação com essa realidade, mas

estão imersas em um sentimento de impotência. A professora C (2019) ressalta a necessidade de acompanhamento psicológico para o professor e também para os alunos, referindo-se a um episódio vivido por aluno de 16 anos, considerado pela professora como um dos momentos mais complicados enfrentados por ela, conforme relata:

Eu não sabia o que fazer com uma aluna do 2º ano do matutino que passou um tempo sumida. Na época tinha a coordenadora na escola, ela foi atrás e trouxe a menina de volta. Passado algumas semanas e a menina me veio com uma conversa que me deixou desajustada. Ela me confessou que estava grávida, pois a mãe dela queria ser vó e ela tinha decidido mudar de sexo e precisava tomar hormônios, que iria interferir na sua fertilidade, por isso ficou logo grávida para realizar o sonho da mãe, livre para transformar seu corpo. Gente, aquela menina tinha 16 anos, a mãe ora trabalhava, ora estava desempregada. Passava por muitas necessidades. Como essa menina iria criar o filho? E como ela iria adquirir os hormônios? Até onde eu sei, esses remédios são caros. Como professora, eu tinha consciência de que não poderia censurar, se ela se reconhecia como menino, embora meus valores e princípios me davam outra visão. Respeitei! Mas não é fácil. Não sou apenas professora, tenho meus próprios concepções. Não me sentia preparada para lidar com a realidade daquela menina. Eu não tinha condições de orientá-la. Não queira ser preconceituosa, muito menos injusta com ela, mas precisava ser respeitada também. Aí é que uma psicóloga seria importante. Entende? A história mexeu comigo e com a aluna. Eu não queria também fingir que nada estava acontecendo. Eu compreendia que aquela conduta da aluna iria levá-la a mais sofrimento. Mas hoje eu contando aqui pra você, percebo que se eu enfrentar uma questão dessas de novo, já sei o que fazer. Me faltou coragem nessa primeira vez, mas hoje tenho convicção que conversaria com a discente e falaria a mais pura verdade, com respeito é claro, mas colocaria tudo que eu penso sobre a situação. Da irresponsabilidade de colocar uma criança no mundo sem a mínima condição de cuidar, só para satisfazer um desejo dela ou da mãe. Há coisas na vida que a gente só faz quando pode. Ter filhos é uma delas, professora C (2019).

Percebe-se pela conclusão da fala da professora C (2019), que a reflexão da prática docente, possibilita novas leituras acerca dos episódios rememorados, visto que, o ato de narrar, se encontra temporalmente distante do fato e, neste momento, o professor encontra-se em outro nível de maturidade e de experiências profissionais e pessoais, permitindo que um novo olhar seja lançado sobre o acontecimento exposto, o que ajuda o docente a se estruturar para enfrentar situações semelhantes, que por ventura possam surgir no futuro. Dessa maneira, as narrativas auxiliam na formação docente, pois as releituras das experiências, podem revelar elementos antes obscuros e assim possibilitar que os aspectos desfavoráveis ao desenvolvimento do trabalho docente, sejam superados.

Percebe-se que o modo como as professoras se relacionam com os educandos, está atrelado às suas vivências como alunas da educação básica. Dessa forma, pode-se afirmar que as situações experimentadas como estudantes, também influenciam nas concepções docentes e que, parte do que se é, como professor, foi estruturado, quando este ocupava o lugar de aluno, no percurso do processo educacional.

A Professora Q (2019), demonstra o quanto a sua identidade docente está atrelada às relações estabelecidas com sua professora, ao dizer que: [...] “eu sofria tanto com isso, que hoje, Deus me livre de fazer isso com meus alunos”, o que fortalece a ideia defendida por Cunha (1995), ao afirmar que as experiências em sala de aula e a relação com os professores da Educação Básica, influenciam a constituição dos futuros professores, ou seja, a formação do ser professor é influenciada pelas experiências que teve na condição de aluno, “[...] mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências ‘negativas’, de ‘contraexemplos’, muito dificilmente nossos professores passam em branco. Deixam suas marcas, sejam elas quais forem” (KAERCHER, 2014, p. 38).

As narrativas ratificam a importância da reflexão sobre as concepções docentes que se configuram como sustentáculo da prática educativa. A desordem entre teoria e prática está presente diariamente na ação pedagógica e precisa ser considerada de forma consciente pelo docente, no intento de superá-la, pois a construção do conhecimento é o “[...] resultado de um processo de interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter)ação ativada pela ação do sujeito” (BECKER, 1993, p. 21). A Professora F (2019) narra sobre a importância dos docentes da Educação Básica na construção identitária de futuros professores e relata suas experiências no processo formativo:

Eu acredito que os professores da Educação Básica, ao seu modo de ser, é um exemplo pra gente de como ser, ou na pior das hipóteses, de não ser enquanto professor. Então eu sou muito grata aos meus professores da Educação Básica porque a maioria deles é [...] soube me inspirar ao seu modo, tanto que é [...] por conta deles que eu escolhi ser professora também[...] (Professora F, 2019).

Alocar a formação docente para o centro da prática, associando-a às experiências e aos pressupostos teóricos, se caracteriza como posturas que possibilitam compreender o processo de ensino e aprendizagem e preparar os futuros docentes a construírem “[...] consciência de si como ser inacabado necessariamente inscreve o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57), para que estejam aptos a lidarem com um contexto educacional cada vez mais complexo. Por isso é importante desenvolver formação docente no interior da escola, que considere as situações vivenciadas, e que o professor, em formação inicial ou continuada, encontre sentido em seu fazer pedagógico, ao passo que estabelece, de maneira consciente, a conexão entre a teoria e a prática.

As relações em sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos e consequentemente, para se alcançar os objetivos propostos, além de potencializar a construção do conhecimento, tornando a aprendizagem eficaz. No entanto, se essas relações forem, de

algum modo, estremecidas, possivelmente refletirão negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Esse foi um aspecto predominante nas narrativas das professoras, mesmo quando o eixo apresentado se referia a outras questões.

Dessa forma, é perceptível o quanto as professoras estão envolvidas pelos problemas sociais, emocionais e familiares presentes na escola e mais que isso, evidenciaram como elas são afetadas, emocionalmente, por essas questões. Freire (1996, p.77) auxilia nessa interpretação, ao afirmar: “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina” e revela a interação entre o ensino e a aprendizagem decorrente da afinidade entre professor e aluno.

As professoras, impelidas pelo desejo de transformação e pelo inconformismo relacionado a realidade, trazem em suas narrativas evidências de que os problemas sociais e emocionais afligem a prática docente e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem. A educação deve promover a prática da reflexão, comunicação entre outras habilidades, que são construídas no cotidiano do espaço escolar, por meio da interação entre professores, estudantes e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É por meio da dinâmica no âmbito da sala de aula, que se dá a formação da identidade do aluno, tornando-o capaz de ser produtivo, ético e exercer a cidadania.

Considerações finais

Ao refletir sobre o cotidiano da escola, percebe-se que os desafios são diversos, complexos e abrangem questões estruturais, como escola fisicamente incompatível às necessidades impostas por sua realidade, problemas referentes à segurança, dificuldades emocionais e familiares dos alunos, entre outros desafios, que acabam refletindo no comportamento dos alunos e conseqüentemente no trabalho do professor. Para além dos diversos obstáculos encontrados na escola, o professor ainda é desafiado a lidar com questões salariais, desvalorização da profissão, que somados aos eventuais percalços da vida pessoal, acabam desmotivando o professor a buscar alternativas que favoreçam ao desenvolvimento de novas atitudes e posturas profissionais.

Diante do exposto, é possível observar que as lacunas existentes entre professor, aluno, escola e sociedade, precisam ser superadas por meio de ações conjuntas entre o Poder Público, instituições de ensino superior e pela própria sociedade. Para que a escola se configure como um ambiente de estímulo a pesquisa, a criatividade, a reflexão e ao diálogo, é fundamental dar ao professor o suporte necessário para que essas práticas pedagógicas sejam desenvolvidas de

maneira favoráveis à formação dos alunos. Nesse contexto, o professor deve manter a constante reflexão sobre a sua prática, para que possa identificar lacunas, buscar soluções, estratégias e construir sempre novas propostas, constituindo assim um mecanismo que promove a sua constante formação.

Os estímulos dispensados aos estudantes precisam ultrapassar a esfera pedagógica e alcançar a dimensão emocional, motivando-os a acreditar em suas potencialidades, impulsionando-os a aprender e a resolver seus conflitos. O professor precisa do apoio de profissionais especializados para conduzir as situações e receber orientações de como lidar com as diferentes situações em sala de aula, definindo condutas específicas para cada caso.

Considerar aluno e professor em sua integralidade e oferecer a estes o suporte necessário para equilibrar emoções, controlar os sentimentos, provavelmente favorecerá a construção de um ambiente harmonioso, onde a capacidade de perceber, compreender e assimilar, serão realizadas de forma que os objetivos traçados sejam alcançados. As práticas docentes estão atreladas a diversos elementos e práticas de outros profissionais envolvidos no processo educacional, de forma que mudar, implica em ações conjuntas e colaborativas, que geralmente apresentam resultados em cadeia.

Referências

BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/ MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/MG, Belo Horizonte, 2009.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão on-line sem paginação. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1360>. Acesso em: ago. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acessado em: out. 2019.

GOMES, A. M. A. et al. **Os saberes e o fazer pedagógico**: uma integração entre teoria e prática. Curitiba: Editora UFPR Educar, n. 28, p. 231-246, 2006

KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MATURANA, H. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350. Set-Dez 2009, p. 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: jul. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores *In*: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Luciana de Amorim. **Ensino e Aprendizagem em Geografia**: Trajetória de Vida e Formação Docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, p. 138. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. *In*: SEVERINO, A. J; SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Ortez, 2002a.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas, Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em fevereiro de 2011, **Poesias Pedagógica** - V.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/15667>. Acesso em: nov. 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. nº13. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Disponível em:http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_maurice_tardif.pdf. Acesso em: out. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Vol. 1, nº 4, p. 215-253, 2005.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BERTOLO JUNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>. Acesso em: dez. 2018.