

# Aproximações e diferenças entre práticas docentes em diferentes contextos escolares

Luciana Ponce Bellido Giraldi\*, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo\*\*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507812>

## Resumo

O objetivo da presente pesquisa é problematizar práticas docentes observadas em sete turmas, distribuídas entre quatro unidades de ensino, com o intuito de contextualizar diferenças e aproximações entre as práticas estabelecidas em cada ambiente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter longitudinal, que contou com o emprego de diversos instrumentos e com a contribuição de professores e alunos. Como resultado deste estudo, notou-se que, embora houvesse proximidades entre as práticas acompanhadas em distintas turmas, expressas por perguntas, exemplos, atividades, correções e tarefas, baseadas em um padrão macrossocial, também se fizeram presentes diferenças, sopesadas nas singularidades dos contextos, atreladas às características docentes, à composição e aos posicionamentos dos alunos atendidos.

**Palavras-chave:** práticas docentes, salas de aulas, Ensino Fundamental, contextos escolares

\* Estagiária Pós-Doutorado na Fundação Carlos Chagas - FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil. [luluponce@gmail.com](mailto:luluponce@gmail.com)

\*\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação, Araraquara, São Paulo, Brasil. [sigolo@fclar.unesp.br](mailto:sigolo@fclar.unesp.br)

# ***Teaching practices in different school contexts: a background of approximations and differences***

## ***Abstract***

*This article discusses the variability of teaching practices in order to understand its causes. Based on a qualitative, longitudinal research developed in seven classes, distributed among four schools, the article shows that although similarities among teaching practices were quite common in terms of types of questions, examples, activities, exercise corrections and homework, based on a macro-social standard, differences were also present, associated with the singularities of contexts, the teacher's characteristics, and the composition and behavior of the students concerned.*

***Keywords:*** *teaching practices, classrooms, elementary education, school contexts*

## Introdução

Atualmente, parece existir um consenso sobre a noção de que os contextos escolares criariam diferenças entre os resultados apresentados por alunos no processo de aprendizagem, já que estudiosos concebem que são estabelecidas relações díspares entre as pessoas (sobretudo, entre alunos e professores) e o saber, conforme as unidades de ensino a que se tem acesso (Bressoux, 2011; Charlot, 1996; Duru-Bellat, 2011; Ćeuvard, 2000; Power, Sally, Whitty, & Geoff, 2003; Van Zanten, 2010).

Duru-Bellat (2005, 2011) entende que, muitas vezes, as diferenças entre os estabelecimentos de ensino são lidas reduzidamente<sup>1</sup> pelas distinções sociais dos públicos atendidos, já que determinadas instituições recebem sujeitos, quantitativamente, mais – ou menos – favoráveis ao sucesso escolar (ao sopesar aspectos econômicos, sociais e culturais). Prevalecem, nas pesquisas francesas, os arranjos dos grupos como a categoria mais intensamente associada às desigualdades nos processos escolares.

Conforme Van Zanten (2001) e Duru-Bellat (2005, 2011), desigualdades escolares seriam explicadas, dentre outros aspectos, com base em expectativas construídas pelos professores, as quais teriam influência nas práticas de ensino que se mostrariam mais viáveis de serem implementadas ou não em determinadas turmas, conforme as leituras que os docentes fazem dos alunos e dos seus familiares. Além disso,

os alunos, no contexto geográfico a que pertencem, submetem-se, portanto, à oferta disponível, e esta é uma faceta das desigualdades sociais. Mas se os indivíduos se submetem ao contexto, este é também “fabricado” pela reunião de indivíduos, uma vez que são as características sociais e escolares dos alunos que, em interação com os docentes, contribuem para compor um ambiente de qualidade desigual. O contexto são os colegas com quem se encontra, o “recurso” que eles constituem, o clima que deles decorre nos estabelecimentos e nas classes, as práticas pedagógicas que vão ser consideradas possíveis ou, ao contrário, mais difíceis de serem postas em ação [ênfase no original] (Duru-Bellat, 2005, p.25).

Cientes disso, ao alvitrar o desenvolvimento de uma tese (Giraldi, 2014) que se propôs a acompanhar a escolarização de sujeitos em escolas distintas, era esperado encontrar diferenças signifi-

**1.** Vale a pena pontuar que há ciência de que existem outros fatores que perpassam as diferenças identificadas entre instituições de ensino. Assim como Bressoux (2011), concebe-se que a organização escolar pode reservar uma margem de manobra e de decisões sutis que impactariam nos resultados das aprendizagens dos alunos, para além da composição dos grupos atendidos, porém não deixa de ser anunciado que estes também trariam implicações na constituição de cada contexto.

cativas entre instituições de ensino e salas frequentadas por estudantes, as quais se acreditava que impactariam, em conjunto com inúmeros outros fatores, nas experiências escolares vivenciadas por eles.

No entanto, embora tenham sido notadas variações entre as escolas acompanhadas, sobretudo na forma como os grupos eram compostos; como elegiam o número de alunos por turma; como sistematizavam regras; como eram avaliados, dentre outros, também foi possível perceber, nas salas de aulas observadas, algumas aproximações entre as práticas instituídas por diferentes professores nos diversos contextos.

Para Gimeno Sacristán (2000), as unidades de ensino contam com um fluxo mutante de acontecimentos, porém, ao mesmo tempo, se faz presente a noção de estabilidade nos estilos docentes: “Se é certo que não há dois professores iguais, nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si” (p. 209).

De tal modo, embora não se possa negar a existência de diferenças entre unidades de ensino, se mostra necessário reverenciar determinadas aproximações presentes em práticas docentes. Pontuando que compreender tais práticas remete à identificação de padrões, num quadro complexo que agrega, por outra via, aspectos relacionais, contextuais e pessoais, neste caso, com fundamentos em Altet (2011), entendemos que cada docente adapta de modo próprio as características de ensino.

A existência de padrões macro, presentes nas práticas de professores, foi aludida por outros estudos, como o de Marafelli (2011), que, ao buscar singularidades nas práticas de professores compreendidos como “bons”, no setor privado e público, de duas escolas com resultados elevados em avaliações externas no Rio de Janeiro, pôde apreender, por meio de questionários, que havia grandes semelhanças entre as práticas docentes instituídas em ambos os contextos.

Diante do exposto, este texto trouxe um recorte dos resultados de uma tese e teve como objetivo problematizar práticas docentes observadas em sete turmas, distribuídas entre quatro unidades de ensino de Ensino Fundamental I e II, com o intuito de contextualizar diferenças e aproximações em propostas instituídas em ambientes distintos.

A atuação docente em sala de aula, segundo Altet (2011), não poderia ser compreendida como a aplicação de um método. Afinal, cada professor adapta de modo próprio características metodológicas, o que envolve um estilo pessoal e didático de atuar. Portanto, destacamos que não houve o intuito aqui de enfatizar

a atuação do professor isoladamente, mas, sim, dentro de um contexto de sala de aula, em conjunto com o grupo de alunos que compõem as turmas acompanhadas (Duru-Bellat, 2005), corroborando também o exposto por Calarco (2011) e Streib (2011), ao afirmarem que os estudantes, desde muito cedo, seriam ativos no processo escolar.

## Método

A pesquisa que proporcionou a organização deste artigo esteve preocupada com trajetórias escolares de alunos matriculados em diferentes momentos do Ensino Fundamental. Ela pretendeu dar continuidade à dissertação de mestrado, ao acompanhar os mesmos alunos que compuseram esse estudo.

Por isso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter longitudinal de painel, definida assim por Hakim (1997), por acompanhar os mesmos sujeitos durante um período de tempo e contar com sucessivas coletas de informações.

Os alunos que direcionaram a pesquisadora para as diferentes unidades de ensino foram selecionados como sujeitos do estudo com base na indicação de duas professoras que ministravam aulas para eles, após ser pedido a elas que apontassem seis estudantes em cada turma, compreendidos como casos de alto (dois alunos), médio (dois alunos) e baixo (dois alunos) desempenhos escolares (Giraldi, 2010).

Esclarece-se que uma turma de segundo ano e outra de quinto ano (totalizando doze estudantes) foram acompanhadas por um ano. Estes anos foram escolhidos por ser considerado que seriam o início<sup>2</sup> e a saída do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal<sup>3</sup> localizada em um bairro popular, mantida com recursos municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Durante pesquisa de doutoramento (Giraldi, 2014), esses mesmos alunos foram localizados, em anos diferentes do processo de escolarização, compondo a temática central do estudo: as trajetórias de escolarização desses jovens. Assim, a escolha das escolas e dos professores que constituíram esta investigação esteve pautada no direcionamento dos referidos estudantes acompanhados.

Portanto, as escolas e as turmas observadas foram escolhidas para compor a mostra de dados apresentados neste artigo, por receber os 11

**2.** A temática estudada, naquele momento, era os desempenhos escolares; sendo assim, o primeiro ano foi considerado inadequado para falar sobre notas, por exemplo. Além disso, este ano estava alocado em uma escola de Educação Infantil, o que mantinha um olhar com esse perfil, não sendo considerado o ingresso no Ensino Fundamental.

**3.** A escola em que esta pesquisa começou foi determinada pela Secretaria Municipal de Educação do município. Todos os professores que ministravam aulas nas turmas de segundo e quinto anos foram convidados a participar do estudo. Duas docentes, de turmas diferentes, aceitaram o convite.

alunos<sup>4</sup> acompanhados em diferentes anos do Ensino Fundamental.

A faixa etária dos alunos variava entre 9 e 14 anos de idade, sendo seis meninos e cinco meninas, divididos entre uma escola de Ensino Fundamental I e três de Ensino Fundamental II. Desses estudantes, cinco vivenciaram reprovações ou interrupções escolares.

De tal modo, esta pesquisa esteve localizada em quatro contextos: no Ensino Fundamental I tem-se a escola A (municipal) e no Ensino Fundamental II se fizeram presentes as unidades de ensino: B (estadual), C (municipal) e D (estadual).

Sobre as escolas, esclarece-se que a instituição A estava localizada num bairro periférico da cidade. As professoras que participaram desta pesquisa entenderam que o contexto do bairro não era percebido, como fora anteriormente, de forma homogênea, mas, ainda assim, notavam fragilidades sociais vivenciadas pelos alunos ali atendidos.

A Instituição B, localizada num bairro vizinho ao que foi referido anteriormente, era a mais requisitada pelos alunos que terminavam o Ensino Fundamental I na Instituição A. A maior parte deles, apoiados pelos familiares, queria estar matriculada ali. Inclusive, os professores que ministraram aulas na escola B aferiram, com a passagem do tempo, mudanças no perfil do alunado atendido, compreendendo que a escola começou a receber um número maior de jovens privilegiados socialmente.

A unidade de ensino C havia sido construída há poucos anos e estava localizada nos arredores da Instituição A, num bairro periférico da cidade, e era referenciada, de forma geral, como o contexto mais socialmente vulnerável, com um número ampliado de casos de abandono escolar em 2012, com estudantes envolvidos com drogas e comentários sobre armas e brigas.

Já a instituição D atuava em regime de trabalho integral, o que a diferenciava das outras unidades de ensino, se localizava num bairro mais central e atendia alunos de diferentes origens sociais.

A construção dos dados deste trabalho foi organizada em 2 anos. Em 2011, 11 professoras fizeram parte deste estudo, distribuídas por 3 escolas. Dividiram-se em professoras iniciantes, com 1 a 4 anos de experiência profissional na área, e aquelas com até 30 anos de prática. As professoras tinham em média 37 anos, sendo que

a mais nova contava 23 anos e a mais velha, 54 anos de idade. Todas possuíam curso superior.

**4.** Um menino deixou de frequentar a escola no sexto ano do Ensino Fundamental II e não foi mais possível localizá-lo.

Em 2012, 15 professores constituíram esta pesquisa, 14 mulheres e um homem. Todos tinham curso superior, dois professores tinham curso de pós-graduação, um em andamento em nível de doutorado e outro com mestrado profissional (ambos em universidades públicas). A média de idade dos professores era de 37 anos, tendo o mais velho 50 anos e o mais novo, 26. Quatro professores computavam até 5 anos de experiência, 3 tinham entre 6 e 10 anos de atuação. Havia aqueles que tinham mais tempo de experiência: 6 professores ministravam aulas por um período entre 10 e 20 anos e 2 estavam em sala de aula há mais de 20 anos.

Como instrumentos de coleta de dados foram empregados: entrevistas com professores e alunos, observações de aulas e de reuniões de conselhos de escola. Houve também a obtenção de documentos que explicitassem a organização das instituições de ensino e a aplicação de um questionário aos estudantes das turmas acompanhadas, com o intuito de caracterizar os grupos observados (sete turmas por dois anos), distribuídos entre os quatro contextos escolares.

Os dados expostos aqui partiram, sobretudo, das observações de aulas que ocorreram nas 7 salas; no Ensino Fundamental I foram observadas as aulas dos professores regulares das turmas (em média 15 horas aulas cada sala) e no Ensino Fundamental II foram acompanhadas as aulas dos responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa (em média 15 horas aulas) e Matemática (em média 15 horas aulas).

Assim, em 2011 foram observadas 46 horas aula no Ensino Fundamental I, das quais somente um terço no vespertino; e 121 horas aula no Ensino Fundamental II – dessas, apenas 31 ocorriam no período da tarde. Em 2012, o total observado no Ensino Fundamental I foi de 47 horas aula, 17 no período da tarde e 30 na manhã. Já no Ensino Fundamental II foram 110 horas aula, 80 matutinas, 31 no período vespertino.

Nas turmas matutinas era possível observar as aulas de cada turma/professor apenas uma vez por semana, já que havia mais turmas/professores nesse período. Já no vespertino, as observações se organizavam em mais aulas por turma: aproximadamente, duas vezes por semana.

O tempo de duração das observações variou conforme as turmas acompanhadas e as possibilidades dos horários da escola. Algumas turmas contavam com até três aulas consecutivas, basicamente no Ensino Fundamental I. Outras, com duas aulas seguidas ou mesmo uma aula por dia de observação.

Todas as observações foram registradas em um diário de campo. Um roteiro de observação foi estabelecido, e algumas falas e comentários de professores e alunos

também foram registrados. Acrescenta-se que houve a preocupação com o estabelecimento de observações em dias diferentes da semana.

O percurso desta pesquisa foi organizado da seguinte forma: inicialmente, os estudantes que participaram de uma pesquisa de mestrado foram localizados em três escolas de um município do interior do estado de São Paulo/Brasil. Eles foram contatados, juntamente com os respectivos familiares e professores. Todos os procedimentos éticos foram seguidos.

No segundo ano de coleta de dados, uma aluna acompanhada mudou da escola C para a D, por isso houve a inclusão de mais uma instituição, resultando no total de quatro unidades de ensino acompanhadas. Os estudantes acompanhados estavam distribuídos entre as escolas e as turmas da seguinte maneira:

Quadro 1: Distribuição dos alunos por instituição de ensino e turmas.

INSTITUIÇÃO	TURMAS 2011	TURMAS 2012	PERÍODO	QUANTIDADE DE ALUNOS ACOMPANHADOS	TURMA
A	3º ano	4º ano	Manhã	1 menino	A – 1
	3º ano	3º ano	Tarde	1 menino	A – 2
	4º ano	5º ano	Manhã	2 meninos e 2 meninas	A – 3
B	7º ano	8º ano	Manhã	1 menina e 1 menino	B – 1
C	6º ano	7º ano	Tarde	1 menino	C – 1
	7º ano	8º ano	Manhã	1 menina	C – 2
	7º ano	-----	Manhã	1 menina	D
D	-----	8º ano	Integral		

Fonte: Giraldi (2014).

Ao final desse período, uma quantia significativa de material foi obtida. A partir disso, foram organizadas leituras e releituras das informações, em busca de contradições ou destaque a padrões, os quais constituíram as categorias de codificação.

A categorização dos dados recolhidos, de forma ampliada, foi organizada com base em quatro eixos basilares. Primeiramente, os *contextos* a que se referem se tornaram uma linha central de análise do material, com vistas às características das escolas/bairros onde foram produzidos. As *perspectivas dos sujeitos* na identificação e no

cruzamento de concepções e expectativas sobre o processo escolar dos alunos acompanhados foram mediados pelas *relações* estabelecidas e pela passagem do *tempo*. Tais eixos foram ancorados na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (2011).

As perspectivas, a Bioecológica de Bronfenbrenner e a Sociologia da Educação, foram utilizadas como referenciais teóricos neste estudo. A primeira trouxe suporte à organização geral da investigação, direcionando os olhares, principalmente, para as questões contextuais, individuais, para as relações e os tempos. Já a Sociologia da Educação agregou conceitos e modos de compreensão dos dados obtidos. Para além das diferenças entre tais perspectivas, seria possível identificar que em ambas foram encontrados fundamentos que direcionaram as atenções para as interconexões entre contextos e indivíduos, entendendo estes como sujeitos ativos.

Neste texto, os dados apresentados estiveram centrados, primordialmente, no eixo *contexto*. Houve um intenso processo de leitura de tal material, acrescido da identificação de padrões e de distinções entre as práticas docentes observadas nas sete turmas acompanhadas.

## Resultados

As considerações expostas neste artigo partem da premissa de que o ambiente escolar se mostra atrelado a um esquema de organização macrossocial e também atende às singularidades presentes em microcontextos, as quais trariam distinções e especificidades a tal atmosfera.

Conforme Bronfenbrenner (2011):

dentro de qualquer cultura ou subcultura, ambientes de um determinado tipo, como as casas, ruas ou escritórios, tendem a ser muito semelhantes, enquanto as culturas são distintamente diferentes. É como se dentro de cada sociedade ou subcultura existisse um esquema para organização de cada tipo de ambiente. (p. 87).

Com base nesta perspectiva, notou-se que se faz presente, em geral, um certo modelo de escola, no que se refere à maneira macrossocial como ela costuma ser organizada.

De tal modo, sem negar tais aspectos macro, que apontam para padrões escolares, assumem-se também as singularidades presentes em diferentes escolas e turmas.

Tomando como eixo de análise as salas de aulas, tornou-se válido afirmar que práticas docentes se fizeram presentes, com recorrência, em distintos contextos, vis-

to que, em geral, foram frequentes o emprego de perguntas; orientações constantes e modelos/exemplos de atividades escolares; proposição de exercícios individuais, em grupos ou junto com os professores; correções; e, em alguns casos, indicações de tarefas de casa e avaliações.

Seguem alguns exemplos de práticas consideradas recorrentes durante as observações das aulas:

Os alunos “trabalhavam” em duas folhas avulsas, nestas havia imagens com espaços pintados e outros a ainda serem coloridos, os estudantes tinham que identificar a fração que correspondia a parte não inteira e o número decimal correspondente. Foi feita a correção das atividades na lousa, depois disso, partiram para a apostila e realizaram mais algumas atividades sobre o mesmo assunto, números decimais, mas neste caso tinham que concretizar contas para descobrir trocos, verificar quanto foi gasto. Às 10h25 realizaram a correção das atividades, finalizaram mais uma página de estudos e a corrigiram. A professora escreveu a lição de casa [ênfase no original para destacar os dados] na lousa para os alunos copiarem no caderno, eram contas com números decimais. (Diário de campo – Ensino Fundamental I A-3, 2011).

A professora começou a ler um livro que os alunos tinham se interessado: “O diário de um banana”, leu uma parte dele e então falou: “Nós vamos fazer uma pausa na concordância nominal e depois voltamos nela”. Então pediu que os alunos abrissem a apostila na p. 77 e convidou: “Vamos ler todos juntos as palavras desse quadro?” Leram as palavras que tinham em comum o H, a professora explicou e depois perguntou aos estudantes sobre a diferença entre o a sem h e o há, elucidou que *há* indica passado e *a* o futuro. Apresentou exemplos: “A aula começou há meia hora”. “A aula termina daqui a pouco”. Os alunos fizeram perguntas: “Quando usa aquele tracinho?” Ou afirmaram: “Eu não sei colocar acento!” Eles foram convidados a desenvolverem o exercício três da apostila e o realizaram, a professora corrigiu na lousa, anotou as respostas e indicou a tarefa que eles teriam para casa [ênfase no original para destacar os dados]. (Diário de classe, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II – C-2, 2012).

As situações de salas de aula acima descritas apontam para estratégias de organização das aulas em comum (explicações, atividades, correções, tarefas de casa, exemplos, perguntas) arranjadas em diferentes turmas, localizadas em níveis de ensino e escolas distintas.

A identificação destes padrões de práticas docentes em diferentes contextos corroborou outras pesquisas, como a de Marafelli (2011) e a de Clarke et al. (2007).

Centrados em observações de lições sequentes apresentadas por professores responsáveis pela disciplina de Matemática em países asiáticos, Clarke et al. (2007) compreenderam a existência de repetições nos componentes particulares de lições em atividades pedagógicas nas diferentes salas de aulas analisadas. Assim, apesar de terem registrado uma significativa variação na sequência de atividades que os professores organizaram, os estudiosos tomaram os componentes das atividades escolares como um eixo passível de identificar similaridades e distinções no processo de ensino.

Contudo, assumir a concepção de que algumas práticas docentes seriam organizadas de forma aproximadas não significa afirmar que elas eram as mesmas, mas, sim, que mantinham, muitas vezes, uma base comum oriunda de um projeto de organização escolar macrossocial.

Assim sendo, também se tornou viável elencar alterações nas aulas conforme características pessoais de docentes, conteúdos curriculares ou diante de necessidades propagadas em cada ambiente, como nos casos de indisciplina escolar ou de composição social majoritária de determinados grupos de estudantes.

Altet (2011) afirmou que cada docente adapta de modo próprio características de ensino. Durante pesquisa de doutoramento, embora tenha sido referenciado um padrão entre as práticas docentes, também se tornou evidente que havia adaptações às singularidades pessoais (professores) e a cada ambiente. A recorrência ao emprego de determinados meios de ensino se fez presente, com mais frequência, em turmas analisadas de maneira positiva pelos professores. Já em contextos intensamente permeados por casos de indisciplina ou com outras demandas advindas da composição do grupo de alunos, se mostrou necessário encontrar caminhos diferenciados para a atuação, o que corroborou as indicações de Van Zanten (2001) e Duru-Bellat (2005, 2011) sobre a existência de práticas mais ou menos viáveis de serem efetivadas em determinados contextos.

De tal modo, a composição dos grupos acompanhados foi um elemento central nas análises das salas de aulas, sobretudo por revelar as relações que ali eram estabelecidas, assumindo, nesse sentido, as conjunturas sociais de origem dos alunos e os posicionamentos ativos destes nas relações entre eles e os professores na composição do ambiente escolar. Logo, por exemplo, a realização de exercícios ou a exposi-

ção de exemplos ocorreram de maneira diferenciada, com características específicas, nas turmas acompanhadas e junto com professores. Portanto, mesmo na proximidade de práticas, também existiram diferenças.

Além disso, certas distinções puderam ser observadas em alguns momentos, por exemplo, na instituição A, a turma A-2, em 2012, foi vista de forma negativa pela professora responsável, que ponderou não ser viável ensinar à turma conteúdos como o uso de aspas, por considerá-la “fraca”. Dessa forma, a percepção docente contribuiu para a manutenção das desigualdades de acesso ao conhecimento naquele contexto, o que corrobora a afirmação de Van Zanten (2001) no que se refere à adaptação dos professores ao currículo não oficial, conforme as percepções construídas sobre os estudantes.

Isso ocorreu de outras maneiras também. Em algumas salas, o material apostilado foi deixado de lado, por ser entendido como além das possibilidades de aprendizagem de determinadas turmas<sup>5</sup>.

Somado a isso, nas salas acompanhadas, foi possível perceber que os professores, em certos momentos, realizavam lições juntamente com os alunos, os quais, em geral, as copiavam da lousa. Isso ocorreu com recorrência no grupo C-2 (2011) e D (2012) na disciplina de Língua Portuguesa e foi muito frequente na turma C-1 (2011 e 2012), onde se fizeram presentes constantes ausências dos estudantes das aulas, conflitos entre os pares, além de dificuldades para aprender conteúdos básicos, em um ambiente permeado por casos de indisciplina. Ademais, os estudantes deixavam de realizar tarefas de casa, as quais também foram raramente solicitadas<sup>6</sup>. Foi uma turma avaliada de maneira negativa entre os professores com relação aos desempenhos escolares apresentados pelos jovens.

Em contrapartida, a turma C-1 foi o local em que se tornou possível perceber mais aulas que se distanciavam do padrão de práticas descrito anteriormente como recorrente. A professora de Língua Portuguesa dessa turma, em 2011 e 2012, por exemplo, costumava fazer uma provocação inicial referente ao tema que iriam tratar. Para isso, às vezes recorria a brincadeiras como uma “forca”, elencando uma palavra que

designaria o assunto a ser discutido. E empregava técnicas lúdicas, por exemplo, ao marcar um tempo para que os jovens desenvolvessem atividades, numa tentativa de romper com a realização de exercícios em conjunto com ela. Além disso, tam-

**5.** Ressalta-se que, em certas salas de aulas, os alunos também se negavam, ou realmente não conseguiam, realizar certas atividades oriundas do material apostilado.

**6.** A turma D, em 2012, também não era cobrada pela realização de tarefas de casa na disciplina de Língua Portuguesa.

bém foi possível observar que ela registrava na lousa tudo que os estudantes diziam com relação ao tema estudado e costumava descrever o que almejava ser realizado, propondo um passo a passo do que deveria ser feito. Essa docente relatou que, diferentemente do que fazia em outros grupos, ali era preciso prosseguir de forma lenta com os conteúdos estudados, com pequenos objetivos propostos para cada dia.

Depois de ler uma estória em quadrinhos, numa entonação de dramatização, a professora disse: “Agora eu vou fazer perguntas. O que vocês entenderam?”. E anotou na lousa tudo o que estudantes disseram, depois fez mais duas perguntas e novamente fez o registro das respostas. Ao final, a docente questionou alguns termos utilizados na estória para ampliar as respostas dadas pelos alunos. Assim que terminou de explorar as respostas deles ela escreveu na lousa: Procedimentos e elencou em tópicos o que deveriam fazer, explicando cada momento da produção. Deixou que os estudantes realizassem as propostas e os ajudou quando foi solicitada. (Diário de campo, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II, C-1, 2011).

Por meio desse exemplo, é possível identificar o emprego de perguntas para ensinar e a proposição de atividades aos alunos. No entanto, a maneira como a professora fazia isso, registrando tudo, utilizando recursos lúdicos, elencando passo a passo o que deveria ser realizado, se mostrava distinta de outros grupos acompanhados.

Já a professora que ministrou a disciplina de Matemática para essa mesma turma C-1, em 2012, tentou, a princípio, seguir o padrão mais recorrente de organização das atividades, adotando o material apostilado cedido pelo município, porém não conseguiu fazer isso, pois o grupo de estudantes se mostrou resistente e não realizava as lições propostas por ela. Por isso, passou a buscar outros meios de atuar com a turma e propôs uma atividade baseada em trocas:<sup>7</sup> se os estudantes realizassem uma sequência de lições, poderiam participar de um passeio organizado por ela ao comércio da cidade para vivenciar o uso de números decimais por meio de compras e trocos. A partir disso, o material apostilado, que representava o currículo oficial, foi deixado de lado.

Este foi o contexto que concentrou práticas diferenciadas e em que o grupo era composto por pouco mais da metade dos estudantes com casos de indisciplina e experiências de reprovação escolar, aspecto referenciado por Cœvard (2000) como um item que pode influenciar

**7.** Em 2011, a professora que ministrava a disciplina de Matemática para essa mesma turma também permitia que os estudantes lessem uma revista de que eles gostavam ao final da aula, se cumprissem as atividades antes.

consideravelmente na composição de grupos de alunos.

Estudos como o de Altet (2011), Bru (1997), Bru, Altet e Blanchard-Laville (2004), por meio de análises realizadas entre práticas docentes de vários professores, concluíram que um mesmo professor utiliza procedimentos em salas de aulas que podem variar no tempo, em função das circunstâncias e das situações. Essas variações seriam mais recorrentes “intrimestre”, em condições de trabalho diferentes, do que “intermestres”, em condições aproximadas, o que remete ao reconhecimento das implicações dos distintos ambientes e dos grupos de alunos atendidos pelas práticas empregadas pelos professores. Nesse sentido, tais pesquisas reconheceram um caráter dinâmico e contextualizado das práticas docentes.

Essa influência do grupo de estudantes sobre as práticas docentes também foi notada no Brasil por Brito e Costa (2010), ao registrarem que professores relataram que precisavam modificar as práticas docentes em decorrência das características de cada escola em que atuavam.

Para além disso, em outras turmas acompanhadas, foi possível notar algumas práticas docentes dotadas de singularidades em determinados momentos da organização das aulas, como convites à participação em concursos de Matemática ou redação, na Instituição B, ou treinos para realização de avaliações externas ou de caligrafia e tabuadas, neste caso, atrelados a conceitos específicos veiculados no Ensino Fundamental I.

Em 2011, na turma A-3, e em 2012, no grupo A-2, se fizeram presentes duas atividades compostas por materiais concretos: no primeiro caso foram utilizadas *pizzas* para estudar frações e, no segundo, foram empregadas balas de goma para ensinar Matemática, substituindo o material dourado (unidade, dezena e centena).

Os dados expostos aqui confirmaram, como relatado por Clarke et al. (2007), Gimeno Sacristán (2000) e Marafelli (2011), a existência de padrões nas atividades pedagógicas em diferentes contextos escolares. Contudo, tal evidência não contradiz a ideia de que há alterações significativas entre escolas e práticas, pois, como indicado por Altet (2011), Brito e Costa (2011), Bru (1997), Bru et al. (2004), Duru-Bellat (2005) e Van Zanten (2001), existem outros fatores, como a implementação de práticas mais possíveis ou menos possíveis e a concentração de determinados grupos sociais em certas escolas/salas de aulas ou com históricos de repetências escolares (Euvard, 2000), que, dentre outros aspectos, influenciariam as construções de desigualdades entre as unidades de ensino.

Nesse sentido, embora houvesse proximidades entre práticas docentes em distintas turmas e contextos, também ocorreram diferenças, mesmo quando havia aproximações, sendo necessário considerá-las dentro da conjuntura na qual foram organizadas.

## Discussão e considerações finais

Em resumo, a observação de aulas em diferentes turmas trouxe indicativos de que seria possível perceber um padrão nas práticas docentes, mas, de qualquer forma, elas teriam impacto e seriam organizadas com base em singularidades de cada ambiente. Tal padrão se revelou com mais frequência em turmas escolares mais bem avaliadas pelos professores e consideradas como privilegiadas (compostas por poucos alunos que passaram por reprovações escolares ou com condições econômicas, sociais e culturais mais elevadas). Já em contextos mais intensamente permeados por casos de indisciplina ou com outras demandas advindas da composição do grupo de alunos, se mostrou necessário encontrar caminhos diferenciados para a atuação, como a sugestão de aulas passeios ou trocas entre professores e alunos.

Também foi observado que algumas distinções entre as aulas acompanhadas partiram de características pessoais de professores, sendo reconhecida a influência deles na instituição do currículo prático, visto que houve adaptações de orientações curriculares, conforme as perspectivas para cada grupo atendido. De forma relacionada, os alunos também traziam indicações do que seria mais ou menos viável de ser realizado em sala de aula, apresentando resistências para a efetivação de determinadas propostas.

As indicações obtidas por este estudo, embora se trate de uma pesquisa pontual, organizada com um número restrito de turmas/escolas, poderiam ser exploradas em outros contextos também.

Por fim, ressalta-se que foi possível perceber que fazer parte de determinadas turmas, e não de outras, permitiu o estabelecimento de diferentes relações entre os jovens, com os professores e com os conteúdos curriculares. Isso pôde ser ilustrado, dentre outros aspectos, pela sistematização de práticas docentes mais – ou menos – recorrentes em diferentes contextos, como, por exemplo, a cobrança de tarefas de casa, a realização de atividades em sala de aula em conjunto com professores e alunos, nas quais ocorria muito mais o preenchimento das apostilas, por ser considerado, em determinados momentos, que os estudantes não seriam capazes de realizar as propostas individualmente ou em pares.

## Referências bibliográficas

- Bru, M. (1997). Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes. Anais do Colóquio *Défendre et Transformer l'École pour tous* (pp.1-11). IUFM, Marseille
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, (148), 75-87.
- Calarco, J. M. (2011). "I need Help!" Social Class and Children's Help Seeking in Elementary School. *American Sociological Review*, 76(6), 862-882.
- Charlot, B. (1996). Da relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. *Cadernos de Pesquisa*, (97), 47-63.
- Clarke, D., Mesiti, C., O'Keefe, C., Xu, L. H., Jablonka, E.; Mok, I. A. C. et al. (2007). Addressing the challenge of legitimate international comparisons of classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 46, 280-293.
- Duru-Bellat, M. (2005). Amplitudes e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação & Pesquisa*, 31(1), 13-30.
- Duru-Bellat, M. (2011). Desigualdades sociais. In A. Van Zanten (Org.), *Dicionário de Educação* (pp.768-770). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). O currículo na ação: a arquitetura da prática. In J. Gimeno Sacristán, *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (pp. 201-280). Porto Alegre: Artmed.
- Giraldi, L. P. B. (2010). *Os Níveis Diferenciados de Desempenho Escolar: Analisando estabilidade e mudanças nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos*. 255 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Giraldi, L. P. B. (2014). *Percepções sobre trajetórias escolares de alunos do Ensino Fundamental: os contextos, os tempos e as relações*. 369 f. 2014. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Hakim, C. (1997). *Research design: strategies and choices in the design of social research*. London and New York: Routledge.
- Marafelli, C. M. (2011). *Efeito-Professor? Um estudo sobre perfis docentes nos setores público e privado*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- œuvard, F. (2000). La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. In A. Van Zantén (Org.), *L'École l'état des savoirs* (pp.311-321). Paris: La Découverte.

Power, S., Whitty, G., Edwards, T., & Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. Buckingham: Open University Press.

Streib, J. (2011). Class reproduction by four year olds. *Qualitative Sociology Review*. 34, 337-352.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. France: PUF.

Van Zanten, A. (2010, dezembro). A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. *Educação em Revista* 26, (3), 409-434.

*Submetido à avaliação em 31 de outubro de 2014; aprovado para publicação em 30 de janeiro de 2015.*