

Práticas e saberes docentes em discussão

Gilberto Fraga de Melo¹

A prática dos professores inicia-se bem antes de sua formação profissional. A prática dos professores traz influência de sua formação profissional. A prática dos professores é construída em sua convivência com a realidade. Essas três afirmações são carregadas de contextos e pretextos. O contexto é o trabalho dos professores. O pretexto é discutir sua compreensão sobre essa tríade. Nesse contexto estão presentes os saberes profissionais e os saberes experenciais (Tardif, 2007). Ao falar de professores não posso ignorar que esse é o portador do verbo ensinar. Sim, isso pode ser pouco significativo para alguns. Então, incluo nesse caso o verbo aprender. Mas qual é a ordem em que isso é socialmente conhecida? Para direcionar a resposta basta verificar a composição da expressão ensino-aprendizagem. É essa a expressão que caracteriza o trabalho nas escolas. É ela que traduz a ação dos professores e indica a essência de uma unidade escolar. Assim, com essa diretiva há quem ensina e há quem aprende. Na estrutura organizacional tradicional quem ensina é o professor. Quem aprende os alunos ou estudantes. É claro que essa assertiva tem adeptos. É claro que pode ter opositores. Certamente é mais fácil ser adepto e manter um determinado *status quo* já assegurado pela sociedade. Ser oposição

a isso significa enfrentar os beneficiários e mantenedores do *status quo*, fato que requer consistente convicção e disposição para se situar no grupo minoritário.

São várias frentes abertas em apenas um parágrafo, ainda que longo. Sobre esses pontos descreverei outros parágrafos, sem o compromisso de apresentar conclusões. O motivo pela ausência das respostas pode ser conhecido nas considerações finais.

A formação inicial dos professores

Todo profissional docente tem pelo menos 16 anos de estudos (12+4). São doze anos entre o ensino fundamental e o ensino médio e mais quatro anos de formação acadêmica.

Sempre que tive oportunidade de perguntar aos professores sobre suas lembranças escolares, as respostas foram carregadas de emoção e relatadas com detalhes que pareciam não encobertas pelo tempo.

“Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe; e se sabe, me entende.”

Essa citação de Guimarães Rosa, contida em “Grande Sertão: veredas” pode contribuir para o entendimento a que me proponho. Penso que há tempos que marcam, outros que passam. A nossa memória é seletiva e

1 Professor, Doutor em Educação (Uni-Siegen, Alemanha)

registra aquilo que teve uma contribuição interiorizada, composta pelo contexto da aprendizagem. É isso o que explica a força do tempo em um determinado relato.

Os doze anos escolares são influentes na composição da infância, da adolescência e na assimilação dos preceitos culturais e padronizados da fase adulta. Pois bem, é exatamente nesse tempo dessa composição que somos submetidos ao processo escolar e nos envolvemos com a vida escolar. Nossa e de nossos colegas, com uma relação estranha com os conteúdos curriculares e com a constante presença de diversos professores que desfilam a uniformidade de seu figurino e suas posturas.

Nesse tempo aprendemos os conteúdos curriculares, mas aprendemos, mesmo que não estejamos atentos a isso, é a metodologia. A aprendizagem do saber-fazer de nossos professores é uma carga transportada para sempre. Seja para a reprodução, seja para a crítica ou para a reflexão que poderá implicar em alguma mudança. O fato é que são marcantes não só os conteúdos que nos são transmitidos, mas a forma como isso se dá. E mais, para alguns professores torna-se difícil o desapego àquele tempo. Refiro-me aqueles professores, por exemplo, que cultuam a mesma forma de preparação de aula, a mesma postura autoritária na relação com os alunos e que nutrem o mesmo tipo de avaliação. Aqueles para quem o saber é uma peculiaridade do professor, que tratam os alunos como meros receptores e que aplicam-lhes uma punição através da avaliação.

Assim, ao fazer essa regressão na formação dos docentes há um propósito explícito: refletir². A reflexão sobre um tempo em que ainda não havia preocupação com o tempo. De um tempo que de tanto se somar com outros chegou ao hoje. Olhar para esse tempo com o propósito reflexivo é um exercício que faz mais sentido se houver um fato determinante. E nesse caso, esse fato é a formação docente.

Duas perguntas aditivas à reflexão: há a compreensão de que o tempo de aprendizagem (na condição de aluno da educação básica) faz parte da formação profissional? Como se dá o rito de passagem entre o aprender e o ensinar?

Formação profissional

E então foi superado o tempo da educação básica e, com a latência da juventude, uma imposição: defina uma profissão! Alguns professores podem tomar essa decisão ainda no período da educação básica. São aqueles com formação em Magistério. Hoje essa formação não é predominante, ainda que seja admissível para a prática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a maioria, aqui

² De acordo com Saviani (1996, p.16), “a palavra vem do verbo latino “Reflectere” que significa “voltar atrás”. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Esta é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se as impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. E examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado”.

focalizada, foi necessário o percurso da formação acadêmica universitária. É nesse tempo que acontece uma extraordinária mudança. Não apenas a passagem de jovem para adulto, mas sim, a aquisição de uma nova e permanente identidade: professor. Isso é mais que a aquisição de uma profissão. Sua identidade é sua profissão. É como o sujeito se apresenta, é como ele é visto.

A profissão e a identidade têm seu início nos quatro anos na Instituição de Ensino Superior. Citei acima o quanto é marcante o período antecedente. E o que marca nessa fase? Quais as lembranças trazidas desse período?

Essas são perguntas objetivas que só a subjetividade é capaz de responder. A subjetividade respeita a expressão da individualidade, traz em si a complexidade, contrapõe o estático e padronizado. Dessa forma, posso apenas indicar possibilidades.

É possível apresentar fatores favoráveis e desfavoráveis. É claro que há uma estrutura curricular diferenciada na academia. Ali há um estudo dirigido para uma formação, diferente da generalização anterior. É uma passagem para o científico. Há o encontro com a teoria. Mas também existe a prática. Mesmo que seja unicamente a prática dos professores. Ah, isso pode ser um aspecto desfavorável, quando os professores utilizam um modelo aplicacionista do conhecimento (Tardif, idem). Ou seja, os futuros professores assimilam os conteúdos, aplicam os em seus estágios, mas quando precisam enfrentar o cotidiano de uma sala

de aula há um longo e largo distanciamento. Para esse autor é importante que os pesquisadores deixem de ver os professores em sua formação “como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores”.

Não é o caso de se esticar a corda da falsa dicotomia entre teoria e prática, mas possibilitar a interação entre ambas. Para Deleuze (2004, p.41), “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”. Isso não é simples de ser assimilado por quem detém o desejo de apenas teorizar ou fazer “aplicacionismos”. Por outro lado, àqueles que estão mais envolvidos com o fazer não se dispensa a necessária teorização desse fazer. Teorização que se inicia com a reflexão, que por sua vez afasta a tentação da rotinização.

Acontece que não há na formação profissional a necessária preparação para a reflexão ou teorização. Isso é uma falha, pois impede a exposição ao contraditório, à adversidade no fazer docente. A deficiência dessa formação pode contribuir para a baixa produtividade e impedir o alcance da auto-estima.

Há várias pesquisas empíricas que apontam para a necessidade de revisão dos cursos de formação de docentes. Já não faltam indicações sobre o que as IES devem fazer, mas ainda falta muito para acontecer a mudança. De minha parte tenho pouca expectativa sobre as mudanças

produzidas a partir das IES. Ora, não são elas que sentem a necessidade de mudança e, no entanto, aqueles que querem a mudança são frágeis em suas argumentações ou demagógicos em suas proposições.

O Ministério da Educação, responsável pela manutenção e/ou controle da IES diz em um documento (MEC, 2008, p.08), que

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes.

Schön (2000, p.20), ao analisar especificamente a crise das escolas profissionalizantes dentro das universidades, diz que “nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil”.

A deficiência na formação repercute na atividade escolar. Os gestores escolares sabem que não poderão contar com o que há de melhor. Da mesma forma, sabem os docentes que conviverão com a precariedade da formação e que a estratégia para a superação é a reflexão sobre sua

prática. É pertinente lembrar Nóvoa (1995, p.26). Diz ele: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

Sim, mas se a insensibilidade for predominante é necessária uma ação efetiva (eficiente e eficaz) para provocar as mudanças. O ponto de partida pode ser as escolas; o foco, a prática reflexiva dos docentes.

Saberes docentes

Há, acima, uma crítica à formação dos professores. Nessa formação deve estar contida a aquisição das competências dos professores para o exercício de sua profissão. Os saberes disciplinares (aqueles que pertencem aos diferentes campos do conhecimento, como a matemática, literatura, geografia, história, etc) está presente na formação dos professores. Além desses conhecimentos há a produção da ciência da Educação e da pedagogia. Enfim, são saberes que compõem o currículo da formação dos professores.

Mas qual é a crítica? A resposta dos professores é:

- Ah, a universidade não nos prepara suficientemente bem para o exercício da profissão.

Mas não prepara em quê? Nos conteúdos das ciências de educação e pedagogia ou nos conteúdos disciplinares?

A resposta recai sobre o distanciamento entre os pressupostos teóricos e a realidade. É como se as instituições responsáveis pela formação não enxergassem que existem formadores sociais além da família, igreja e estado. Há mais: os meios de comunicação e, principalmente, num sentido amplo, a rua. Tanto no ensino superior como na educação básica outras “paróquias” foram edificadas, outros atores se transformaram em sujeitos e a malha social onde nos inserimos é uma teia local com todo a influência global.

São outros atores, outros poderes. Talvez sejam necessários outros autores, outras concepções sociais. Quem sabe uma mudança paradigmática, em contraposição às retóricas programáticas.

Enfim, numa sequência como nos apresenta Tardif, é preciso valorizar além dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares. Os saberes docentes são fortemente influenciados pelos saberes experienciais.

Vejamos a seguir como esses saberes experiências são percebidos e analisados pelos docentes.

Saberes experienciais

É fácil identificar que no percurso até agora traçado há uma clara opção valorativa à experiência dos professores. Aqui quero ser mais objetivo para assegurar essa opção. Com ela mostrarei a necessidade de

interação entre os docentes e seus saberes para então dar relevância à interação dos docentes com seus alunos.

Começo por retornar à formação inicial e reafirmar que os docentes sustentam suas práticas, em grande parte, em seus professores da educação básica. Ou seja, é onde mais estão arraigados. Menos em conteúdo, mais em didática. Porém, isso não é suficiente, já que os tempos são outros (as tais paróquias, os atores, etc). De fato os docentes convivem com um grande desafio temporal: no presente mais olham para o passado e pouco conseguem enxergar o futuro. No passado veem exemplos que solidificam sua prática no presente, mas sabem que estes não se sustentam na perspectiva dos propósitos delegados à educação.

A necessidade de decidir no cotidiano carregado de adversidades é o seu grande campo de formação. Campo composto por seus colegas, pelos alunos, pais e pela estrutura e conjuntura social. Essa é a diversidade, essa é a riqueza de seu campo de trabalho.

Os docentes de hoje, diferentemente de nossos professores na educação básica, são sujeitos interligados, interconectados, consumidores de informações numa escala absurda³. Da mesma forma

3 É sempre bom dizer que informação é uma célula que pode virar conhecimento. Dados recentes mostram que diariamente na rede de computadores são inseridas oito vezes mais dados (15 petabytes) que todo o conteúdo das bibliotecas dos EUA. Isso não leva em consideração a veracidade da informação. Não me refiro às informações acadêmicas, que requerem um trato intelectual. Da mesma forma, há que se reconhecer, as informações intelectuais são menos acessadas. O fato é que já não é

estão os atuais alunos, seja em qual nível for. Assim, um afastamento necessário: trabalhar com educação não é simples, portanto não é algo a ser praticado por quem tem capacidade apenas razoável. Para trabalhar com educação tem que ser bom. E não basta ser bom apenas em sua disciplina. Isso é reducionista e obscurantista. Não existe uma disciplina que seja independente. Portanto, o seu portador deve ser aberto à interação com as demais disciplinas. Múltiplo e plural. Interativo. Próprio de quem trabalha com sujeitos. Sujeito em transformação, como somos todos nós. Nós= eu+tu. Eu – tu não existe. Assim, no fazer com esses sujeitos o docente se vê no outro. Vê no outro a possibilidade de integração entre saberes (especialmente com os colegas); vê no outro a possibilidade de integração e ampliação dos saberes (incluindo a relação com os colegas e os alunos).

Os saberes construídos durante o trabalho são a verdadeira base de sua profissionalização. São robustos pela clareza de sua produção, mas são mutáveis pela certeza do aprimoramento. Apropriar-se dessa realidade é ser sujeito em tempo real.

Freire (2006, p.69), diz da necessidade de se apreender a realidade, não apenas para nos adaptar “mas para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. Da mesma forma, o conceituado mestre diz que “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar,

necessário ir à escola para obter informações, mesmo as disciplinares. Outro fato é que nem escola, nem universidades se abriram o suficiente para esse enxame de informações.

sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender a substantividade do objeto aprendido*”.

É isso! Freire está a nos dizer que o aprender antecede o ensinar.

Então, com quem aprendemos? Como e quando aprendemos? Aprendemos quando ensinamos? As respostas são subjetivas. Mas opto pela capacidade integradora do ser humano. Opto pela latente e inerente desejo pela aprendizagem. Todos os seres vivos aprendem, mas só o homem tem o potencial para aprender-a-aprender.

Considerações finais

Depois de tantas perguntas um esclarecimento sobre um específico tipo de pergunta: a pedagógica.

Para Gadamer (1999, p.535), “todo conhecimento e discurso, em que se queira conhecer o conteúdo das coisas, a pergunta toma a dianteira” (grifo no original). Para o mesmo autor, a pergunta implica em uma abertura para a resposta. Diz ele que falta autenticidade a pergunta quando não existe essa abertura, e mais,

“algo disso nós conhecemos, por exemplo, da pergunta pedagógica, cuja especial dificuldade e paradoxo consiste em que são uma pergunta sem que haja alguém que realmente pergue” (...) “não somente não

há quem pergunte, mas que nem sequer há algo realmente perguntado”.

Sabemos que há quem queira fazer dos docentes meros controladores de respostas. É claro que isso não é exposto com tanta precisão. Pelo contrário, fazem o discurso que os professores devem ser mediadores do conhecimento, mas, diferentemente, os livros didáticos indicam facilidades. Facilidades para reduzir a produção intelectual do professor e, com isso, exigir maior carga horária de trabalho. Portanto, não me refiro às perguntas existentes em livros dos professores, mas sim, às perguntas dirigidas aos alunos. Estas perguntas exigem do professor o seu crescimento profissional, já que são desafiadoras. Perguntas que fogem da trivialidade. Perguntas que requerem a explicitação de quem pergunta. Perguntas que emancipam para que não haja respostas embrutecedoras.

Assim, o professor detentor de saberes é também detentor de respostas. O desafio é permitir que as perguntas sejam libertadas das mesmas e tradicionais respostas. Assim, a prática docente, rica por natureza, pode ser menos entediante, quanto mais reflexiva; pode ser mais estimada, quanto menos solitária; pode ser mais solidária, quanto menos totalitária.

Bibliografia

- Deleuze, G. In *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal, 2004.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*. 34^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- Gadamer, H-G. *Verdade e método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MEC. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: INEP/MEC, 2008.
- Nóvoa, A. (org) *O passado e o presente dos professores*. In *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 1995.
- Rosa, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. 26^a edição. Rio de Janeiro, 1988.
- Schön, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* – Porto Alegre: Artmed 2000.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8^a Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Cuiabá, janeiro/2010
fragamelo@yahoo.com.br