



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:**  
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDICINLARES**

**MARIA LUCENY LEITE PEREIRA**

**COTIDIANO ESCOLAR, PRÁTICAS DOCENTES E RELAÇÃO**  
**PROFESSOR/ALUNO: a inter-relação significativa.**

**ITAPORANGA – PB**

**2014**

**MARIA LUCENY LEITE PEREIRA**

**COTIDIANO ESCOLAR, PRÁTICAS DOCENTES E RELAÇÃO  
PROFESSOR/ALUNO: a inter-relação significativa.**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em Convenio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em a exigência para obtenção do grau de especialista.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Ísis Maria Barbosa Alves

**ITAPORANGA – PB**

**2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P436c Pereira, Maria Luceny Leite

Cotidiano escolar, práticas docentes e relação professor/aluno  
[manuscrito] : a inter-relação significativa / Maria Luceny Leite  
Pereira. - 2014.

28 p.

Digitado.

Monografia (Especialização Fundamentos da Educação:  
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual  
da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Íris Maria Barbosa Alves, Departamento de  
Educação".

1.Docente. Prática docente. Relação professor/aluno. I.  
Título.

21. ed. CDD 371.1

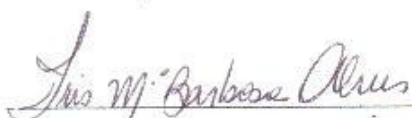
MARIA LUCENY LEITE PEREIRA

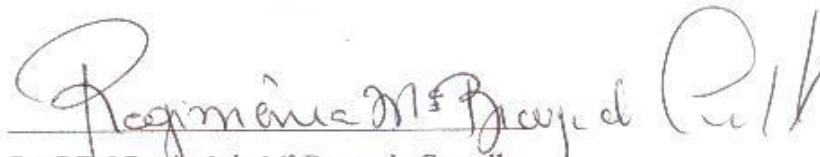
**COTIDIANO ESCOLAR, PRÁTICAS DOCENTES E RELAÇÃO**

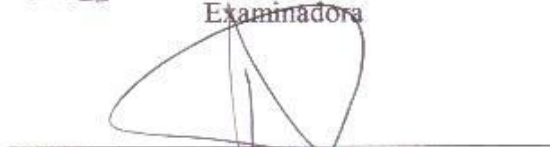
**PROFESSOR/ALUNO: a inter-relação significativa.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em: 19/07/2014

  
Profª Iris Maria Barbosa Alves / UEPB  
Orientadora

  
Profª Drª Regimênia Mª Braga de Carvalho  
Examinadora

  
Profª Drª Alex da Silva  
Examinador

Dedico esse trabalho a minha família, por sua capacidade de acreditar em mim; a minha mãe, por sua dedicação, que proporcionou, em alguns momentos, a esperança para seguir; ao meu pai, que mesmo ausente, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinha nesta caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, que nos criou e foi criativo nesta tarefa; que me deu força, coragem para vencer mais um desafio. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades;

A meu esposo FRANCISCO PEREIRA SOBRINHO, pela compreensão durante a minha ausência;

Aos meus FILHOS que além de me fazer feliz, ajudou-me durante toda o percurso desta caminhada;

Em especial a minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. MS. IRIS MARIA ALVES BARBOSA, pelos ensinamentos, incentivo e colaboração na concretização dessa monografia;

Agradeço aos COLEGAS da Universidade Estadual da Paraíba, que fizeram, fazem e farão sempre parte de minha historia;

Aos PROFESSORES e COORDENADOR, que sempre me deram atenção;

A TODOS aqueles que, direto ou indiretamente, contribuíram para esta imensa felicidade que estou sentindo nesse momento;

Grata a todos que não mencionei, mas que participaram, de alguma maneira, na minha conquista. A todos vocês, meu muito obrigada!

## RESUMO

O presente trabalho, inicialmente, no Capítulo I, discute, teoricamente, o cotidiano escolar enquanto lugar de produção de saberes, de relações, inter-relações etc., objetivando problematizar o que caracteriza a vida escolar cotidiana, bem como os elementos específicos da instituição escolar e como tais elementos se articulam – ou não – com outras esferas da vida cotidiana. Também apresentaremos, brevemente, como as pesquisas sobre o cotidiano ocorreram no Brasil, apresentando algumas tendências que perpassaram esses estudos, para, finalmente, construirmos uma relação entre cotidiano escolar e cultura. Posteriormente, considerando que nossa principal intenção é problematizar e/ou apreender os processos que constituem o cotidiano escolar, enquanto lugar de produção de saberes e práticas docentes, de relações entre professores e alunos, lutas, resistências e aprendizagens, no Capítulo II, sobre saberes e práticas docentes, consideramos os desafios presentes na formação dos professores como pauta de discussão teórica. Aqui, então, será apontado o saber docente como sendo uma importante categoria de análise, que possibilita a busca do conhecimento e do entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano. Finalmente, no capítulo III, constatando que uma das características dos seres humanos é a sua capacidade de se relacionarem, e que, na maioria das vezes, essas relações são “enigmáticas”, apresentamos a relação professor/aluno no cotidiano escolar como permeada de realidades bastante complexas. Ora, assim, como em todas as relações humanas, a relação professor/aluno está recheada de interesses de ambas as partes. Porém, esses interesses devem se realizar no âmbito da interação entre esses sujeitos no cotidiano escolar, considerando ser necessária esta interação para a produção de comportamentos e conhecimentos que contribuam, qualitativamente, com o espaço social em que estes estão inseridos. Dessa forma, podemos dizer que a interação estabelecida na relação professor/aluno é definida por alguns elementos específicos, entre estes estão: os modelos de ensino adotados, as práticas pedagógicas utilizadas, o meio social em que estes sujeitos estão inseridos, entre outros elementos que são decisivos para o estabelecimento de uma boa relação ensino/aprendizagem. Para interpretar este “enigma” da relação professor/aluno é necessário buscar compreender o espaço do professor e o espaço do aluno, os métodos e práticas pedagógicas, o comportamento e os resultados dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** cotidiano escolar. práticas docentes. saberes docentes. relação professor-aluno.

## ABSTRACT

This academic work initially in Chapter I, working theoretically discusses the daily school as a place of production of knowledge, relationships, etc. interrelationships., Aiming to discuss what characterizes everyday school life, as well as specific elements of the institution - or not - school and how these elements fit together with other spheres of everyday life. Also present, briefly, as research into the everyday occurred in Brazil, presenting some trends that permeated these studies, to finally build a relationship between school culture and everyday. Subsequently, considering that our main intention is to question and / or comprehend the processes that make up the everyday school life, as a place of knowledge production and teaching practices, relationships between teachers and students, struggles, resistances and learning, in Chapter II, on knowledge and teaching practices, consider the challenges of training teachers as guidance for theoretical discussion. Here, then, will be appointed the teacher knowledge as an important category of analysis, which enables the pursuit of knowledge and understanding of school culture, pedagogical practice, finally, knowledge of teachers who use in their daily lives. Finally, in Chapter III, noting that one of the characteristics of human beings is their ability to relate, and that, in most cases, these relationships are "cryptic", present the teacher / student relationship in school life as permeated with realities quite complex. But just as in all human relationships, the teacher / student relationship is full of the interests of both parties, however, these interests must take place within the interaction between these subjects in school life, whereas this interaction is necessary for the production behaviors and knowledge that will contribute qualitatively to the social space in which they are inserted. Thus, we can say that the interaction established in the teacher / student relationship is defined by some specific elements, among these are: the models adopted teaching, pedagogical practices, the social environment in which these subjects are inserted between other elements are decisive for the establishment of a good teaching / learning relationship. To interpret this "enigma" of the teacher / student relationship is necessary to try to understand the space of teacher and student space, educational methods and practices, behavior and student outcomes.

**KEYWORDS:** daily school. teaching practices. knowledge teachers. teacher-student relationship.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I- PROBLEMATIZANDO O COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II- PRÁTICAS E SABERES DOCENTES.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO III- RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO.....</b>	<b>22</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>29</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho caracteriza-se como sendo um estudo/pesquisa teórico/bibliográfico. Assim, a partir de levantamento de informações sobre o tema em estudo e, posteriormente, a análise dessas fontes, construímos o texto em questão.

Aqui ressaltamos a importância da relação professor/aluno e das práticas pedagógicas (práticas e saberes docentes), para o processo ensino/aprendizagem construído no cotidiano escolar. Esse cotidiano e suas práticas pedagógicas são realizados, mais precisamente, no ambiente da sala de aula, a partir da aplicação de métodos pedagógicos que têm como objetivo a aprendizagem dos alunos.

Ora, o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e a relação professor/aluno são fatores imprescindíveis e indissociáveis no processo ensino/aprendizagem. Essas relações podem ter suas variações dependendo da ênfase dada por uma instituição de ensino, pois a instituição de ensino existe, ou pelo menos deve existir, em função do aluno e da sociedade.

Quanto à prática docente esta deve estar ligada a alguns elementos, instrumentos ou realidades, compreendendo que o ensino do conteúdo, a aprendizagem do referido conteúdo, o contexto social em que os alunos estão inseridos e o ambiente escolar em que os sujeitos dessa relação encontram-se inseridos, são os aspectos e elementos que constituem as práticas e o cotidiano escolar; os quais são determinantes do processo ensino/aprendizagem. Aqui, consideramos o professor como principal responsável pela condução e organização do processo educativo.

Assim, o objetivo desse trabalho é, além de problematizar o cotidiano escolar, apresentar e discutir dois fatores que estão permeados (construídos e influenciados) pelo próprio cotidiano escolar; e permeiam (inventam, reinventam e transformam) o cotidiano escolar: as práticas e os saberes docentes e a relação professor/aluno.

A partir do exposto, então, o presente trabalho está dividido em três partes:

No Capítulo I discutimos o cotidiano escolar enquanto lugar de produção de saberes, de relações, inter-relações etc., objetivando problematizar o que caracteriza a vida escolar cotidiana, bem como os elementos específicos da instituição escolar e como tais elementos se articulam – ou não – com outras esferas da vida cotidiana. Também apresentaremos, brevemente, como as pesquisas sobre o cotidiano ocorreram no Brasil, apresentando algumas tendências que perpassaram esses estudos, para, finalmente, construirmos uma relação entre cotidiano escolar e cultura.

No Capítulo II, sobre saberes e práticas docentes, considerando que nossa principal intenção é problematizar e/ou apreender os processos que constituem o cotidiano escolar, enquanto lugar de produção de saberes e práticas docentes, de relações entre professores e alunos, será apontado o saber/prática docente como sendo uma importante categoria de análise, que possibilita a busca do conhecimento e do entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes/práticas de que se utilizam os professores em seu cotidiano.

Finalmente, no capítulo III, a partir da constatação de que uma das características dos seres humanos é a sua capacidade de se relacionarem, e que, na maioria das vezes, essas relações são “enigmáticas”, apresentamos a relação professor/aluno no cotidiano escolar como permeada de realidades bastante complexas. Ora, assim, como em todas as relações humanas, a relação professor/aluno está recheada de interesses de ambas as partes. Porém, esses interesses devem se realizar no âmbito da interação entre esses sujeitos no cotidiano escolar, considerando ser necessária esta interação para a produção de comportamentos e conhecimentos que contribuam, qualitativamente, com o espaço social em que estes estão inseridos.

## CAPÍTULO I- PROBLEMATIZANDO O COTIDIANO ESCOLAR

Aqui, pensamos o cotidiano escolar enquanto lugar de produção de saberes, de relações, inter-relações, lutas, resistências e aprendizagens. Veja bem, para entendermos os pressupostos e as relações que são construídas/estabelecidas no cotidiano escolar é imprescindível apresentar nosso entendimento a esse respeito. Pensar o cotidiano, então, “não é tarefa simples, pois requer um estudo atento aos diferentes pressupostos teóricos que permeiam esse campo de análise”: (MELO, s/d, p. 05)

Muito se fala sobre o cotidiano, tratado em vários textos como categoria de análise, como parte de um todo, como uma esfera do social, como uma dimensão da realidade que carrega características peculiares: senso comum, alienação, mesmismo, que anda por si, etc. Lefebvre diz que o cotidiano é uma soma de insignificâncias, não de significantes. O cotidiano é visto também como o mundo da vida (Schutz, Habermas); como unidade de análise e de atividade de tipo relacional (Weber); lugar do homem concreto, do imediato, do pragmático da reprodução da reprodução (Lefebvre, Kosik); reprodução individual e mediação ente o particular e o genérico (Heller); como a própria condição humana fundamental (Arendt); como o espaço dos homens históricos reais (Marx). Essas noções/conceitos têm uma justificação teórica peculiar: independente do que pesem essas afirmações e de que fonte teórica brotam, todos reconhecem que não há uma realidade humana que não esteja, bem ou mal, imbricada e vinculada à realidade do concreto cotidiano. (TEDESCO, 1999, *apud* MELO, s/d, p. 05)

É interessante apontar que frente a essas considerações, é possível afirmar uma questão importante: “todos nós possuímos uma vida cotidiana, com suas imbricações, suas marcas, ambiguidades, valores, conflitos, rupturas, rotinizações, etc.” (MELO, s/d, p. 05). Ora, pensemos o cotidiano como o “lugar onde se processam os diferentes tempos e espaços do humano: a cultura, a história, a filosofia, a arte, a política, o ser, os saberes” (ibid, p. 05-06). “É um lugar de transição e de encontro, de interferências e de conflitos.” (TEDESCO, 1999, *apud* MELO, s/d, p. 06). O ser humano, como ser particular em relação ao meio em que está inserido, é eleito como ponto de partida do estudo do cotidiano.

“O estudo crítico do cotidiano se compromete com análise do indivíduo histórico, isto é, um sujeito envolvido num complexo de relações presentes numa realidade histórica em virtude de suas significações culturais”. (id)

Quanto ao cotidiano escolar, André (1992), enfatiza que pouquíssimo esforço tem sido feito para se construir a categoria “cotidiano escolar”. Segundo a referida autora, continuamos, ainda, “sem muita clareza sobre o que constitui a vida escolar cotidiana, sobre as suas especificidades e sobre a dinâmica de relações entre essa e outras esferas da vida em sociedade”. (p. 32)

É urgente que se construa teoricamente a categoria cotidiano escolar, pois sem ela corre-se o risco ou de tomar as propostas de autores como Heller, Lefèvre, Kosik, que falam do cotidiano em geral e tentar aplicá-las diretamente, de forma dedutiva, na análise da escola; ou então, por falta de um questionamento profundo das categorias que emergem da vida escolar diária, tomar o concreto empírico como sendo o concreto real. (id)

A autora ainda coloca a investigação e problematização das especificidades do cotidiano da escola como sendo uma das tarefas mais urgentes. Para ela precisamos tentar responder questões como: “O que caracteriza a vida escolar cotidiana? Que elementos são específicos da instituição escolar, isto é, só aparecem na escola? Como esses elementos específicos se articulam – ou não – com outras esferas da vida cotidiana?” (id)

Pensando no caminho a ser seguido para que se efetive tal construção, consideramos que os pesquisadores precisam, antes de tudo, estar atentos para não limitar a descrição do que se passa no dia-a-dia escolar à sua manifestação primeira, ao concreto aparente. Precisam, em vez disso, tentar ir bem fundo na análise dos elementos que compõem esse cotidiano, questionando suas origens, seu significado, suas limitações e principalmente suas vinculações aos objetivos sociopolíticos e econômicos que os determinam naquele momento histórico. (id)

É imprescindível ao pesquisador que queira continuar nessa crítica o apoio de um referencial teórico que vai orientá-lo na escolha inicial das categorias de análise e, posteriormente, na sua reconstrução diante das características específicas do objeto de estudo. Também é necessário que o pesquisador mantenha essa atitude crítica ao longo do trabalho de pesquisa e até mesmo ao final dele, “questionando o valor e a pertinência de suas análises e pressupostos, identificando seus limites e buscando medidas concretas de superá-las”. (id)

Alves (2003) afirma que para compreendermos “melhor a questão dos *usos cotidianos* dos produtos, materiais e imaginários, colocados à disposição para consumo pelos organizadores dos *lugares* (espaços apropriados)” (p. 63), é importante buscar uma breve história de como as pesquisas do cotidiano ocorreram no Brasil.

Uma primeira tendência tem origem e é predominante em estudos desenvolvidos sobre o cotidiano escolar nos Estados Unidos. Nesses estudos, o cotidiano é identificado com uma “caixa preta”. Esta metáfora tem várias origens: na mecânica e na tecnologia lógica; naquele objeto que pode ser encontrado após um desastre de avião; na teoria de sistemas, tal como foi entendida e praticada na área da administração, educacional e escolar, inclusive; por fim, no ensino professores/professoras usam um instrumento “inventado” para estimular nos alunos a criação de ideias, através de perguntas que os levam a “imaginar” o que há dentro de uma caixa fechada na qual foram colocados certos objetos que fazem barulho, têm pesos diferentes e se movem de certo modo. (id)

Segundo a referida autora, no uso deste artefato o que há lá dentro interessa quase nada ou nada. O importante aqui é o que é “inventado” pelo aluno, com suas possibilidades criativas e imaginativas. Pensando do ponto de vista das propostas oficiais em educação, “podemos afirmar que essa ideia de “caixa preta” continua hegemônica no mundo inteiro, embora seja pouco referida no presente”. (id)

Com o uso dessa “metáfora”, os que a aplicavam/aplicam tentavam/tentam indicar a “impossibilidade” de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola sustentando, paralelamente, a ideia de que certas aproximações possíveis não poderiam contar senão com a inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem. No entanto, mais do que isso, mais do que a impossibilidade de ser entendido, por essa característica que nele viam/veem, os que o estudavam/estudam dessa perspectiva, o cotidiano, como “caixa preta”, foi considerado negligenciável. (id)

Explicando melhor: não se importam com o que se passa no interior da “caixa preta” (escola). A aplicação das provas de final de ciclos e cursos, como se faz em nosso país e tantos outros, nos fornece uma concretização desse “modelo”, pois visa apenas os resultados, não os processos, ou como foi possível se chegar até eles.

Um segundo momento aparece, na história que contamos, quando processos de pesquisa são desenvolvidos em torno de duas concepções, que se apoiam na compreensão de que a concepção hegemônica sobre o cotidiano escolar, bem como suas relações com a cultura, são insuficientes e mesmo equivocadas quanto à apreensão do cotidiano escolar, de seus sujeitos, de seus problemas e das soluções possíveis para estes. (ibid, p. 64)

Alves (2003) lembra que a primeira dessas concepções mostra uma tendência ligada a uma importante discussão sobre os novos paradigmas em currículo, relacionada ao referencial teórico-epistemológico de Gramsci e dos filósofos da chamada Escola de Frankfurt, em especial de Habermas. Nessa tendência, a introdução da dimensão cotidiana nos estudos de currículo era necessária para que fosse possível a compreensão da escola e das relações que a mesma mantinha com a realidade social mais ampla.

Metodologicamente, seus pesquisadores entendiam ser indispensável, sobretudo, a participação ativa dos sujeitos, através de reuniões organizadas com essa finalidade, em um processo que foi chamado de *pesquisa participante*. Os estudos desenvolvidos têm, por essa característica, uma forte relação com os movimentos sociais organizados também em torno dessa metodologia, em especial aqueles cuja base estava/está no pensamento de Paulo Freire. (id)

As pesquisas do norte-americano Robert Stake se relacionam com o segundo desses movimentos. Para esse autor é importante, de um lado, tanto os cruzamento de fontes, a partir

da observação do que diariamente se passa na escola, como, por outro lado, apontar a “impossibilidade de generalizações das conclusões nesses estudos, iniciando, com essas duas propostas metodológicas, uma forma de se “pensar” o cotidiano escolar”. (id)

Seus trabalhos vão permitir o desenvolvimento de pesquisas importantes, no Brasil, criando possibilidades teórico-metodológicas para a pesquisa do cotidiano. Esses trabalhos entendem ser necessário, com o estudo dessa dimensão, a incorporação da ideia de multiplicidade e de complexidade nos processos do cotidiano escolar. (id)

Posteriormente, com a leitura dos estudos de Stenhouse (1991), na Inglaterra, que desenvolve a ideia de professor-pesquisador, torna-se possível a compreensão de que o conhecimento das escolas existentes em um mesmo sistema educativo “só é possível na medida em que, nos processos necessários a esse conhecimento, incorporem os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar” (id), algo já indicado, de certo modo, pelas duas tendências anteriormente apontadas.

Para Stenhouse, os professores, à medida que vão questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas através de processos de pesquisa, são os que podem efetivar intervenções no cotidiano das escolas, desenvolvendo alternativas às propostas oficiais. (id)

Tal possibilidade/necessidade é percebida por Stenhouse e seus seguidores a partir da compreensão das diferenças culturais existentes em nossa sociedade. É, então, com seus estudos que em nosso país começamos a relacionar cotidiano escolar com cultura. Assim, com a tradução no Brasil dos trabalhos realizados no México, em especial por Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986), incorpora-se aos estudos do cotidiano a compreensão de que, mais do que a tendência de descrever a escola apenas em seus aspectos negativos, apontando o que não há nelas ou o que não corresponde ao modelo de análise adotado... (ALVES, 2003)

...o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos. (p. 65)

Alves (2003) enfatiza que a inserção no Brasil de autores relacionados aos *Estudos Culturais*, juntamente com a criação de grupos de pesquisa organizados em torno da referida problemática, foi possível a ampliação dos trabalhos sobre o cotidiano. Havia, também, a compreensão da existência de relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que

cada um vive, “em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações”. (id)

A partir dessas múltiplas influências, e com elas discutindo, muitas vezes os estudos atualmente desenvolvidos, no que se refere aos tantos cotidianos nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma *rede de subjetividades* (Santos, 1995), entre os quais está o da escola, fundamentam-se, também, em uma crítica ao modelo da ciência moderna, que para se “construir” teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como “senso comum” a serem “superados” pelos conhecimentos científicos. (id)

Segundo a autora em questão, na história das ciências, isso significou entender o senso comum como inferior e mesmo equivocado, sem compreender os diversos sentidos e usos que tinham para os praticantes dos cotidianos. Assim, uma diversidade de reflexões, objetivando superar e deslegitimar esse entendimento moderno, vem sendo desenvolvida, possibilitando ensaiar e apresentar respostas diferentes das hegemônicas e, assim, “avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados *estudos culturais no/do cotidiano* para a ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais” (id), considerados, pela autora, negligenciados pelo fazer científico, na modernidade.

Entre esses processos está a necessária compreensão do sentido mesmo de *processo* (...), já que a ciência moderna se “construiu” aplicando a visão dicotomizada da relação entre sujeito e objeto, indicando ser possível estudar um objeto, em si, sem a compreensão dos múltiplos processos em que está inserido e, em especial, sem considerar o contexto formado por essa relação e como cada termo é profundamente influenciado pelo outro. (id)

A segunda questão tem relação com o questionamento dos métodos usados pela ciência moderna, que, para ser construído e se construir, exigiu que se entendessem os conhecimentos cotidianos como sem valor. Assim, nesse sentido, tudo (de métodos a conceitos, chegando às verdades produzidas) o que foi criado pela ciência moderna é limitado para compreender os contextos a serem analisados e compreendidos, “o que vem obrigando a um árduo trabalho de tessitura teórico-epistemológico-metodológica para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de *acontecimentos culturais* nos cotidianos em que vivemos e nos educamos”. (id)

Aqueles que pesquisam o cotidiano escolar a partir dos acontecimentos culturais têm, atualmente, melhor entendido que muitas são as possibilidades e os meios que podemos utilizar para melhor estudá-los, significá-los e compreendê-los. (ALVES, 2003)



Ora, as mudanças históricas são criadas, elaboradas, trançadas em nosso dia a dia de modos não detectáveis no momento de sua ocorrência, “em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo””. (p. 66)

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. (id)

É nesse sentido que Alves (2003) enfatiza que, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais normatizantes e determinantes do poder hegemônico, vamos inventando, todo dia, “novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo” (id), antes de serem postas para mudar a sociedade em todas as suas relações.

Ora, o objetivo deste texto é problematizar e/ou apreender os processos que constituem o cotidiano escolar, enquanto lugar de produção de saberes e práticas docentes, de relações entre professores e alunos, inter-relações, lutas, resistências e aprendizagens. Nos próximos capítulos apresentaremos questões pertinentes a esse objetivo.

## CAPÍTULO II- PRÁTICAS E SABERES DOCENTES

Melo (s/d) diz que a questão da docência, historicamente, tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de uma multiplicidade de pesquisas. Para ela, “trata-se de uma questão essencial das sociedades”, caracterizada por discussões complexas “que se estendem desde a natureza quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores” (p. 02). Frente a tal problemática, os desafios que se apresentam à formação constituem-se em:

Desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade. (SÁ-CHAVES, 2001, *apud* MELO, s/d, p. 02)

Para Melo (s/d) esses desafios parecem apontar para a questão de formar professores. Assim, “quais saberes são importantes? Como os professores mobilizam esses saberes? De quais estratégias se utilizam os professores em seu cotidiano?” (id)

Foi a partir dos finais da década de 1980 que a relação entre os professores e saberes começou a ser pensada, objetivando atender as demandas educacionais e encontrar alternativas que possam diminuir os problemas enfrentados pelas escolas e pelos professores. Nesse contexto, diversas pesquisas vêm sendo realizadas na América do Norte, Espanha, França e Portugal, com repercussões em outros países e, certamente, no Brasil. (MELO, s/d)

O modelo da racionalidade técnica e as abordagens psicologizantes que se centravam nos processos de aprendizagem, não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores da educação. Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para a docência, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. (p. 02-03)

É nesse sentido que o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, buscando conhecer o “entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano”. (p. 03)

Cardoso et al (s/d) enfatiza que à medida que ocorre um aumento da complexidade da vida de um indivíduo e/ou do grupo, a educação vai se tornando cada vez mais importante, de tal modo que, na sociedade contemporânea a educação está sempre presente em lugar de destaque. Ora, no mundo globalizado de hoje, faz-se necessário rever com urgência os

conceitos sobre a educação. “Não se trata simplesmente de novas metodologias para melhorar o que existe. Faz-se necessário repensar, desde as raízes, todo o sistema de educação, antever os próximos passos associando teoria pedagógica, subjetividade e prática docente”. (p. 01)

Assim, conceber o papel do educador no mundo considerado pós-moderno, juntamente à atualização das suas práticas como profissional, requer conhecer a sua subjetividade, bem como a influência que esta exerce sobre a prática docente. (CARDOSO et al, s/d)

Questões norteadoras devem está presentes nessa investigação. Vejamos: como a subjetividade do profissional interfere no modo de atuar como educador reflexivo? Em que medida a categoria docente aproveita a historiografia do seu passado acadêmico, para construir novas práticas no presente, enquanto “ser professor”? Qual a percepção que o educador tem a respeito de sua prática docente? Quais as variáveis envolvidas nas dificuldades/facilidades de atuar como professor reflexivo? (CARDOSO et al, s/d)

Segundo Goodson (1992) através do recurso dos relatos autobiográficos, os professores identificam a memória de si e de seus pares acerca de seus primeiros tempos de escola, analisando como este passado desempenhou um papel ativo na construção de sua identidade profissional. (CARDOSO et al, s/d, p. 03)

A prática docente, então, deve estar ligada a alguns elementos, ou instrumentos e, ou, realidades. Assim, o ensino do conteúdo, a aprendizagem do referido conteúdo, o contexto social em que os alunos estão inseridos, o ambiente escolar em que os sujeitos dessa relação encontram-se inseridos, são os aspectos e elementos que constituem as práticas e o cotidiano escolar, os quais são determinantes do processo ensino/aprendizagem.

É importante destacar que o dia-a-dia do/a professor/a é tomado como um debate conflitivo, que ora o “vê em seu espaço profissional como alguém criativo, corajoso, provocativo, reflexivo e crítico”, como também é trazida “à tona sua inócua atuação e intervenção no espaço da sala de aula, frente ao vazio de sua postura em relação às novas propostas pedagógicas”. (CARDOSO et al, s/d, p. 05-06)

A fim de se substituir este vazio por uma prática reflexiva é importante, por um lado, o desenvolvimento da capacidade de conceitualizar os problemas do dia-a-dia profissional pensando sobre eles, e por outro, o desenvolvimento de atitudes que devem estar pautadas no ato de tomar decisões. (p. 06)

Para referidos autores, é imprescindível o desenvolvimento de atitudes reflexivas, tanto na formação como na atuação dos profissionais. É nesse contexto que é insuficiente que “os sujeitos sejam qualificados em nível de competências (como fazer) quando não tiverem

atitudes diferenciadas de um profissional preocupado com suas ações individuais e coletivas, questionando constantemente o porquê? Para quem? Para que? E quando fazer?” (id)

Busca-se, portanto, uma nova competência pedagógica, surgida a partir da reflexão na e sobre a prática, que em um movimento de ação-reflexão-ação, caminha para uma menor dicotomia teoria/prática, entendendo sempre que entre uma determinada teoria que se quer assumir e a prática que se quer ressignificar existe a subjetividade do sujeito, a qual se constrói a partir das indagações daquilo que faz. (id)

Assim, desse modo, as práticas docentes devem ser pensadas como possibilitadoras do desenvolvimento do educador/pesquisador, considerando que “não se trata” de uma simples aquisição de conhecimentos,

...mas de uma transformação da própria pessoa envolvendo mecanismos psicológicos mais amplos no despertar do professor o desejo, a vontade de atualizar-se, de buscar novos conhecimentos, fundamentar teoricamente ideias democráticas e inovadoras, buscar, através do conhecimento combater a mentalidade instituída pela educação tradicional. (id)

Ao considerarmos que as práticas de ensino devem ser hoje, por exigência, uma prática interdisciplinar, interativa, interpessoal, participativa e democrática, isso exige que o cotidiano escolar seja fruto de uma gestão escolar compartilhada.

Entendemos, também, que o professor deve ser um agente mediador no processo ensino-aprendizagem junto ao aluno, em todo o contexto no qual ele está inserido, e em atualização contínua de acordo com as exigências e mudanças do mundo globalizado.

É necessário que o professor seja um professor reflexivo, refletindo sobre os processos e aprendizagens, a partir de decisões tomadas através de um processo originário de um entendimento crítico. A aprendizagem, aqui, deve ser colaborativa, os alunos devem trabalhar a construção do conhecimento com naturalidade, construindo o conhecimento da comunidade, explorando os saberes da própria comunidade, modelando e observando as contribuições de cada membro envolvido no processo.

Então, o que pretendemos aqui demonstrar é o fato de que o aluno deve aprender os conhecimentos novos, mas esse mesmo conhecimento deve trazer em pauta todos os sentidos marcantes da educação que recebeu.

Pouco tempo atrás, por exemplo, apesar de, ainda, está presente em nosso cotidiano, em muitas instituições de ensino, a relação ensino-aprendizagem era considerada de forma distinta, como se existissem mundos opostos, sendo um dominante (professor) e outro dominado (alunos), representando uma prática pedagógica hierarquizada, tradicionalmente

autoritária, impositiva. Essa forma era centrada no professor que apenas ensinava, sem considerar os alunos, impedindo que estes pudessem demonstrar interesse, conhecimento, criatividade, capacidade, não tendo direito de apresentarem seus questionamentos.

Essa maneira de ensinar cria uma distância entre o professor e o saber do aluno, o que faz com que o educando não encontre conexões entre o significado de palavras e saberes novos, por exemplo. Essas práticas impedem qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado.

O contrário dessa vertente autoritária, todo educador apresenta-se como uma referência para a formação dos alunos, e é muito importante a maneira como se relaciona com eles. A forma de contato é fundamental para que se sintam inteligentes e capazes. Vejamos a afirmativa de Freire (1996, p. 58) sobre o assunto: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Agente se faz educador, agente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão prática”.

Não se pode esperar que pessoas se comportem da mesma maneira, tenham a mesma atitude diante de um mesmo fato. A cada experiência, a cada conhecimento aprendido, vamos dando conta de nosso papel como pessoa do mundo, dando nosso significado à nossa existência, dando motivo à nossa presença no mundo, adquirindo novas experiências, uma nova consciência.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar a sua marca. (FREIRE, 1996, p. 73)

A prática docente, de acordo com Freire, não é neutra, pois, qualquer que seja a postura do educador, será sempre o reflexo de sua posição política, seja ela neutra, de concordância, de pragmatismo ou progressismo. A intenção em se estabelecer uma nova prática, na qual se dá a importância ao relacionamento entre professores e alunos, é criar condições para que os alunos se tornem pessoas reflexivas e críticas, que busquem conhecimentos por si próprios.

O professor deve criar relações e situações que propiciem a aquisição de conhecimento e habilidades de seus alunos, chegando, assim, até eles; deve criar situações onde o aluno deverá testar todas as suas habilidades, para que ele se sobressaia de toda situação.

Ainda considerando o pensamento do mesmo autor, observemos essa sua afirmativa: “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando aprende, outro que aprendendo ensina”. (FREIRE, 1996, p. 77). Isso significa que deve haver a interação

entre o ensino e a aprendizagem e que a educação provém da relação entre professor e aluno. Assim, é necessário lembrar, também, a importância da participação dos alunos, esclarecendo que o seu papel não pode ser passivo, apenas anotando, memorizando e reproduzindo um saber sem questionamentos.

O educador não pode ser apenas um expositor de conteúdos, cobrando a reprodução do saber transmitido. Enfatizamos que a aprendizagem exige participação ativa através da interação. O papel do educador deve ser auxiliar os alunos a utilizar os seus conhecimentos, adquiridos no dia a dia, cotidianamente, e, por isso, devem ser utilizadas estratégias para que eles contem coisas de sua vida cotidiana. O aluno traz com ele muito conhecimento, elaboração, valores, inteligência adquirido, antes mesmo da fase escolar.

### CAPÍTULO III- RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Lopes (s/d) argumenta que a maioria dos professores que atua nas escolas não se dá conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos. Assim, para que o professor compreenda o real significado de seu ofício, é necessário que saiba um pouco mais sobre sua identidade e a história de sua profissão.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora (...) Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história. (ARROIO, 2000, *apud* LOPES, s/d, p. 03)

É nesse sentido que a relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar. Contraditoriamente, nas práticas educativas, o que se tem observado é que, por não se dar a devida atenção à relação professor-aluno, muitas ações desenvolvidas no espaço escolar acabam por fracassar. É por isso que o estabelecimento de uma reflexão aprofundada sobre esse tema, apontando a importância de todos os aspectos que caracterizam a escola, é fundamental. (LOPES, s/d; OLIVEIRA-SILVA, 2008)

Peças fundamentais, embora complexas, são as relações humanas na realização das interações dele como indivíduo. Desta forma, a análise da relação entre professor/aluno envolve circunstâncias próprias desse tipo de relacionamento, sem, contudo, excluir as bases comuns aos demais tipos de relações. (OLIVEIRA-SILVA, 2008, p. 23)

Segundo a referida autora, é a interação que servirá como base para facilitar o aprendizado dos alunos e exposição do conteúdo material pelo professor, ou não.

Será realmente que um bom aprendizado se dará como responsável apenas do entrelaçamento entre o conteúdo 'transmitido' e o aprendizado, ou mais, sobre o resultado desse processo de aprendizado? Evidentemente se nos pusermos sob esta perspectiva o que nos acarretará será a sensação de plena frustração, pois não se deve esperar que em uma sala todos os alunos saiam dali detentores da plenitude do conteúdo. Frustração que permeia constantemente a vida escolar. (p. 23-24)

Isso não significa, por outro lado, que por não serem todos os alunos que entenderão a matéria que o professor deverá se livrar de suas responsabilidades. Ora, a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem e por esse detalhe não se pode desvinculá-la daquilo que a perpassa, como por exemplo, as normas da instituição de ensino que, sem dúvidas, influenciam nesse processo (OLIVEIRA-SILVA, 2008). "E daí surge um

conflito inerente a essa relação na escola brasileira (talvez mundial): é uma relação que se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes”. (p. 24)

Não podemos esquecer que a escola de hoje tem como clientela pessoas que pertencem a uma heterogênea coletividade de classes sociais. Ora, “se pensarmos na escola de duas, três ou mais décadas atrás, veremos que seu público estaria mais associado à chamada classe média” (id). Bem, se a escola mudou, obviamente seu público também mudou.

Uma mudança que até este momento está calcada num período de transição, onde as aparências lhe são bastante nebulosas, e mesmo que se objetive entender e rearranjar e/ou reestruturar o ensino, não se consegue, pois essa mudança não está tão clara o quanto se imagina. (id)

Por exemplo, ao compararmos a escola particular e a pública, perceberemos que a primeira se deu conta que seu público é outro e “já faz inserções em sua estruturação pertinentes a essa mudança” (id). Em relação à escola pública, talvez por ser de maior porte, afirma Oliveira-Silva (2008), ainda não consegue enxergar com clareza essas mudanças.

Não estamos querendo (...) que a segunda passe a administrar a Instituição do mesmo modo como a primeira, mas sugerimos que seus profissionais fixem o olhar numa nova perspectiva que se rompe desde as últimas décadas do século XX e continua em transição neste século XXI. (id)

Para perceber essas mudanças tão significativas, é preciso um maior envolvimento profissional e técnico, pois assim a educação passará a ser priorizada e valorizada. É preciso, entretanto, a necessidade de um redirecionamento de postura/conduita profissional. “Acreditamos que a escola mudará – para melhor – e conseguirá atingir seu papel socializador, moralizante e didático na medida em que se propuser esse novo foco”. (ibid, p. 25)

A escola, como um todo, passa por uma crise de sentido; os alunos não sabem porque vão a ela, a falta de significação do que é estudar, a evasão, a reprovação e a violência que existem nas mais diferentes formas acabam por transformar esta relação professor-aluno ainda mais conflitante e difícil de ser trabalhada. (id)

Tudo isso está diretamente ligada, também, à relação professor-aluno. Ora, “a relação professor-aluno, tão problematizada, poderá ser entendida como parte de um processo necessário e não apenas como um elemento típico da falência institucional”. (id)

A relação professor-aluno, por se tratar, evidentemente, de uma relação humana, será, sempre ou quase, permeada por conflitos, porém, acreditamos, há a possibilidade de um



acréscimo naquilo que a escola se justifica como instituição: ensinar. (OLIVEIRA-SILVA, 2008)

É fundamental para que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir dentro das escolas, que o mesmo entenda que a “tarefa docente tem um papel social e político insubstituível”, e que atualmente, mesmo ocorrendo muitos fatores que não contribuem para essa compreensão, “o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência do ser “educador””. (LOPES, s/d, p. 03)

Não se pode deixar de destacar e valorizar os fenômenos histórico-sociais presentes na atividade profissional do professor. Nessa perspectiva, jamais poderá ser compreendido o trabalho individual do professor desvinculado do seu papel social, dessa forma estar-se-ia descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente. (id)

Mas também é preciso problematizar o lugar social do professor, entendendo que, de uma maneira geral, os professores estão descontentes com sua profissão, e, portanto, não vão além do que passar os conteúdos do currículo que lhes foi apresentado. Esse desencantamento com a prática docente, entre vários fatores, surge, geralmente, da indisciplina que impera nas salas de aula, ocorrendo o desrespeito do aluno com o professor e este termina não se preocupando com o aluno, se ele está adquirindo conhecimentos ou não. Tudo indica que o maior desafio dos professores/educadores está em reverter a relação de desencontros, de conflitos e de preconceitos estabelecidos entre a escola, os professores e os alunos. (BELOTTI; FARIA, 2010)

A relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos. (AQUINO, 1996, *apud* BELOTTI; FARIA, 2010, p. 10)

Para alterar a sua prática em prol de uma relação professor-aluno significativa e positiva, é preciso considerar a emergência de se trabalhar a identidade do professor, sob o ponto de vista da formação dos professores, e, mais especificamente, sobre a formação reflexiva dos professores. Porém, ainda não existe um consenso quanto ao significado exato do que seja e o eu significa o professor reflexivo, embora aconteçam muitos estudos e pesquisas nessa linha teórica. (LOPES, s/d)

Segundo Pimenta (2002, *apud* LOPES, s/d), é urgente compreender com mais profundidade o conceito de professor reflexivo. Ora, parece que o termo tornou-se mais uma

expressão da moda do que uma meta de transformação propriamente dita. “É fundamental perguntar: que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática?”. (p. 04)

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, *apud* LOPES, s/d, p. 04)

Assim, percebe-se que pensar sobre a formação de professores é entender que o professor nunca está acabado e que os estudos teóricos e as pesquisas são essenciais, no sentido de que “é por intermédio desses instrumentos que os professores terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la”. (LOPES, s/d, p. 04)

Em relação ao processo de interação e de mediação na relação professor-aluno, no espaço escolar, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Por esse motivo, “justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente”. (id)

A partir do entendimento que cada ser humano, ao longo de sua existência, constrói um modo de relacionar-se com o outro fundamentado em suas vivências e experiências, e que o comportamento diante do outro depende da natureza biológica, porém depende bem mais da cultura que o constituiu enquanto sujeito, consideramos que é de fundamental importância entender que “a sala de aula é um espaço de convivências e relações heterogêneas em ideias, crenças e valores” (ibid, p. 06). É aqui que destacamos o diálogo como fator preponderante na construção tanto dos sujeitos como de interações positivas.

Lopes (s/d) destaca que nas abordagens de Paulo Freire, é possível encontrar uma vasta demonstração sobre esse tema, principalmente destacando uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, *apud* LOPES, s/d, p. 05)

Finalmente, consideramos que quanto mais o professor compreender a importância do diálogo como postura necessária em suas aulas, “maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade” (id). O professor que atua desse modo, deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos, passando a ser um mediador, “capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente” (id). Ora, se a relação entre professor-aluno for positiva, há grande probabilidade de que um maior e mais significativo aprendizado aconteça. Assim, a força de tal relação, além de bastante significativa, produz variados resultados nos indivíduos envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos no texto que o cotidiano escolar é entendido, por muitos, como práticas rotineiras permeadas pelo senso comum. Se nos concentramos apenas em olhar desta forma, não conseguiremos levar em consideração uma série de aspectos que interferem de modo importantíssimo na vida das pessoas que fazem parte deste cotidiano.

Inseridos totalmente no “marasmo” do dia a dia, professores, alunos e outros agentes da escola, nem sempre param para refletirem sobre o que é ou tem sido a realidade cotidiana no espaço escolar, como também os seus efeitos sobre o processo pedagógico. Em relação aos professores, é fato que nem sempre o seu cotidiano lhe oferece possibilidades de inovar, inventar e reinventar. Ora, essa possibilidade, infelizmente, está fora das condições de muitos professores, principalmente daqueles que, devido aos baixos salários, precisam cumprir uma jornada de trabalho intensa e cansativa, fora os problemas de indisciplina e violência provocadas pelos alunos que podem colocar muitos professores em situação de vítima.

É nesse sentido que as dificuldades de aprendizagem podem estar ligadas a diversos fatores, incluindo, sobretudo, a falta de uma análise séria do que tem sido o cotidiano da escola, como também dos alunos.

É imprescindível, então, que o cotidiano escolar não seja significado como sendo algo estático e imóvel, ou que acontece sempre do mesmo modo todos os dias. Por ser dinâmico, espaço de reflexões e transformações, é no cotidiano escolar que acontecem múltiplas relações e interações, lugar onde se inventa e reinventa conhecimentos. Entretanto, não podemos esquecer que as relações externas também exercem influências marcantes no cotidiano, e por isso é necessário que seja observado e investigado o todo, como meio de analisar, mais precisamente, o que acontece e o que dificulta a emancipação e transformação do cotidiano escolar.

Quanto à questão dos saberes e práticas docentes, constatamos que, anteriormente, para ser um bom professor bastava saber transmitir conhecimentos e exercer autoridade em sala de aula. Ou seja: o mestre estava em um plano acima/superior do aluno. Hoje não pode ser mais assim, pois, ao contrário, o perfil do professor mudou. No que se refere ao conhecimento, ele não deve transmiti-lo apenas. O professor deve interagir com o aluno, discutir, aprender junto com o educando. Apesar do aluno ser o centro, deve haver limites, responsabilidades, respeito. Além dessas características, o professor deve estar muito bem informado. Não se exige conhecimento enciclopédico, no entanto, ele deve manter-se ligado a

toda e qualquer informação.

Na relação professor-aluno, quando se pensa numa escola baseada no processo de interação, não estamos querendo dizer que cada um pode fazer o que deseja, mas que, nesse espaço escolar de constante construção, de valorização e respeito, todos devem se sentir mobilizados a pensarem em conjunto. Ora, o aluno se constitui na relação com os outros, e a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Tal realidade contribui para que, entre tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas.

Nesse contexto, a sala de aula é, excepcionalmente, um dos espaços mais importantes para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos envolvidos. Assim, a mediação caracteriza-se como sendo um elo que se realiza numa interação constante no processo de ensino e aprendizagem. Enfim, o ato de educar, sem dúvida nenhuma, é pautado e/ou sustentado pelas e nas relações estabelecidas entre professor e aluno, relações construídas e/ou reelaboradas, cotidianamente, no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n 23, mai/jun/jul/ago 2003, p. 62-74.

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sociopedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n 53, jan./mar. 1992, p. 29-38.

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. de. Relação professor/aluno. **Revista eletrônica saberes da educação**, v 1, n 1, 2010. Disponível em: [www.facsaooroque.br/novo/publicacoes/pdfs/salua.pdf](http://www.facsaooroque.br/novo/publicacoes/pdfs/salua.pdf). Acessado em: 03 mai. 2014.

CARDOSO, E. O. et al. **As vivências profissionais e as práticas docentes**. Disponível em: [coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/043e5.pdf](http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/043e5.pdf). Acessado em: 03 mai 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, R. de C. S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf). Acessado em: 17 dez.. 2013

MELO, G. F. **Em questão**: o lugar dos saberes docentes. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/63/55>. Acessado em: 20 fev. 2014.

OLIVEIRA-SILVA, J. O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**. Saber acadêmico, n 06, dez. 2008, p. 23-28.