

## REVISITANDO A DOCÊNCIA NAS CLASSES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA\*

*Solange Mary Moreira Santos*

*Prof. Assistente do Dep. de Educação*

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Currículos (PUC-SP)*

*E-mail: solange.santos@ig.com.br*

*Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação*

*Tel./Fax (75) 224-8084 - BR 116 - KM 03,*

*Campus - Feira de Santana/BA - CEP 44031-460*

**RESUMO** — *Este estudo trata de investigar como os professores do ensino fundamental, nas classes iniciais, da rede pública de ensino do município de Feira de Santana (BA), egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, refletem sobre os saberes por eles constituídos e, em conseqüência, como esses professores fazem transposição didática desses saberes em conteúdo escolarizado de modo a ser alcançado por seus alunos. Para atingir o objetivo proposto, buscamos verificar como os professores descrevem alguns elementos de sua prática, a partir do que foi aprendido no curso de graduação.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Prática pedagógica; Saberes; Transposição didática.*

**ABSTRACT** — *This study investigates the way that teachers in basic schools, in beginners' classes in the public education system of Feira de Santana, Bahia - graduate from the course in Pedagogy at the Universidade Estadual de Feira de Santana - think about the knowledge they acquired and, as a consequence, how these teachers make the didactic transposition of this knowledge into educational material in such a way that it can be grasped by their students. To achieve our objective, we sought to verify how the teachers described certain elements of their practice, on the basis of what was learned in their graduation course.*

**KEY WORDS:** *Pedagogical practice; Knowledge; Didactic transposition.*

---

\* Trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. (29/5 a 1/6/2000 - RJ).

## 1 INTRODUÇÃO

Durante um longo período da nossa trajetória como profissional, de 1978 a 1997, como professora do Curso de Habilitação para o Magistério de 1º grau, no Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG) como professora nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) visitamos, em várias oportunidades, acompanhadas por alunos desses dois cursos, escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental, do município de Feira de Santana – BA. Essas visitas tinham como finalidade conhecer e analisar a estrutura e o funcionamento do trabalho desenvolvido pelos professores na escola e, mais particularmente, na sala de aula. A partir daí, temos percebido que estamos desenvolvendo um trabalho em torno do cotidiano dos professores e da sua formação, sejam eles já profissionais ou estejam na iminência de iniciar o exercício da profissão (professor/a).

Em decorrência do caminho que vínhamos percorrendo, elaboramos, em 1997, este projeto de pesquisa, que se vinculou ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor (NUFOP) que, em dezembro daquele mesmo ano, foi contemplado com financiamento externo – SEPLANTEC/CADCT/CAPEES, Programa de Apoio do Projeto Nordeste de Pós-Graduação e Pesquisa, Edital 01/97. Junto a outros projetos do Departamento de Educação da UEFS, nossa proposta integrou o *Grupo Emergente- Educação, Trabalho e Formação do Professor: tecnologias, gestão e ensino básico*.

No momento atual, é importante destacar que as reflexões teóricas que dão suporte a este trabalho têm assegurado a construção/acumulação de um conhecimento crítico a real situação da formação do professor, principalmente na microrregião de Feira de Santana. Os resultados apontam para a necessidade de ampla contextualização dessa formação, na perspectiva de se informar acerca das concepções, conhecimentos e práticas docentes desse profissional.

Com base no exposto, lançamos um olhar crítico, de formadores de professores<sup>1</sup>, preocupados, também, com a educação no Ensino Fundamental e Médio, que não esteja fechada em si

mesma, mas, voltada para a formação do cidadão, que busca melhores condições de vida, atento às questões do contexto em que vive. Essa preocupação advém de nossa prática com professores universitários engajados em programas voltados para a formação inicial e continuada.

Percebemos que, de modo geral, os cursos de licenciatura seguem o modelo da “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1992), segundo o qual, as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas, antes das disciplinas de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando a parte prática para o final do curso, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudado. Nesse modelo, está a compreensão de que, conhecendo a teoria, o indivíduo pode melhor aprender a técnica para utilizá-la, na solução de problemas, no desempenho de sua formação profissional, pois os professores estariam instrumentalizados para resolvê-los.

Outro fato que percebemos é que nós, professores formadores de professores, devemos ter clareza suficiente de que os profissionais que estamos formando, além da competência em relação ao conteúdo com o qual irão trabalhar, precisam, necessariamente, saber como transformar o conteúdo científico aprendido na universidade em um conteúdo escolar a ser aprendido pelo aluno. Vai significar, pois, transferir o conhecimento pedagógico produzido pelo professor na articulação dos diferentes conhecimentos para situações concretas da prática docente.

Com esse trabalho, pretendemos contribuir para o debate teórico-prático sobre a formação de professores, na UEFS, especialmente junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Professor, de modo a sublinhar a necessidade de pensar sobre a problemática dessa formação, com base em novas perspectivas.

## **2 O CAMPO TEÓRICO**

Mesmo sabendo que teorias, às vezes, são insuficientes para explicar as particularidades ou os momentos menos visíveis da prática, fundamos as bases teóricas deste trabalho, em

BOURDIEU (1972)<sup>2</sup> e PERRENOUD (1993, 1999), com os conceitos de *habitus*, *competência pedagógica* e *transposição didática*. Sendo pois, a prática docente resultado da conjunção entre esses três construtos, buscamos compreender o trabalho do professor de 1ª à 4ª série do ensino fundamental em sala de aula e a sua relação direta com a produção do conhecimento, procurando perceber até que ponto, na construção do saber de referência para o ensino, mediado pelo objeto do conhecimento e atravessado por diferentes interferências, esse professor tem consciência da sua ação, das atitudes e das decisões que toma, frente ao conhecimento, frente a incidentes que estão a ocorrer freqüentemente. Se ele apenas reproduz, cegamente, a cultura dominante, como afirmam várias teorias; se, de fato, a reproduz, ou, caso contrário, como resiste, de alguma forma a esse estigma que lhe é devotado.

A esse respeito, PERRENOUD (1993, 1999) considera que, para se compreender o que se passa entre a investigação e o ensino, importa ter uma imagem realista e adequada, da prática pedagógica e de sua relação com o conhecimento. Mas, se os professores não compreendem bem em que condições e com que tipo de racionalidade desenvolvem o seu trabalho, eles não poderão saber em que medida os resultados da investigação em educação podem incidir sobre as suas práticas.

Nesse sentido, para o autor, independente das diversas interações que ocorrem na sala de aula, a prática pedagógica é constituída por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas, mesmo em classes mais ordenadas e controladas.

Essas condições desafiam o professor a vivenciar uma situação nova, pouco habitual ou suficientemente habitual. Sendo assim, ele pode enfrentar quaisquer situações, mais ou menos consciente, valendo-se de um conjunto de esquemas de ação, mas, também, de percepção, de avaliação e de pensamento. Ao se encontrar diante de um novo problema, ele vai sentir necessidade de transpor, diferenciar, ajustar os esquemas disponíveis e coordená-los de uma maneira original. Nessa situação, o “improvisado” deriva de esquemas disponíveis, que são, em larga medida, dominados pelos fluxos dos acontecimentos.

Improvisação da ação pedagógica não quer dizer que o professor chegue à sala de aula sem projetos ou sem preparação. As intenções didáticas variam conforme, não só os professores, os momentos e o tipo de atividade, mas, também, conforme o grau e o gênero de preparação. Descrita por PERRENOUD (1993), a referida preparação, consiste em reunir e organizar informações e materiais em função do projeto didático. Considera, também, a improvisação um fio condutor ou uma linha estratégica na elaboração de atividades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, no desenvolvimento de qualquer atividade, o professor deve se inspirar sempre num projeto pedagógico, num roteiro, num conjunto de regras de ação mais ou menos presente no seu espírito. A partir daí, conforme o desenvolvimento da atividade, afastar-se-á muito ou pouco dos objetivos estabelecidos no seu plano de trabalho. É aí que intervém o *habitus* que Perrenoud definiu como *sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e constantemente sob controle da consciência*.

Já BOURDIEU<sup>3</sup> (1972, p.178-9), define com mais precisão o *habitus*

como um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas às situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos ou ainda esse sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza.

Sabemos, outrossim, que muito da prática dos professores, nos momentos de impasse, é guiado por intuição, sensações e percepções que lhes sobrevêm em momentos de inesperada perplexidade. A direção dada à ação contrária ou diferente da habitual é dirigida pelo *habitus* do professor, cujo domínio do campo escolar facilita a tomada de microdecisões, nos momentos

em que é surpreendido por acontecimentos incidentais da prática. Portanto, o *habitus* funciona na atividade pedagógica integrando, de uma forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados: *o que se fez, o que pode ainda ser feito ou o que se deveria fazer nesta situação, tendo em conta os princípios didáticos e os diversos obstáculos.*

Para o autor, a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização da teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas, ela é muito mais do que isso, e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões. Nesse sentido, a transformação de práticas passa tanto por transformar o *habitus*, como por se colocar à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas.

Logo, na prática pedagógica, deve-se dar mais importância ao *habitus* do que se preocupar com os esquemas explícitos de atuação do professor, uma vez que a mudança de *habitus* está subordinada a uma transformação das estruturas.

Tanto para BOURDIEU quanto para PERRENOUD, os *habitus* precisam ser transformados, para que haja mudanças nas estruturas da prática pedagógica. BOURDIEU<sup>4</sup> (1972, p. 43) enfatiza ainda, que:

a transformação dos constrangimentos e das condições objetivas do ensino dariam um maior contributo para a modificação das práticas do que a difusão de idéias ou de receitas pedagógicas novas.

Um outro eixo bastante discutido, no novo paradigma de Formação de Professores, é a *competência pedagógica*, uma vez que se considera *competência* como a capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Nesse sentido, para se adquirir competência, toma-se como base a combinação entre os conhecimentos que construímos e armazenamos, ao longo de nossa experiência e da nossa formação, e o conhecimento prático reflexivo, na medida em que os professores vão aprendendo a entender a realidade do ensino, os seus problemas e se

tornam capazes de manejar, com sucesso, os fatores aí existentes, criando condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades. Construir uma *competência*, para PERRENOUD (1999), significa *aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes de interferência para agir na prática*

Nessa perspectiva, os elementos de que necessitam os professores para atingir a *competência pedagógica* deverão ser encontrados, em parte, no processo de formação contínua, em que se acham envolvidos e que supõe, certamente, uma atitude reflexiva sobre a própria prática, que lhes permita tomar consciência dos fundamentos de suas ações em sala de aula, e uma atitude crítica diante dos erros e acertos cometidos. Por outro lado, o desenvolvimento dessa *competência* vai depender de condições favoráveis à mudança, na escola, permitindo a troca de idéias, o incentivo à experiência e a valorização do professor. Assim sendo, a competência pedagógica somente se constrói no contato com a prática e na formação de um *pensamento prático reflexivo do professor*. (SCHÖN, 1992).

Esse processo de formação, que envolve a ação-reflexão-ação sobre a prática, deve possibilitar a construção de novos conceitos bem como o confronto dos já existentes no âmbito do ideário pedagógico, fruto da formação inicial, para que possam os professores responder às mudanças que se operam constantemente na realidade.

Nesse sentido, a *competência* a ser trabalhada nos cursos de formação de professores deve envolver a capacidade de construção de conhecimento, fruto da coordenação entre os conceitos teóricos e os elementos provenientes de suas práticas cotidianas. É que, no exercício dessas práticas, esses professores devem refletir, coletivamente, sobre o que ensinar e o que aprender, buscando/construindo novos conhecimentos que possam dar conta da complexidade de situações que enfrentam no cotidiano escolar, e daquelas vividas pelos alunos, fora da escola e/ou após o período de escolarização.

O terceiro foco dessa abordagem, a transposição didática, refere-se à necessidade *de transformar os saberes sábios tornando-os ensináveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de*

*comunicações e trabalho* (PERRENOUD, 1993). Nesse processo, o professor, além do conteúdo específico necessário para o exercício do magistério, tem a necessidade de fazer a transposição didática do conteúdo científico apreendido durante o processo de sua formação, em conteúdo pedagógico. Portanto, esse profissional necessita ter uma formação que vá além do domínio dos conhecimentos específicos de sua área de conhecimentos, ele precisa, também, da formação político-pedagógica e epistemológica do conhecimento.

PERRENOUD aponta, ainda, que as transformações a que os saberes são submetidos, a fim de se tornarem conteúdos ensináveis, apresentam três fases:

- dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao curriculum formal);
- dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do curriculum formal ao curriculum real);
- dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efetiva dos alunos).

Assim sendo, podemos afirmar que o processo de *transposição didática* é trabalho complexo que produz um saber específico. Dessa forma, os professores devem ter clareza de que, além da competência em relação ao conteúdo com o qual irão trabalhar, precisam, necessariamente, saber como transformar o conteúdo científico apreendido em um conteúdo escolar de modo a ser apreendido pelo aluno.

Baseado, ainda, no texto de PERRENOUD (1993),

importa saber assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contrato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e das respostas. A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta o contrato didático baseiam-se em muitos outros aspectos para além do domínio acadêmico dos saberes.

É, dentro desse quadro de referências, que procuraremos analisar a prática docente dos professores egressos dos cursos de licenciatura da universidade, buscando refletir sobre os saberes por eles construídos e, em conseqüência, sobre a prática que vêm vivenciando em suas respectivas atividades profissionais.

### **3 METODOLOGIA**

Estruturados em torno desse amplo objetivo e tendo em vista que todo fato social e educacional é passível de tratamento quantitativo e qualitativo, propusemos uma descrição da análise dos dados coletados, dentro de uma perspectiva que não considera excludente qualquer um dos dois procedimentos. A predominância de um tratamento ou de outro dependerá do enfoque dado pelo pesquisador. De qualquer maneira, segundo nos indica THIOLENT (1984), é conveniente procurar uma interação entre os dois aspectos.

E, apesar de reconhecermos que, em sua essência, o delineamento desta pesquisa é qualitativo, utilizamos um tratamento quantitativo, quando da descrição dos resultados. Por isso, podemos dizer que a pesquisa adota uma perspectiva analítico-descritiva, incorporando, tanto o aspecto quantitativo, quando consideramos a proporcionalidade dos dados coletados, quanto o qualitativo, tendo em vista que as categorias de análise permitem que se chegue bem perto das práticas escolares para entender como operam, no seu dia-a-dia, os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e relembrados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir o mundo.

#### **3.1 SUJEITOS DA PESQUISA**

Selecionamos, para investigação, professores egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que estão ministrando aulas no ensino básico, séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede pública municipal de Feira de Santana. Nossa amostra corresponde

aos professores licenciados por aquele curso, entre o período de 1986 e o primeiro semestre de 1997.

A nossa opção pelos alunos egressos do Curso de Pedagogia da UEFS justifica-se pelo fato de:

- ser professora do referido curso, trabalhando com as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau e Estágio Supervisionado em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, percorrendo sistematicamente o caminho da relação entre os três níveis de ensino;
- até o momento, não ter havido nenhuma preocupação do professor do curso em fazer uma investigação da prática docente de egressos que atuam no ensino básico;
- o curso habilitar o professor para o Magistério de Matérias Pedagógicas, o que significa: habilitar o professor, apenas, para lecionar as disciplinas profissionalizantes do Curso Normal. (O curso também oferece a habilitação em pré-escola).
- vários professores egressos desse curso terem sido aprovados nos concursos públicos, realizados nos anos de 1995 e 1996, tanto para a rede estadual quanto para a rede municipal, na função de professor das séries iniciais do ensino fundamental;
- existir a possibilidade de esse trabalho contribuir para fundamentação da reflexão sobre a conveniência de orientação de uma proposta de redefinição do curso.

Segundo dados levantados no Colegiado do Curso de Pedagogia da UEFS, esse curso, implantado em 1986, já graduou até o ano de 1997.1, 319 alunos. Desses, 42, aproximadamente, já ministravam aulas em escolas do ensino fundamental, séries iniciais, muito antes de ingressarem na Universidade e, cerca de 71 foram aprovados no último Concurso Público Municipal, nessa modalidade de ensino, e que, se encontram em efetiva regência de classe. Vale ressaltar que os professores que já trabalhavam na rede estadual, nos últimos semestres do curso de graduação, foram removidos para escolas do ensino médio ou estão ministrando aulas nas séries finais do ensino fundamental. Quanto aos 71 professores que estão na rede municipal, vale, também, registrar que cerca de 40 professores estão na supervisão de escolas ou em cargo de direção.

Além disso, os demais alunos egressos estão, em sua maioria, na docência, em escolas particulares ou estão trabalhando fora da área do magistério. Temos, ainda, egressos do Curso de Pedagogia que moram em cidades circunvizinhas do município de Feira de Santana e que estão, também, em efetiva regência de classe, em escolas públicas de seus municípios.

Assim, a nossa amostra de pesquisa compreende 17 (dezessete) professores egressos do Curso de Pedagogia, o correspondente a 40% do total de 41 professores que estão em regência de classe no ensino fundamental, séries iniciais, na rede municipal da educação. Vale ressaltar que essa amostra diz respeito aos professores aprovados no já referido concurso municipal que se encontram distribuídos por diferentes escolas da rede pública de Feira de Santana- BA.

A coleta de dados só foi possível porque contamos com a compreensão dos nossos ex-alunos do Curso de Pedagogia, com o apoio da direção das escolas e com o eficiente trabalho da estagiária deste Projeto.<sup>5</sup>

Para chegar aos professores, dentre algumas estratégias, estabelecemos contato inicial com as unidades escolares, por intermédio de seus diretores e/ou coordenadores pedagógicos. Esse contato foi de importância fundamental para a observação de reações e estabelecimento de um clima de confiança e cooperação.

### **3.2 PROCEDIMENTO**

Pela especificidade do problema desta pesquisa, sentimos a necessidade de ancorá-la na prática daqueles que já passaram pela academia, que já estão trabalhando e estão, no dia a dia, enfrentando as dificuldades próprias do ato de ensinar, tendo que buscar soluções, em outras referências, para os seus problemas docentes, tendo que rever seus esquemas de percepção e ação para irem construindo o conhecimento de forma que seus alunos aprendam e refaçam todos os dias o saber do qual partilham.

Apontamos, a seguir, as fases de desenvolvimento do trabalho.

Na primeira fase, processou-se um levantamento de estudos, pesquisas e consultas a especialistas sobre vários aspectos do desenvolvimento do estudo básico, com a finalidade de delimitar melhor os focos específicos de investigação. Essa etapa foi importante, na medida em que facilitou a compreensão dos relatos apresentados pelos sujeitos, mediante a contextualização do processo por eles vivenciados.

Na segunda fase, a entrevista foi a forma escolhida para que os professores egressos do Curso de Pedagogia, que estão em efetiva regência de classe nas séries iniciais do ensino fundamental, falassem sobre a forma do seu pensar e do seu agir pedagógico. Procuramos colher, dos relatos, impressões sobre o processo vivenciado por esses professores durante o curso de licenciatura e obter os indicadores de eventuais mudanças teórico-metodológicas.

Para dar início à entrevista, revelamos aos professores os objetivos de nossa pesquisa que, de uma forma geral, pretendia investigar se, na prática pedagógica, o professor faz transposição didática do conteúdo aprendido na universidade em conteúdo escolarizado a ser apreendido pelo aluno.

Assim, esclarecíamos que precisávamos coletar informações sobre a participação que haviam tido, durante o curso de licenciatura, nas atividades que eram desenvolvidas, com a intenção principal de detectar as conseqüências advindas dessa participação. Por essa razão, procuramos valorizar as informações fornecidas pelas entrevistas, que constituíam o foco principal do nosso trabalho.

Nesse processo, procuramos reforçar, portanto, quanto seria significativo que declarassem aquilo que realmente vivenciaram no curso e o que essa vivência representou, efetivamente, para sua prática profissional, pois, do contrário, os resultados seriam enviesados.

### **3.3 ANÁLISE DOS DADOS**

Ao realizar a organização sistemática dos dados, a nossa atenção voltou-se para a compreensão da prática docente, enquanto os professores, objeto do estudo, vinham construindo

o conhecimento de base para desenvolver sua prática. Assim, os dados foram analisados à proporção que iam sendo coletados, cruzando-os com o referencial teórico e com a própria realidade.

Nesse sentido, buscamos concentrar nossa atenção nos depoimentos dos professores, na tentativa de detectar, nas lacunas da formação inicial, novos veios que nos permitissem ressignificar os referenciais teóricos que consubstanciam a base de conhecimentos de futuros professores.

Por conta disso, a descrição e a análise do pensamento e da ação dos professores não têm o intuito de servir de modelo, mas, de evidenciar que existem professores que vêm tentando reconstruir sua base de conhecimento para ensinar. Esta talvez seja uma lição difícil ou, até, impossível de ser aprendida nos cursos de formação de professores, da forma como funcionam hoje. Entretanto, os futuros professores podem aprender com a prática/experiência desses professores, com as situações problemáticas que eles enfrentam no cotidiano, pois, sabemos que o conhecimento de base e a experiência pedagógica passam, também, por reais processos de construção.

Também, tivemos a preocupação de analisar os dados envolvendo, além do conhecimento lógico, o conhecimento pessoal, intuitivo e experiencial. Cada dado colhido serviu de subsídio para a aquisição de novas informações, na medida em que cada informação ia sendo usada para direcionar as subseqüentes. Tivemos a preocupação de contrastar informações fornecidas por diferentes informantes de maneira que se pudessem tornar mais consistentes as conclusões sobre os fatos detectados.

Em função dessa análise dos dados, trabalhamos com três focos, concebidos como pontos significativos e representativos de uma ação docente, que conduz à transformação de saberes aprendidos na universidade em conteúdos escolarizados, que são: formação, contribuições do curso de licenciatura para a prática docente, mudanças na prática em sala de aula.

### **3.4 OS FOCOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Os depoimentos dos professores que relatamos a seguir assumem caráter de construção de um conhecimento localizado

no contexto social em que a história e os valores vão permitir uma análise do desempenho desses profissionais de forma contextualizada.

Assim, procuramos expor e debater os resultados das entrevistas, colocando em foco a avaliação que os sujeitos fizeram do processo experienciado, durante a participação na pesquisa, bem como as possíveis interferências oriundas desse processo.

## **PRIMEIRO FOCO DE INVESTIGAÇÃO: FORMAÇÃO**

Todos os 17 (dezessete) professores entrevistados são graduados no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Cinco concluíram o curso, em 1993, quatro, em 1994, oito, em 1995. Apenas dois fizeram curso de Especialização em Supervisão Escolar, na UEFS.

Quando questionados sobre o tempo de serviço no exercício docente, 4 (quatro) professores responderam que estão há 7 (sete) anos, em regência de classe; 5 (cinco) responderam que, entre o ensino particular e o ensino público municipal, têm, aproximadamente, 9 (nove) anos em regência de classe e os 8 (oito) professores responderam que estão aproximadamente há 10 (dez) em atividade, na sala de aula.

Portanto, essa amostra possui professores com diversificada experiência em sala de aula, uma vez que o tempo de serviço oscila entre 7 (sete) e 11 (onze) anos, o que consideramos tempo significativo para que o professor resolva os problemas de ensino-aprendizagem com competência.

Recorrendo à memória dos professores participantes, buscamos investigar a importância da formação para a prática docente. Foi quase unânime a idéia de que o curso proporcionou: *melhoria da prática, aprofundamentos de conhecimentos*. Uma professora disse: *que o curso nos dá uma base muito boa para a realização de uma prática pedagógica consciente e reflexiva*. Uma outra professora, ao ser indagada, disse: *que o curso proporcionou o desenvolvimento do seu trabalho de forma satisfatória, buscando sempre atingir os objetivos traçados. Um outro fator que considero importante foi perceber durante o*

*curso a velocidade em que o conhecimento vai se transformando, por isto a atualização torna-se imprescindível para qualquer profissional da nossa área.*

*Com frequência menor, argumentaram: o curso pouco contribuiu para o meu trabalho em sala de aula;... saí do curso de licenciatura e o que aprendi não pude aplicar na escola pública; ...apesar de considerar o curso importante para a minha formação ainda não inovei na minha prática em sala de aula .*

*Quando questionamos sobre os aspectos mais deficientes de sua formação eles relataram que: “acredito que o curso de Pedagogia deveria ter mais a parte prática, pois é muito teórico; deveria ter estágio mais variado que possibilitasse ao indivíduo uma maior facilidade, ao entrar no campo de trabalho; a minha dificuldade quando entrei, era quanto aos objetivos, critérios, planejamentos diários, semanal, anual... hoje, eu não sinto tanta dificuldade nestas questões; ...atribuo os aspectos deficientes da minha formação no que se refere à pesquisa, investigação...; era preciso estabelecer o eixo teoria-prática.”*

Percebemos, pelos depoimentos, que a idéia de prática para esses professores engloba aspectos que dizem respeito ao fazer. Entendemos, nessa categoria, comportamentos referentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino.

Ao relatarem suas experiências em formação continuada, todos os professores entrevistados destacaram a sua participação em diversos encontros dos programas de formação continuada oferecidos pela UEFS e/ou secretarias municipais da Educação e, de forma unânime, todos os consideram importantes para o exercício docente, conforme os depoimentos:

*... esses cursos têm melhorado a minha prática na escola;*

*... esses cursos têm contribuído para aprofundamento de meus conhecimentos;*

*...considero importante o professor estar constantemente se atualizando, melhora o seu desempenho na sala de aula.*

Constatamos que os professores vêem, nos cursos de formação continuada, uma oportunidade de debaterem as questões educacionais que os incomodam, oportunidade que a escola, tal como está estruturada, não vem permitindo.

Fazendo, então, um balanço geral, identifica-se nos professores entrevistados, o interesse em manter trocas de experiências, através da formação continuada, na tentativa de acompanhar as mudanças na área em que eles atuam. Ficam confirmadas variadas dificuldades e permanecem duas idéias básicas subjacentes: por um lado, as lacunas deixadas pelo Curso de Licenciatura e, por outro, uma forte preocupação com o ensino e a aprendizagem do aluno. Em princípio, esse dado é importante como indício de que os professores têm um compromisso com o trabalho, o que nos permite inferir que eles têm preocupação com a educação.

## **SEGUNDO FOCO DE INVESTIGAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Buscamos avaliar, nesse foco, as principais influências recebidas pelo professor, na sua trajetória profissional, segundo as declarações dos participantes desta pesquisa.

Doze professores, quando questionados a respeito do curso de graduação e das contribuições desse curso no trabalho em sala de aula, responderam:

*... através do curso de graduação tive oportunidades de aumentar o meu nível de leitura, ampliação de conhecimentos, transformações de idéias, valores...;*

*... Ajudou-me muito na sala de aula o conhecimento da Psicologia: desenvolvimento lingüístico, psicológico, evolução da escrita;*

*... o curso de graduação me ajudou a redimensionar conceitos em relação a Metodologia, Didática, Avaliação, dessa forma pude reavaliar minha prática e intervir de forma mais proveitosa.*

Duas professoras que trabalham com educação infantil consideram: *como trabalho com a pré-escola, o curso que fiz na UEFS não me ofereceu embasamento teórico para atuar na mesma.* Três outras professoras entrevistadas disseram que o Curso de Pedagogia contribuiu, não apenas para o seu trabalho em sala de aula, mas, também, para compreender o ambiente escolar, como relatou uma professora: *percebi no Curso de Pedagogia que a gente pode implantar uma proposta pedagógica*

*que envolva a escola e a comunidade. Acredito que o envolvimento de todos na construção dessa escola é muito importante. Uma outra ainda disse: depois do curso eu passei a acreditar numa escola pública e de qualidade. É claro que esta caminhada tem que ser coletiva, em qualquer lugar que vou faço questão de demonstrar essa minha crença.*

Das disciplinas cursadas na graduação, dez professores consideraram fundamental para o seu trabalho, em sala de aula, as metodologias de ensino, enquanto outros sete acrescentaram as disciplinas Psicologia, Currículo, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Medidas Educacionais, que têm ajudado muito no desenvolvimento das atividades na sala de aula; identificaram, ainda, as dificuldades encontradas no exercício docente, em termos de abordagens de conteúdos curriculares:

- *falta de conhecimento sobre as crianças: aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais;*
- *dificuldade em adequar os recursos materiais;*
- *dificuldade em trabalhar os conteúdos numa abordagem sociológica e filosófica com as crianças;*
- *dificuldade em avaliar;*
- *falta de integração entre as disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas;*
- *dicotomia entre conteúdo e método, teoria e prática.*

Outro aspecto significativo diz respeito à formação e bom domínio de conteúdo. Dez professores relataram que o curso precisava instrumentalizar o professor para a pesquisa, pois essa é a forma de sistematizar o conteúdo, obter cientificidade e desenvolver o espírito crítico.

Cinco professores consideram que a prática na escola da rede municipal foi o que mais os ajudou em termos de conteúdo, conforme enfatizam estas declarações:

*... eu acredito que a prática na rede municipal foi que me ajudou em termos de conteúdos, pois estava mais ligada com a realidade que escolhi;*

*... ter escolhido a habilitação das Matérias Pedagógicas, fiquei muito distante da realidade em que vivo;*

*... aprendi mesmo o conteúdo das séries iniciais do ensino fundamental, na escola junto com os colegas e individualmente.*

Nesses depoimentos, percebemos que, apesar de os discursos serem denunciadores da fragilidade e da fragmentação da base de conhecimentos relativos aos fundamentos da educação e de conhecimentos pedagógicos, esses professores passaram por momentos gratificantes de aprendizagem, impulsionados para uma busca constante de conhecimento básico para a formação profissional.

### **TERCEIRO FOCO DE INVESTIGAÇÃO: MUDANÇAS NA PRÁTICA EM SALA DE AULA**

No terceiro foco de investigação, as mudanças na prática em sala de aula, a maioria dos professores revelou que suas ações docentes haviam se transformado, a partir do curso de graduação: *A formação adquirida durante a graduação vem até o momento norteando a minha prática. O curso permitiu um contato com coisas diferentes, contribuindo, dessa forma, na busca de alternativas para mudar o trabalho na sala de aula.*

Há um aspecto positivo, no que diz respeito às linhas teóricas: *... o professor não pode ser tradicional, mas deve estar dentro de uma linha crítico-construtivista. A abordagem que temos na graduação ajuda-nos a abrir mais a mente... minhas aulas mudaram com certeza.*

Uma outra professora entrevistada analisa a questão da mudança, dentro de uma perspectiva mais ampla, que envolve o papel da escola e da sociedade, colocando que, após o Curso de Graduação, percebeu que tem uma função muito importante na sociedade.

*... Eu acredito que o professor não percebe a importância do seu trabalho para a transformação da sociedade. Felizmente, no curso, eu percebi isto. Tenho que colaborar para que as pessoas vejam o mundo de uma outra forma, que elas questionem, dêem sua parcela de contribuição. E é dentro da sala de aula que temos que conscientizar o nosso aluno sobre a importância do seu papel na sociedade*

Em número menor, outros três professores, ao refletirem sobre essa questão, afirmaram terem sentido uma relativa mudança em suas práticas:

*O curso possibilitou-me conhecer textos de diversos autores mas, na hora de mudar a minha prática, eu não consegui, continuo com as mesmas interrogações.*

De todos os elementos citados pelos participantes dessa pesquisa que perceberam alterações em suas ações, o mais referido (doze vezes) foi a troca de experiência que o curso possibilitou. Para esses professores, a mudança que sentiram em suas práticas, ainda que as considerassem parciais, foi de fundamental importância. Em consequência, apontaram para a necessidade de continuar buscando novos conhecimentos, aprofundando os já existentes:

*... em mim, o que mudou após o Curso de Pedagogia foi a necessidade de continuar estudando, buscando novas formas de trabalhar o conhecimento.*

Eis um dado significativo porque nos mostra o quanto o professor precisa estar consciente e como aprende pela prática do cotidiano, pela convivência.

No entanto, dois professores declararam não ter acontecido mudança direta nas suas práticas:

*... não vi mudança significativa em minha prática;*

*.... a abordagem trabalhada no curso de Pedagogia contribui muito pouco na minha prática em sala de aula.*

Ficou registrado como nove professores entrevistados desenvolviam as atividades, em sala de aula:

*... agora eu desenvolvo o conteúdo de forma crítica, utilizando os conhecimentos de Filosofia, Sociologia e História da Educação, vistos durante o curso de Pedagogia;*

*... hoje, vejo o saber como instrumento de luta, de poder por isso ele tem que ser trabalhado de uma forma crítica;*

*... a partir do momento em que valores e idéias foram modificados, conseqüentemente, minha maneira de trabalhar os conteúdos também se modificou.*

Pelos depoimentos, parece claro que os professores entrevistados acreditam que os conhecimentos trabalhados durante o processo de formação a que se submeteram ajudam a desvelar o significado científico, social e histórico da realidade introjetada no processo de socialização. Isso requer a mediação do professor que, na prática educativa, tem como objeto de seu trabalho tornar explícita a finalidade sociopolítica da educação.

Seis professores selecionados para a pesquisa relataram que desenvolviam suas atividades, utilizando as mais variadas técnicas de ensino, como: jogos, entrevistas, relatos, leituras, debates, aula expositiva, mas fizeram questão de declarar que estão sempre aproveitando os conhecimentos que os alunos já possuem.

Outros dois responderam que, para traçar os objetivos e conteúdos, têm levado sempre em consideração a proposta pedagógica da escola, o desenvolvimento cognitivo da criança, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a significância e a funcionalidade dos conteúdos, sem desprezar os aspectos sociais da criança.

Entre os professores entrevistados, independente de termos verificado mudanças em suas práticas, constatamos que o Curso de Pedagogia contribuiu, e ainda está contribuindo de alguma forma, no sentido de impulsionar os docentes a buscar melhores formas de trabalho, despertando-os, ainda que lentamente, para as necessidades teóricas e práticas, tanto no plano do conteúdo quanto no plano da arte de conduzir o processo ensino-aprendizagem.

#### **4 CONCLUSÃO**

O balanço do conjunto de dados que apresentamos evidencia alguns aspectos que se mostraram relevantes, com base nos relatos dos professores envolvidos, e outros, talvez menos significativos, que podem sinalizar alguns elementos que nos permitem encontrar, no Curso de Pedagogia, um ponto de apoio na maneira de ver, pensar e/ou agir.

Pelas declarações, ficou evidente que os professores perceberam, ainda que de forma sutil, alterações em suas práticas. Como este trabalho se propôs a rever a docência, nas classes iniciais do ensino fundamental, à luz da percepção dos próprios professores participantes, e que uma constatação de mudança demandaria um acompanhamento mais sistemático por parte da pesquisadora, devemos, portanto, reconhecer os ganhos obtidos com nossa iniciativa, baseando-nos nas declarações dos professores entrevistados.

Acreditamos, ainda, que esta pesquisa possibilitou-nos: por um lado, extrair subsídios para uma reflexão acerca da forma como vêm sendo conduzindo os cursos de formação de professores e, talvez, até mesmo em que pressupostos esses cursos poderiam estar pautados; por outro, contribuir para uma reflexão sobre os procedimentos teórico-metodológicos que, de alguma forma, podem auxiliar na condução de um processo de formação de professores.

Diante dos dados levantados e discutidos, podemos, então, reforçar que a opinião dos professores sobre a importância do curso de Licenciatura em Pedagogia variou muito de entrevistado para entrevistado. As lacunas nos depoimentos revelam que os professores sentem necessidades pautadas nos problemas reais hoje presentes na sala de aula. Por isso, não dá mais para continuarmos formando professores em gabinetes. Nesse sentido, entendemos que devemos formar bons professores, não importando o nível, com competência necessária para exercer a função mediadora entre o aluno e o conhecimento escolar sistematizado.

Se o professor for, de veras, competente, deverá ser capaz de fazer transposição didática das informações básicas adequadas, instando o ambiente do aprender a aprender, do saber pensar, informar-se e refazer todo dia a informação e do questionar criativamente.

Postulamos, assim, a necessidade do aprimoramento profissional docente, nos aspectos relativos à produção científica, não como forma de transmitir inovações e descobertas científicas, mas, como a necessidade de preparar a criança e o jovem para pensarem matematicamente, cientificamente, gramaticalmente. (VALDEMARIN, 1998).

Outro dado que ficou evidente, é que o professor não concretiza sua prática apenas a partir de modelos didáticos ou de ações planejadas. Percebemos que sua prática é, também, constantemente dirigida pelo *habitus*, o qual permite, segundo PERRENOUD (1993) *articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades*. Nessa ótica, talvez seja mais promissor, na formação do professor, dar maior importância ao *habitus* dele do que se voltar apenas para os esquemas explícitos de sua atuação, isto é, aliar, ao

processo de formação docente, esquema explícito e implícito de ação.

A bibliografia consultada indica que os saberes escolares não existem da maneira como são apresentados no ato de ensinar. Os saberes, para chegar até a sala de aula, certamente passaram por transformações para se tornar ensináveis. Nesse caso, tornaram-se ensináveis, não apenas pelos modelos e esquemas racionalistas vigentes, mas, também, pela tradução dos saberes científicos e eruditos em atividades, exercícios, sínteses e estratégias outras a que se pode recorrer no ambiente escolar.

Enfim, de tudo o que foi percebido, analisado, refletido e dito, entendemos que a preocupação com a formação de professores, seja inicial ou continuada, deve voltar-se para a construção da base de conhecimentos para ensinar.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Chamamos formadores de professores todo o professor que desenvolve suas atividades docentes nas agências formadoras – em nível médio, as Escolas Normais e, em nível superior, as Instituições de Ensino Superior que forneçam Cursos de Graduação Plena.
- <sup>2</sup> P. BOURDIEU .Esquise d'une théorie de la pratique. Citado por Philippe PERREENOUD. In: **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**.
- <sup>3</sup> Idem, Idem.
- <sup>4</sup> Idem, Idem.
- <sup>5</sup> Colaborou com este trabalho de pesquisa a aluna Alessandra El'Chami Santos, sétimo semestre do Curso de Pedagogia da UEFS.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Esquise d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Dom Quixote, 1991.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PERREENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TEODORO, Antonio. A formação contínua dos professores num contexto de reforma. *In*: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade Aveiro, 1991.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VALDEMARIN, Vera V. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *In*: **CADERNOS CEDES**. O professor e o ensino: novos olhares. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998 (44).