

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ELAINE EMILIANO DE MORAES**

**DESAFIOS DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES FORMADOS ENTRE CINCO E DEZ ANOS**

**SÃO PAULO**

**2012**

ELAINE EMILIANO DE MORAES

DESAFIOS DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES FORMADOS ENTRE CINCO E DEZ ANOS

Versão corrigida

Dissertação apresentada à  
Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de  
Mestre em Educação

Área de Concentração:  
Didática, Teorias do Ensino e  
Práticas Escolares

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra.  
Helena Coharik Chamlian

São Paulo  
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Moraes, Elaine Emiliano de.

Desafios da didática nas licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos / Elaine Emiliano de Moraes; Orientadora: Helena Coharik Chamlian. - São Paulo, 2012.

Dissertação (Mestrado)--Universidade de São Paulo, 2012.

Nome: MORAES, Elaine Emiliano de

Título: Desafios da Didática nas Licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos

Dissertação apresentada à Faculdade  
de Educação da Universidade de São  
Paulo para obtenção do título de  
Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.<sup>a</sup> Helena Coharik Chamlian

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.<sup>a</sup> Mônica Appezzato Pinazza

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco

Instituição: PUC SP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao meu esposo, Rafael, com amor, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

À minha filha, Lenna Rafaela, que preenche com alegria os meus dias e me motiva a continuar.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Helena Coharik Chamlian, pela atenção e apoio durante o processo de definição e orientação.

À Capes, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

*Nem tudo que se enfrenta pode ser modificado, mas nada pode ser modificado até que seja enfrentado.*

Albert Einstein

## RESUMO

MORAES, E. E. **Desafios da Didática nas Licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Neste trabalho é desenvolvido um estudo de natureza qualitativa que busca compreender em que a disciplina de didática se configurou no período de formação, assim como nos primeiros anos de exercício da profissão, de professores com até 10 anos de formação, vindos de diferentes cursos de licenciatura. Foram feitas entrevistas individuais com 11 professores que lecionavam entre os anos 2010 e 2011, nas cidades de Jundiaí e São Paulo, ambas localizadas no estado de São Paulo. Os dados das entrevistas foram organizados de tal forma que permitiram o estabelecimento de cinco categorias que se referem às formas como os professores percebem a sua formação pedagógica, dando ênfase à disciplina de didática. Eles revelam não haver clareza em relação à função da disciplina de didática na formação pedagógica. Verificamos, também, que as diversas facetas conceituais da didática extraídas dos depoimentos estão fortemente vinculadas à necessidade de um amparo mais palpável, ao qual seja possível recorrer para driblar a insegurança sentida nos momentos em que os professores se deparam com situações desafiadoras em sala de aula. Com base nisso é desenvolvida uma discussão buscando fundamentar a ideia de uma disciplina de didática mais voltada à abordagem das questões complexas que permeiam o cotidiano de trabalho docente na instituição escolar, tendo como pano de fundo a prática reflexiva.

Palavras-chave: didática, docência, prática reflexiva.



## ABSTRACT

MORAES, E. E. **Didactics ‘challenge at teaching majors: a study with teachers trained between five and ten years ago.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

In this study is developed a research of qualitative nature that aims to understand in which didactics’ discipline set up at formation period, as well as first years of profession, of teachers who count until 10 year of training and who have come from different teaching major courses. It has been done individual interviews with 11 teachers who used to teach between the years 2010 and 2011, at Jundiai and São Paulo cities, both located at São Paulo state. The interview’s data was organized such as allows the establishment of five categories that refer itself to manners how teachers realize his teacher training, emphasizing didactic discipline. They reveal doesn’t have clarity related to didactic discipline function at teacher training. We have verified too that several conceptual facets of didactic extracted of statements are strongly linked to need for more support, which is possible appeal to dribble insecurity felt at moments when the teachers face challenge situations inside classroom. Based on that it’s developed a discussion aiming substantiate the idea of a didactic discipline more directed to an approach of complex questions that permeate daily of teaching at school, having as background reflective practice.

Key - words: Didactic, teaching, reflective practice.

## SUMÁRIO

	<b>Introdução</b> .....	10
1	<b>Aspectos Gerais Relativos À Formação De Professores</b> .....	14
2	<b>A Prática Reflexiva Na Formação E Atuação Do Profissional Docente</b> .....	22
3	<b>A Didática E Sua Aproximação Com A Prática Reflexiva</b> .....	28
	3.1 Sobre a identidade da Didática .....	29
4	<b>Problematizando E Delimitando Os Percursos Metodológicos Do Estudo</b> .....	35
	4.1 Estudo Exploratório .....	37
	4.2 Resumo dos principais apontamentos feitos pelos professores em seus depoimentos .....	61
5	<b>Contribuições do estudo</b> .....	65
	5.1 Sobre a relação da teoria vista nos cursos de formação e a realidade da sala de aula .....	71
	5.2 A disciplina de didática frente aos desafios postos aos professores iniciantes .....	74
	5.3 Agregando novas possibilidades .....	76
	5.4 A Didática do Improviso .....	78
	5.5 Os modelos de atuação como base para as reflexões sobre a prática .....	80
	5.6 Exemplo de trabalho com modelos de atuação utilizando a questão da indisciplina .....	83
	5.7 O papel da escola e do educador na atualidade .....	93
	<b>Considerações finais</b> .....	104
	<b>Referências Bibliográficas</b> .....	111
	<b>Anexo</b> .....	114

# INTRODUÇÃO

Este estudo, intitulado *Desafios da Didática nas Licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos* foi em grande parte motivado pelas inquietações vividas em uma experiência como docente na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e das reflexões em torno do papel desempenhado pela disciplina de didática na formação docente. No texto a seguir, relato um pouco do percurso percorrido desde o surgimento da ideia inicial do projeto de pesquisa, passando pelas alterações que foram ocorrendo no desenvolvimento do trabalho até que se chegasse à versão final.

## O surgimento do projeto de pesquisa

Entre os anos de 2005 e 2007 trabalhei como professora “colaboradora”<sup>1</sup> no departamento de Pedagogia da UNICENTRO. Esse início de carreira na docência no Ensino Superior proporcionou uma rica experiência em diversas áreas da Pedagogia. Nesse período, cumpri um contrato vinculado exclusivamente a atividades de ensino (não de pesquisa, nem de extensão), assumindo uma carga horária em sala de aula bastante extensa e ministrando uma grande diversidade de disciplinas pedagógicas, entre elas a didática, para cursos de licenciatura.

O envolvimento com áreas de estudo variadas trouxe a necessidade constante de elaboração de soluções na urgência do momento para atender a uma ou outra dificuldade encontrada pelo caminho. Essas soluções não deixam de ter um caráter provisório, visto que o trabalho do professor colaborador é, por definição, descontínuo, dado o prazo determinado desse tipo de contrato e o caráter restritivo de sua função na universidade.

Acredito que essa forma de trabalho não constitui uma circunstância excepcional, mas caracteriza uma situação frequente em diversas instituições de Ensino Superior, nas quais o professor colaborador é uma figura que responde, de maneira provisória, à demanda por professores

---

<sup>1</sup> No estado do Paraná a nomenclatura “professor colaborador” refere-se ao professor contratado em caráter temporário e regime especial, por prazo de um ano prorrogável por mais um ano. Este contrato restringe-se a atividades de ensino, sendo regido pela Lei Complementar nº 108 de 18 de maio de 2005, publicada no Diário Oficial do estado do Paraná nº 6979 de 19 de maio de 2005.

efetivos, constituindo parte da realidade da docência universitária.

Tomando como base a experiência que tive na UNICENTRO, pude constatar a existência de algumas situações-problema dentro desse contexto:

- 1) Dentro dos cursos de Licenciatura parece haver um núcleo de disciplinas “centrais” e outro composto por disciplinas que podemos considerar como *marginais*, ou seja, parece haver certo desinteresse pelas disciplinas de conteúdo pedagógico, se comparado às disciplinas de conteúdo específico. Essa situação pode ser observada tanto no envolvimento do corpo discente com estas disciplinas, quanto na maneira como o corpo de professores do departamento de Pedagogia se posicionavam frente às mesmas, de modo a evitar assumir essa responsabilidade;
- 2) Muitas vezes cabe ao professor colaborador ou substituto assumir as disciplinas consideradas *marginais*, o que se torna um problema quando percebemos que algumas disciplinas sempre serão trabalhadas de forma descontínua, quebrada, ou seja, são lecionadas por um determinado professor durante um semestre ou um ano e no período subsequente passam a ser lecionadas por outro professor, e assim por diante. A naturalização dessa situação sugere que, em relação a certas disciplinas, não se faz questão de ter um professor que siga uma linha de trabalho específica, basta que uma carga horária seja absorvida e que não falem professores em sala de aula;
- 3) Um fator para uma disciplina ser considerada marginal é o fato de ela ser ministrada em um curso *fora do departamento de origem*. No currículo do curso de Pedagogia da UNICENTRO, por exemplo, podemos citar algumas disciplinas como a didática; as Políticas Educacionais entre outras, que estão presentes nas grades curriculares de diversas licenciaturas e são normalmente assumidas por professores colaboradores.

Tomadas essas situações-problema, elaborei um projeto de pesquisa, o qual contemplava a intenção de focalizar mais especificamente no fato de que a didática muitas vezes consta entre essas disciplinas consideradas *marginais* quando ela é ministrada em cursos de licenciatura, que não a Pedagogia. Destacamos essa questão, primeiramente por ela poder ser pensada como um aspecto da crise que historicamente estabeleceu-se no campo da didática e que vem sendo amplamente debatida, tendo como principal impulsionador o Movimento *A Didática em Questão*, deflagrado no Brasil no início da década de 80, sendo, dessa forma, um componente da discussão em torno dos desafios do processo de reconstrução da disciplina, proposto por alguns pesquisadores da atualidade. Em segundo lugar, porque é uma vocação da didática estar presente em outras áreas além da Pedagogia, sendo assim, essa condição não poderia ser encarada como fator de

marginalização, mas, pelo contrário, como característica definidora da disciplina.

Considerando como hipótese inicial a ideia de que a didática, quando ministrada em outros cursos que não a Pedagogia, muitas vezes sofre certa marginalização, tanto pelo pedagogo, por não estar lecionando dentro do seu campo de especialidade, quanto pelos alunos, por ser uma disciplina que extrapola a abordagem das questões específicas da sua área. Partindo dessa constatação, pretendemos através deste estudo expor as diferentes impressões dos professores egressos de cursos de licenciatura variados, provenientes de diferentes realidades pertencentes ao atual contexto do ensino de Didática no país, a respeito do papel que a disciplina teve em sua formação.

Algumas questões que balizam essa pesquisa são:

- Qual a importância atribuída à formação especificamente pedagógica, por parte dos professores pesquisados?
- A formação pedagógica dos professores, enfatizando a disciplina de didática, proporcionou uma base sólida para o posterior enfrentamento da realidade da sala de aula?
- O quê, ou, que parte do aprendizado pedagógico dos professores pesquisados é atribuído especificamente à disciplina de didática?
- Quais são os maiores desafios pelos quais os professores passaram ao assumir a sala de aula? Houve alguma contribuição dos conhecimentos adquiridos na disciplina de didática no enfrentamento destes?

Tomando por base esses questionamentos, o presente estudo busca investigar, junto a professores egressos de diferentes cursos de licenciatura, como a disciplina de didática se configurou em sua formação e quais foram os conhecimentos adquiridos nessa área específica que contribuem para a sua atividade atual de docência.

Para realizar tal propósito, este trabalho se compõe de duas partes as quais serão resumidas a seguir.

A primeira parte está subdividida em três capítulos nos quais são expostos os pressupostos e os fundamentos do trabalho. No primeiro deles encontram-se os aspectos gerais da formação de professores, onde partimos da abordagem do processo histórico da constituição da profissão docente e buscamos evidenciar a precariedade do modelo de racionalidade técnica que predomina na estrutura curricular da maioria dos cursos preparatórios. A argumentação desenvolve-se o sentido de traçar vínculos entre a qualidade da formação pedagógica e o momento de indefinição pelo qual passa a profissão docente atualmente.

O segundo capítulo é ancorado na descrição e análise do movimento da *prática reflexiva* na formação de professores como um meio alternativo para a construção de uma nova epistemologia da prática. A ideia é que os professores em formação sejam levados a participar ativamente do processo de produção dos seus conhecimentos, de forma a adquirir a habilidade de investigar a sua própria prática e, a partir disso, buscar melhorias qualitativas para o seu desempenho profissional.

No terceiro capítulo é focalizada na dimensão que constitui o objeto central deste trabalho: a disciplina de didática. Temos, inicialmente, uma discussão sobre as dificuldades da didática para constituir-se em uma área autônoma de conhecimento, encaminhado, na sequência, as reflexões para as possíveis aproximações da disciplina com a prática reflexiva. A didática é abordada como possível propiciadora de momentos que instiguem os futuros professores à reflexão tanto em relação à sua formação, quanto em relação à sua atuação futura.

A segunda parte do trabalho refere-se ao levantamento e análise dos dados. O quarto capítulo explicita os pressupostos metodológicos e os caminhos percorridos na estruturação da pesquisa. Os dados foram extraídos de entrevistas com onze professores formados entre cinco e dez anos, os quais atuavam, entre 2011 e 2012, nas cidades de São Paulo e Jundiaí, ambas no estado de São Paulo. Procuramos, através das entrevistas, obter indícios da configuração tomada pela didática na constituição da prática pedagógica destes profissionais. O tratamento qualitativo dos dados permitiu o estabelecimento de cinco categorias de análise que se referem ao papel atribuído à disciplina de didática na atividade profissional dos professores pesquisados.

O quinto capítulo é destinado à retomada dos principais resultados obtidos pelo desenvolvimento do estudo, apresenta algumas sugestões de diferentes enfoques na condução da disciplina de didática, de modo a contemplar, na formação de professores, possíveis alternativas frente aos desafios que fazem parte do atual cotidiano do trabalho docente.

## PARTE I

### Capítulo 1:

### Aspectos Gerais Relativos à Formação de Professores

Pensar a atual condição vivida pelos professores faz necessária uma breve retomada dos processos históricos que, ao longo da constituição do campo de trabalho docente, contribuíram para que a profissão se estabelecesse gradativamente até chegar ao que temos hoje. Traçando um panorama geral dos aspectos relacionados à formação de professores e da constituição da profissão docente, ficamos mais próximos da compreensão contemporânea da situação dos professores e da complexidade dos problemas que a envolvem e sustentam os processos de pauperização e proletarização da profissão docente no âmbito educacional.

Historiadores da educação nos mostram que a constituição desse campo profissional é recente (NÓVOA, 1999). Apesar de a atividade de ensinar ser antiga, foi somente com a Revolução Burguesa que o professor ocupou o seu lugar como sujeito do ensino. Aliado à criação da instituição escolar, esse fato possibilitou o surgimento de sistemas de ensino, que, embora, com particularidades em cada país, apresentam algumas permanências quanto ao modelo escolar, como a figura de *um professor ensinando algo a vários alunos*, bem como um sistema de avaliação da aprendizagem, resultando em uma lógica de organização que conta com três elementos-chave: professor – tema – aluno.

Ainda segundo o autor, ao analisarmos a constituição da profissão docente em suas raízes, a temos originalmente, submetida ao controle da Igreja, e, embora tenha passado a ser regulada pelo poder do Estado, nunca deixou de sofrer as influências desta submissão. O processo de estatização do ensino vislumbrou a substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos, porém os valores e normas que norteavam a profissão docente permaneceram as mesmas, aproximando em muito a figura do educador da figura do padre.

Estando ainda sob a tutela da Igreja, a função docente correspondia à atividade secundária dos religiosos, que comandaram as atividades educativas do século XVII ao século XVIII. Sob esse

comando ainda deu-se o estabelecimento de um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente, bem como de um corpo de saberes e de técnicas necessárias à atuação do professor:

O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. (NÓVOA, 1999, p. 18)

O processo de profissionalização do professor ancorado na Pedagogia, surgiu da necessidade de uma formação específica que possibilitasse a esse profissional trabalhar para a formação de um *homem ideal*, o que levou ao estabelecimento de um padrão mínimo de formação pedagógica, com conteúdos específicos e saberes sistematizados requeridos para o desenvolvimento de sua função docente. Dessa forma surge a profissionalização do professor ancorada na Pedagogia.

Em relação ao corpo de saberes e de técnicas, Nóvoa (1999) afirma serem saberes predominantemente técnicos, organizado em torno de estratégias de ensino. Esses saberes, de carácter geral e não específico, eram produzidos por especialistas, ou seja, teóricos e pesquisadores da educação que atuavam fora das escolas. A elaboração de um conjunto de normas e valores, baseada em princípios religiosos e atitudes morais pregadas pela Igreja, é aceita no seio do corpo docente, que mesmo depois da desvinculação entre o ofício de ensinar e a “missão” de educar, ainda deixa transparecer indícios das motivações originais:

Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições *mediadoras* das relações internas e externas da profissão docente. E, no entanto, é incontestável que os professores integraram esse *discurso*, transformando-o num objecto próprio... (NÓVOA, 1999, p. 16)

Temos então a origem de duas questões que irão influenciar toda a história da profissão docente e a constituição da identidade profissional do professor: a aceitação de um discurso de valores “não seu”, ou seja, não produzido para atender às expectativas da sua classe e também a aceitação do processo de “terceirização” da elaboração do saber pedagógico que viria a ser trabalhado nas escolas. Assim, as instituições formadoras, além de produzirem e reproduzirem um corpo de saberes e um sistema de normas para a profissão docente, desempenhavam um papel importante na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum à profissão, originando uma forma de *cultura profissional docente*.

Dando continuidade à exposição dos aspectos históricos da constituição da profissão



docente no Brasil, a partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação estabelece a formação em nível superior com obrigatoria para lecionar nos níveis primário (Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II) e secundário (Ensino Médio). (PENIN, 2008). De acordo com a pesquisadora, no início dos anos 70, a maior parte dos professores já havia se formado seja em cursos de magistério para as séries iniciais ou em cursos de nível superior para as demais séries. Nesse período, os professores gozavam de uma expressiva valorização da sua profissão, não tendo sua competência colocada em questão. O que difere do período posterior, a década de 90, no qual houve a criação de políticas públicas para a educação visando ampliar o acesso à educação básica e incluir as classes menos favorecidas na escola. Dessa forma, multiplicaram-se as instituições formadoras, públicas e particulares, porém não houve uma preocupação com a remuneração e formação dos professores que estavam sendo preparados para suprir essa demanda, ao contrário, desenvolveram-se políticas de contenção dos salários dos professores, e com isso iniciaram-se os processos de pauperização e proletarização da profissão docente.

Ainda durante a década de 90, com a nova LDB e a implantação de sistemas de avaliação do ensino, as instâncias governamentais passaram a ser cobradas em relação ao rebaixamento da qualidade da educação básica. Considerando que os financiamentos internacionais de que o país precisa são aprovados, ou não, com base na sua situação educacional, por vezes, atropela-se a qualidade dos serviços prestados na educação, em prol da quantidade de alunos frequentando a escola, tornando essa situação ainda mais difícil de ser revertida.

Esses acontecimentos repercutem diretamente na figura do professor que é cobrado cada vez mais para dar conta dessa situação:

[...] é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, também contribuíram para movimentos de *desprofissionalização* do professorado. (NÓVOA, 1999, p. 21)

Ginsburg coloca que a profissão docente encontra-se atualmente sob a influência de dois processos antagônicos:

A *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a *proletarização* provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral. Ginsburg (1990, apud NÓVOA, 1995, p. 23-24)

Tomando por base o conceito de profissionalidade em Sacristán (apud NÓVOA, 1999, p. 65): “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, temos que, a definição de profissionalidade em relação à profissão docente, não constitui uma tarefa fácil, visto que deve ser analisada sempre em função do momento histórico e do contexto social no qual a atividade educativa acontece. Partindo desse princípio, vemos que a função social atribuída à profissão docente varia de acordo com as necessidades sociais do momento histórico em que se vive, e que são mediatizadas pela prática pedagógica específica que parece adequada àquele momento, bem como os conceitos de educação e de qualidade na educação, que também variam de acordo com o contexto social que acolhe o sistema educativo, e que também preza por alguns valores distintos e não outros.

O momento de *indefinição* que a profissionalidade docente enfrenta atualmente está estreitamente ligado às cobranças cada vez maiores da sociedade em relação à atuação do professor, que se vê as voltas com inúmeras responsabilidades que antes eram atribuídas à instituição familiar, por exemplo. Nessa perspectiva, definir um papel específico da profissão docente é uma tarefa complexa justamente por envolver pontos de vista relativos que incluem valores, métodos de trabalho, conceitos de avaliação, conceitos de aprendizagem, conceitos de currículo, enfim, uma série de questões que põem em cheque uma exposição clara e definidora do que é ser professor.

Há tempos se formou em torno da profissão docente uma crescente aura de desvalorização. Vários fatores têm contribuído para essa desvalorização, entre os quais podemos citar a precariedade na formação docente e a falta de identificação da maioria dos jovens em relação à profissão, esta última, sendo, na maioria das vezes, causada pela descaracterização da profissão, da qual falamos acima. Hoyle, citado por Sacristán, considera ainda outros seis fatores determinantes do prestígio (ou desprestígio) relativo à profissão docente em comparação às outras profissões:

- 1) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa;
  - 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário;
  - 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma selecção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado;
  - 4) A qualificação académica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário;
  - 5) O *status* dos clientes;
  - 6) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.
- (SACRISTÁN, 1999, apud NÓVOA, 1999, p. 66-67)

Se ponderarmos os fatores acima como propiciadores e mantenedores do processo de proletarianização, parecem evidentes as causas da pouca afinidade que os jovens têm na atualidade em relação a essa profissão. Porém, além da baixa remuneração e carga horária bastante extensa a

cumprir, constatamos, subsidiados por várias pesquisas, entre as quais a de Brandão (apud CANDAU, 1984), que o desprestígio, em boa parte se deve também à *má qualidade da formação propriamente pedagógica*, que não oferece subsídios para o trabalho prático do professor, mostrando-se ineficaz.

Compreendendo a atividade docente como um processo que envolve as experiências pessoais e culturais do professor como fatores relevantes para o seu desempenho, parece que temos dois vieses de análise distintos com relação aos cursos de formação de professores: primeiramente podemos tratar da didática tradicional ainda predominante nesses cursos como um possível mecanismo de sustentação e de propagação de um modelo de ensino calcado nas bases tradicionais e, por outra via, podemos destacar a necessidade de se repensar os programas de formação de professores, considerando a incidência bem mais forte que os mesmos têm nos aspectos técnicos da profissão, do que nas dimensões pessoais e relacionadas ao contexto sociocultural. Comentaremos na sequência esses dois enfoques.

Tornou-se lugar comum no discurso dos professores recém-formados, ao iniciarem a sua atuação docente, afirmações tais como: “existe uma enorme distância entre o que vi na teoria e o que encontrei na prática” ou “o meu curso foi muito mais teórico que prático” etc. Essas manifestações que, em sua maioria, alegam um distanciamento quase que intransponível entre a teoria trabalhada nos cursos de formação e a realidade escolar, podem estar sendo motivadas pelo modelo tradicional que ainda impera nos sistemas escolares e na organização didática dos cursos de formação de professores.

Para subsidiar uma compreensão maior do que estamos tratando por didática tradicional, nos embasamos em Perrenoud (1993, p. 77-78):

[...] a alternância bem conhecida de lições e momentos de controle das aquisições. Progredindo no texto do saber, texto que ele próprio estabeleceu, ou que já recebeu constituído, o professor aborda sucessivamente ao longo do ano escolar os diversos capítulos do programa. Explica novas noções, expõe novos conhecimentos, introduz novos saber-fazer; define a terminologia correspondente e fá-la anotar e memorizar; enuncia e faz repetir fatos, regras ou teoremas; dá exemplos, mostra objetos ou ilustrações; assegura-se por meio de um questionário que os alunos compreendem as explicações e memorizam o essencial. Nesta fase - a lição - os alunos não estão passivos, mas o professor desempenha o papel principal, pedindo acima de tudo a sua atenção e, por vezes, a sua participação num trabalho em que é o principal organizador. Assim que as noções são introduzidas, os alunos são convidados a fazer exercícios por vezes oralmente, frequentemente por escrito, a partir de instruções ditadas, anotadas no quadro ou impressas nos manuais ou nos livros escolares. Lições e exercícios combinam-se em proporções variáveis para cobrir as noções constitutivas de um capítulo do plano de estudos. Quando o professor julga que um número suficiente de alunos compreendeu ou apreendeu, interroga-os oralmente ou submete-os a uma prova escrita. Esta avaliação, além de

ser formalmente comunicada aos alunos ou aos pais, permite ao professor voltar a página, abordar um novo capítulo do programa.

Vários autores têm sustentado a constatação do império do modelo didático tradicional nos diversos sistemas de ensino, dentre estes, destacamos Dias da Silva (1992) que afirma ser a prática pedagógica nas salas de aula revestida de um misto de aspectos provenientes da didática tradicional e imprevistos no trabalho cotidiano. A autora ainda reafirma a centralização pedagógica no professor, sendo este o responsável por determinar toda a prática pedagógica que ocorre em sala de aula, dado que, qualquer tipo de reforma das práticas pedagógicas terá então de, necessariamente, passar pela formação de professores.

Assim, ao iniciar sua carreira docente, munido do seu diploma, o que o possibilita gozar dos direitos legais do exercício da profissão, a maior parte dos professores iniciantes logo conclui que isso não é o bastante para amparar sua atuação, e que os anos de formação não foram suficientes para proporcionar uma aproximação da realidade escolar que agora vivenciam. Esse distanciamento deve-se originalmente à separação entre a teoria e a prática existente no meio acadêmico, mantido pela perspectiva da racionalidade técnica que norteia a didática tradicional, presente na maioria dos cursos de formação de professores (ZEICHNER, 1993). De acordo com o autor, as teorias existem nas universidades enquanto a prática se limita às escolas, sendo que o professor deve então, *aplicar* a teoria produzida nas universidades à sua prática nas escolas.

Na maior parte das vezes, os programas de formação de professores são elaborados com base em uma concepção linear dos processos de ensino, o que resulta na abrangência de dois grandes componentes nos currículos (PÉREZ GÓMEZ apud NÓVOA, 1995): 1) o componente *científico-cultural*, que enfatiza o conhecimento do conteúdo a ensinar; 2) o componente *psicopedagógico*, que intenciona ensinar o futuro professor a atuar eficazmente em sala de aula. Esse quadro nos mostra a origem da cisão existente entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas, que são naturalmente vistas como coisas diferentes e separadas uma da outra, o que pode ser um dos fatores que contribuem para a supervalorização das disciplinas que tratam de conteúdos específicos, visto que as mesmas possuem um objeto de estudo bem mais delineado em relação às pedagógicas, as quais, ao agirem sobre a atuação do professor em sala de aula, expandem demais os limites do que pertenceria, ou não, ao seu domínio.

O autor citado acima postula que a aplicação do componente psicopedagógico é, geralmente, baseado na concepção epistemológica da prática entendida como *racionalidade técnica ou instrumental* na qual inicialmente adquirem-se os conhecimentos das teorias que explicam o processo de ensino-aprendizagem e regularizam a aplicação formal dos princípios que compõem o arcabouço teórico, e, só posteriormente, parte-se para a aplicação prática simulada ou real de tais

princípios, visando que o professor adquira as competências necessárias à uma intervenção eficaz em sala de aula.

O modelo de racionalidade técnica é assim explicado por Pérez Gómez:

Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da “racionalidade técnica”, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (PÉREZ GÓMEZ apud NÓVOA, 1995, p. 96)

O autor prossegue apontando algumas razões pelas quais o modelo de racionalidade técnica é defasado e ineficaz ao direcionar-se aos problemas da prática social, entre os quais se encontram intrínsecos os problemas educativos. Primeiramente, para buscarmos uma solução instrumental precisa para as situações problemáticas que se apresentam no dia a dia do professor em sala de aula, precisaríamos partir de uma generalização e posterior enquadramento em categorias distintas dessas situações problemáticas, o que é inviável se pensarmos que as mesmas constituem frequentemente casos únicos, os quais não se enquadram em uma categorização ditada pelas teorizações existentes. Desse modo, estaríamos impedidos de encontrar uma resolução para essas situações que se fundamente na aplicação de regras provenientes do conhecimento técnico-científico, justamente porque uma solução instrumental só se aplica a um problema instrumental e um problema instrumental, por sua vez, só se apresenta como tal quando há um acordo em relação às metas e aos meios que serão utilizados em sua solução, quadro este, que, no contexto dos problemas educativos, não se configura, visto que os mesmos se constituem de momentos únicos, complexos por definição e que se ancoram em conflitos de valores para estabelecer seus meios e fins.

Em segundo lugar, temos que, embora fosse possível identificar o problema e ter clareza em relação às metas norteadoras da sua resolução, não haveria uma teoria científica única e objetiva, que permitisse um consenso com relação aos meios, regras e técnicas a se empregar na prática resolutive desse mesmo problema. Porém, mesmo citando esses problemas dentro dessa concepção de ensino-aprendizagem, não podemos deixar de reconhecer que algumas tarefas concretas exigem a aplicação de teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada, o que é diferente de nos voltarmos a uma linha de pensamento na qual a atividade do professor constitui-se como uma atividade prioritariamente técnica.

Nessa perspectiva, Schon expõe o que a seu ver é uma das principais lacunas a serem

preenchidas na formação docente:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Schon (1990, apud NÓVOA, 1995, p. 27)

Para o autor existem *zonas indeterminadas da prática* que escapam aos limites da racionalidade técnica – a incerteza, a singularidade das situações e o conflito de valores envolvido na resolução das situações – e são justamente estas zonas indeterminadas da prática que vêm ao longo das últimas décadas se configurando em um foco de extrema relevância para a compreensão da prática profissional docente como um todo, o que tem despertado o interesse de estudiosos da área.

Partindo desse contexto, podemos supor que uma alternativa para se superar a abordagem positivista da ciência, baseada na racionalidade técnica, e que pouco ou nada pode fazer em prol do profissional docente quando o mesmo é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza, seria buscarmos a construção de uma nova *epistemologia da prática*, na qual sejam considerados os processos *intuitivos* presentes nas ações desenvolvidas pelos docentes nos momentos de resolução de conflitos

Vindo de encontro a essa expectativa, verificamos um movimento que ganhou força nas duas últimas décadas, passando a compor boa parte dos discursos ligados à educação que divulgam a necessidade de uma reforma que considere o professor desenvolvendo um papel ativo na formulação das metas e meios de trabalho. Esse movimento apresenta-se sob a nomenclatura de *prática reflexiva*, uma abordagem que focaliza a pesquisa sobre a prática docente como uma ponte para as transformações que poderiam ocorrer nessa mesma prática, reconhecendo a experiência que reside na prática dos professores. Abordaremos esse movimento mais detalhadamente na sequência.

## Capítulo 2:

### **A Prática Reflexiva na Formação e Atuação do Profissional Docente**

Sob a nomenclatura de *formação reflexiva*, *ensino reflexivo*, ou ainda *prática reflexiva*, temos um movimento internacional que ganhou forças ao propagar a bandeira da reflexão no ensino e na formação de professores. De acordo com Zeichner (1993), esse movimento foi criado como uma reação frente à racionalidade técnica imperante nos cursos de formação de professores e nos estabelecimentos de ensino em geral, a qual foi a responsável por atribuir à figura do professor o papel de mero participante passivo na produção do conhecimento.

O modelo de racionalidade técnica é o mesmo que estabelece, pela lógica do seu funcionamento, uma hierarquia nos níveis de conhecimento, o que faz supor também diferentes estatutos acadêmicos das pessoas que os produzem. Assim, os níveis mais aplicados e próximos da prática são submissos aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento. Como consequência temos uma forma de planejamento onde um corpo de especialistas de conhecimentos teóricos elevados, cria métodos, estabelece regras, define os procedimentos mais adequados para os professores, aqui entendidos como técnicos, aplicarem nas salas de aula.

Sabemos que no patamar mais alto da hierarquia estão os órgãos responsáveis pelas reformas educacionais, e, no posto mais baixo, estão as escolas, campo de trabalho dos professores, os encarregados de executarem as tarefas. Desta forma de organização resulta um modo de acomodação que paira hoje sobre o corpo docente, o qual está “acostumado” a receber prontas as tarefas a executar e apenas transpô-las ao seu contexto de trabalho, o que acarreta a desvantagem de que os problemas específicos e as questões mais pertinentes do seu campo de atuação podem ou não ser considerados no momento em que se fazem as reformas educacionais. Enganosamente, o professor em sua formação é estimulado a crer que terá autonomia no exercício da sua profissão e, ao adentrar o espaço escolar, ele passa muito rápido a viver certo “estrangulamento” dessa autonomia, onde a sua liberdade para conceber, executar e avaliar o processo de ensino que desenvolve é mínima e as suas reais necessidades estão à mercê das decisões e prioridades da elite organizacional da educação.

Zeichner (1993) nos aponta que o movimento da prática reflexiva direciona-se ao

reconhecimento de que a produção do conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é exclusividade das universidades, sendo a figura do professor de suma importância para a *elaboração de bases teóricas sobre o ensino*, ou seja, tira o professor do papel de consumidor de pacotes de soluções e material educacional, para devolvê-lo ao centro de produção do conhecimento sobre o ensino, bem como à *produção dos materiais didáticos* a serem utilizados em sala de aula. Além dessa premissa fundamental, a prática reflexiva também aponta no sentido de um processo de aprender que se prolonga durante toda a vida profissional docente, sendo que a formação inicial, por melhor e mais reflexiva que seja, só pode prepará-lo para começar a ensinar, habilitando-o a *investigar* a sua própria prática de modo a buscar melhorias qualitativas, responsabilizando-o assim pelo seu desenvolvimento profissional.

Diferentemente do que pensam alguns teóricos da educação, a reflexão sobre a prática não pode ser reduzida a alguns passos que, se seguidos corretamente, garantem o sucesso e a eficácia das ações produzidas pelo professor em sala de aula. Dewey (1933 apud ZEICHNER, 1993) foi um dos pesquisadores pioneiros na abordagem do que se constituiria uma prática reflexiva quando fez a distinção entre o que seria um ato humano reflexivo e o que seria rotina. De acordo com o autor, o ato rotineiro seria guiado principalmente pelo impulso, tradição e autoridade. Veremos agora como funciona essa manifestação na prática.

Em cada instituição escolar, incluindo as universidades, nota-se uma construção de uma visão particular do que seria a realidade correspondente àquele contexto sócio histórico específico, assim, todos os problemas abordados e as metas a serem atingidas serão pensados considerando-se essa visão particular de realidade. Ao agir de maneira rotineira, o professor pratica em suas ações diárias essa visão de realidade, porém não se permite colocá-la em questão, experimentar pontos de vista alternativos e reconhecer os prováveis lapsos que podem existir nessa noção de realidade aceita naturalmente pela comunidade escolar. Nessa perspectiva, a maneira de se lidar com os problemas torna-se engessada e os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista dominante em uma dada situação, deixando de dar o devido valor às particularidades das situações por ele vivenciadas, com os seus alunos, por exemplo.

Ao contrário de um ato de rotina, temos que um ato reflexivo seria *uma maneira de ser professor*, de encarar os problemas surgidos no dia a dia da escola, sempre considerando cuidadosamente o que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das possíveis consequências a que essa prática conduz. Na prática, o professor reflexivo seria aquele que ao invés de buscar somente soluções lógicas e racionais para os seus problemas, não deixa de se atentar para a sua intuição e emoção na condução das situações-problema, visto que estas últimas constituem parte do universo humano, com suas inerentes complexidades, e, por essa razão, não podem ser submetidas a



uma análise puramente técnica sem que se levem em conta os aspectos qualitativos não mensuráveis.

Tendo em vista que uma posição puramente reflexiva por parte de qualquer professor é praticamente impossível, pressupondo-se que certa dose de rotina faz parte da gestão da vida de todo profissional, o que Dewey propunha é a busca de um equilíbrio entre os atos pensados e os atos rotineiros para a composição de uma postura reflexiva. Zeichner (1993, p. 20) assim se manifesta em relação a esse equilíbrio: “(...) a questão é saber em que medida é que nós, enquanto professores, dirigimos o nosso ensino para metas para as quais trabalhamos conscientemente. Por outro lado, em que medida é que nossas decisões são fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção e autoridade?”

Schön, citado por Pérez Gómez (1995) enfatiza a necessidade por parte dos professores de uma maior participação no seu próprio aprendizado, o que nos leva a refletir sobre a relevância de se partir das experiências vividas por eles para compor o seu processo de formação. Mobilizar os professores para a reflexão sobre as suas ações é uma maneira de demandar um maior envolvimento pessoal com a formação e valorizar a experiência como componente do desenvolvimento profissional.

Uma postura reflexiva é um processo que ocorre antes, durante e depois da ação em sala de aula, o que vem sendo chamado por alguns teóricos, dos quais citamos Schon (apud NÓVOA, 1995), de *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*. Assim, todo o aparato teórico que recebemos antes de partirmos diretamente para a prática docente, bem como as nossas próprias vivências pessoais e profissionais anteriores ao momento prático propriamente dito, constituem parte de nossa *reflexão antes da ação*. Ao resolvermos os problemas na urgência do momento, ao conversarmos com as situações buscando as soluções mais viáveis, estamos praticando a *reflexão sobre a ação*. Por fim, ao analisarmos o nosso modo de agir nas situações urgentes, nossas escolhas e posições tomadas frente aos mais diversos problemas, e transpormos essa *maneira de agir* para um quadro de comparação em relação ao conhecimento teórico que fundamenta as nossas práticas, estamos praticando a *reflexão sobre a ação*.

Em uma abordagem reflexiva, o professor é levado a pensar sobre as ações que desenvolve inconscientemente, ou seja, que acontecem naturalmente, por já fazerem parte daquilo que Bourdieu (1972) chamou de *habitus* cotidiano, ou seja, sistemas de percepção e ação que não estão totalmente sob o controle da consciência, o que vem a ser de grande relevância para o início de uma construção teórica própria, que considere o modo particular como o mesmo age na busca por soluções urgentes para as situações únicas com que se depara em sala de aula:

Nem todas as situações de ensino são estereotipadas. Há algumas inéditas. Ou, não sendo originais, são suficientemente complexas e ambíguas, de tal modo que não são evidentes as medidas a tomar. (...) Neste caso, é preciso *improvisar*, tomar uma decisão sem ter tempo ou meios de a fundamentar de forma racional. Então, o professor serve-se da sua personalidade, do seu *habitus*, mais do que do raciocínio ou de modelos. (PERRENOUD, 1993, p. 23)

Ao concretizar ações espontâneas, bem como ao realizar julgamentos nas situações de urgência surgidas durante a sua rotina de trabalho, os professores estão colocando em prática os saberes teóricos e práticos por eles adquiridos anteriormente, ou seja, essas práticas estão forjadas em uma teoria ou outra, porém, isso é, na maioria das vezes, feito de forma inconsciente. Na prática reflexiva os professores são chamados a sistematizar esses saberes tácitos, trabalhando no sentido de torná-los conscientes através do processo de reflexão e escrita. Certamente essa prática vai parecer complicada no início, justamente pelo fato de não fazer parte da rotina do professor o ato de escrever a sua prática, mas o seu exercício contínuo vai acabar por evidenciar alguns aspectos da sua prática que podem ser melhorados, como expõe Zeichner (1993, p. 21): “Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão.” Ao sistematizar e socializar suas teorias práticas, o professor terá mais chance de se aperceber de seus lapsos e falhas no trabalho com determinado conteúdo, ou no modo de condução de um determinado aspecto da sua prática pedagógica. Assim, para além de se utilizarem das teorias dos pesquisadores da educação em suas práticas, os professores se darão conta de que os seus fazeres diários requerem a mobilização dos seus saberes teóricos e, que esse processo, quando sistematizado, transforma-se em teoria legítima (com ressalvas qualitativas, é claro) como as teorias dos pesquisadores de renome.

Há, no momento atual, no âmbito da Educação, uma crise de confiança no conhecimento profissional, como afirma Schon (apud NÓVOA, 1995, p. 81). Essa crise seria centrada em um conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos:

Existe, primeiro que tudo, a noção de *saber escolar*, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito em peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado.

Ao darem-se conta da distância entre o saber escolar (entendido como respostas exatas para todas as questões suscitadas pelo cotidiano) e a realidade da sala de aula (com as questões que lhe são peculiares e a necessidade de se tomar decisões e agir na urgência), os professores

frequentemente questionam o possível respaldo que a teoria pode proporcionar ao seu desempenho profissional. A formação pedagógica que deveria fazer a ponte entre a teoria e a prática, fazendo com que os alunos tivessem contato com situações próprias do dia a dia do professor, proporcionando momentos de reflexão e suscitando o levantamento de questões motivadoras do aprendizado, estagnou-se em uma visão fragmentária e categorial (SCHON apud NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, podemos constatar na formação pedagógica o seu caráter fragmentário por trabalhar conceitos de maneira isolada uns dos outros, unindo-os de maneira a formar uma rede de conhecimentos mais complexos, e, categorial, por agrupar os conceitos em classificações preestabelecidas. Partindo de afirmações muito comuns no contexto de professores iniciantes, as quais constata a distância entre a teoria e a prática da profissão, podemos considerar que as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura estariam trabalhando conceitos isolados sem fazer a conexão entre esses conceitos em uma visão global da prática docente.

Partindo dessa perspectiva, existem algumas críticas em relação à necessidade de se adquirir uma determinada bagagem teórica para somente depois de se ter domínio de alguns conceitos, ser considerado capacitado para intervir na prática. Como por exemplo, temos na produção de Schon (apud NÓVOA, 1995) a utilização da expressão *practicum reflexivo* que lança uma nova possibilidade para a formação profissional. Para o autor, um *practicum* reflexivo teria as seguintes características: “Implicam um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer”. A proposta inovadora de Schon seria partir de uma formação profissional que ocorre em um ambiente que “imita” a realidade, e onde, a partir das orientações de um tutor, os sujeitos têm a oportunidade de entrar em contato com os instrumentos utilizados na profissão, os conceitos, as situações que ocorrem no cotidiano, as decisões a serem tomadas, sendo que esse processo de prática virtual forneceria elementos para que o indivíduo “treinasse” e adquirisse desenvoltura na profissão em que pretende atuar.

Considerando a racionalidade técnica ainda imperante nos cursos de formação de professores, como já comentamos anteriormente, essa proposta viria como uma alternativa a um ensino no qual o modelo já consolidado de currículo que preconiza primeiramente o ensino dos princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, somente por último, é que se aprende a aplicar na prática os princípios da ciência. Tocar nessa questão implica mudar o modelo de currículo, bem como a epistemologia da instituição universidade em si, o que é um processo lento. Porém, o que se questiona aqui, é que, por mais que os alunos sejam direcionados à aprendizagem dos princípios científicos na atuação prática nos últimos anos de formação, isso é insuficiente considerando os conhecimentos outros, diferentes do saber escolar, que não são

construídos nesse mesmo período. Como exemplo desses conhecimentos podemos citar as facetas mais *humanas*, bem como as ligadas à criatividade inerente ao trabalho do professor, e que podem ser melhor assimiladas estando o aluno em contato direto com o docente em sua atuação, ou mesmo regendo aulas sob a supervisão de tutor.

Segundo Schon, o que se propõe com o *practicum reflexivo*, diferentemente de uma imitação não-reflexiva, é um tipo de formação na qual serão exploradas três dimensões de reflexão sobre a prática: *a compreensão das matérias pelo aluno* – como eles compreendem os modelos teóricos apresentados; *a interação interpessoal entre o professor e o aluno* – como o professor se porta em relação aos outros indivíduos, levando em conta aspectos como autoridade, diplomacia, ansiedade, controle das situações etc.; *a dimensão burocrática da prática* – como o professor vive e trabalha na escola e como desenvolve a sua prática reflexiva. Com relação a essas três dimensões, temos que, principalmente as duas últimas poderão ser muito melhor desenvolvidas em um ambiente que “imite” a prática, onde as questões e provocações irão surgir espontaneamente e a imitação, como ato inicial, ao contrário de ser mostrar prejudicial, levará a uma reflexão sobre o porquê de certas atitudes e não outras, ou ainda, o porquê de certas escolhas e não outras por parte dos professores. Dessa forma fica bem mais fácil uma associação entre as bases teóricas recebidas e a realidade prática, favorecendo uma noção de como as situações mais complexas se configuram na realidade da escola, e antecipando inclusive os aspectos burocráticos envolvidos nessa realidade, o que daria em consequência uma noção prévia da verdadeira parcela de autonomia que o professor tem sobre o seu trabalho.

## **Capítulo 3:**

### **A Didática e sua aproximação com a Prática Reflexiva**

Fizemos, no capítulo anterior, uma retomada do processo histórico de constituição da profissão docente, abordando questões relevantes para a formação de uma cultura docente, bem como da identidade do professor. Ao considerarmos os fatores contribuintes para o atual desprestígio da carreira docente, enquanto profissão, tratamos com especial atenção da má qualidade da formação pedagógica, que se mostra ineficaz em proporcionar subsídios para o trabalho prático do professor. Vimos que, o currículo dos cursos de formação de professores geralmente é dividido em duas partes, de forma a abranger um componente científico-cultural e um componente psicopedagógico, sendo que essa divisão pode estar na base constitutiva de uma visão que supervaloriza as disciplinas de conteúdo específico, por terem um objeto de estudo mais bem delineado em relação às disciplinas pedagógicas. Entre as disciplinas pedagógicas, está a didática, nosso foco principal nesse trabalho, e que, no âmbito acadêmico perambula em meio à falta de consenso em relação à definição de suas especificidades.

Na sequência, constatamos que, partindo da perspectiva da racionalidade técnica que rege a orientação curricular dos cursos de licenciatura, o componente curricular especificamente pedagógico é trabalhado de forma que inicialmente adquire-se os conhecimentos dos princípios teóricos do processo de ensino-aprendizagem, e, só posteriormente, parte-se para a aplicação prática de tais princípios. Constatamos também a existência de zonas indeterminadas da prática, ou seja, territórios que escapam aos limites da racionalidade técnica, e que obrigam os professores a agirem na urgência do momento envolvidos por toda a complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores presentes no momento da ação. Sabendo que estes fatores não são devidamente considerados em uma formação calcada em uma concepção de ensino baseada na racionalidade técnica, temos como um dos resultados desse processo, o grande distanciamento sentido pelo docente ao iniciar seu trabalho na instituição de ensino e deparar-se com situações únicas, nas quais apenas a bagagem teórica recebida na formação não é suficiente para orientar as suas ações.

Partindo das exposições sobre as lacunas deixadas por esse modelo de formação predominantemente técnica, demos continuidade explorando a ideia da construção de uma nova *epistemologia da prática*, ou seja, de uma formação onde as experiências do professor são

consideradas para compor o seu aprendizado e a sua intuição, bem como o seu modo particular de agir frente às situações imediatas, são fontes para a compreensão da prática profissional docente. Para suprir essa expectativa de formação nos reportamos ao movimento designado *prática reflexiva*, no qual o professor é preparado para assumir um papel ativo tanto em sua formação quanto na sua vida profissional, definindo metas e meios de trabalho, e partindo das peculiaridades da sua prática docente para formular as suas próprias teorias, correspondentes à sua realidade, ao seu contexto específico.

Ancorados no pressuposto de que a prática reflexiva, para se firmar enquanto postura cotidiana na prática docente, necessita estar calcada em um modelo de formação de professores que a contemple e promova, vinculamos esta necessidade específica à necessidade de se repensar a disciplina de didática enquanto formadora e propiciadora de momentos que instiguem os futuros professores à reflexão, tanto sobre a sua formação quanto em relação à sua atuação futura.

Nessa perspectiva, veremos na sequência alguns pontos ligados à questão da identidade da didática, os quais provocaram a necessidade de se repensar a disciplina, sua função e objeto de estudo e, dando continuidade, encaminharemos a exposição para o que nos parece ser um modo de se trabalhar a disciplina indo de encontro à expectativas de uma formação de professores voltada à prática reflexiva.

### **3.1: Sobre a identidade da Didática**

A origem da palavra didática está no verbo grego *didasko*, que significa *ensinar* ou *instruir*. A didática enquanto disciplina passa hoje pelo que muitos autores denominam “crise de identidade”, a qual tem sua origem ligada à constituição própria da disciplina para sua incorporação no campo das ciências sociais. Devido à sua trajetória epistemológica tortuosa, a disciplina passa hoje por uma série de conflitos que vêm a dificultar que a mesma se firme como área autônoma de conhecimento, e é deste ponto que partiremos em busca de uma compreensão maior das atuais discussões em torno da didática.

No percurso da constituição da Didática enquanto disciplina no campo das ciências sociais, podemos citar alguns momentos distintos. Em um primeiro momento, temos o movimento de renovação educacional denominado Escola Nova, o qual chegou ao Brasil nas primeiras décadas do século XX, sendo difundido através grandes educadores, entre os quais Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Através desse movimento, busca-se superar a escola tradicional, reformando internamente a escola e a visão de aluno, que passa a ser considerado em suas características e potencialidades,

devendo ser estudado e valorizado, mais do que o ensino dos conteúdos escolares. Assim, as propostas didáticas partiam de uma base psicológica baseada nos interesses da criança e se voltavam aos melhores métodos e técnicas para a promoção da aprendizagem. Nesse caso, importava ressaltar o processo, mais que o produto, da interação do adulto com a criança (CANDAU, 1984).

Nessa etapa, a disciplina de didática não contemplava a investigação da prática pedagógica concreta das instituições de ensino, assumindo uma perspectiva idealista e centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem. A formação dos professores estava voltada ao domínio de métodos e técnicas para a posterior aplicação em suas diferentes realidades, e, ao depender apenas do conhecimento adquirido pelo professor e da sua vontade em aplicar o que foi aprendido, não se considerava os condicionamentos socioeconômicos e estruturais da educação.

Paralelo a esse movimento, verifica-se um grande impulso nas pesquisas sobre a psicologia infantil, sobre a aprendizagem, desenvolvimento da inteligência e do pensamento. As pesquisas de Piaget são iniciadas também nesse período, e, a partir de então, na primeira metade do século XX, os estudos no âmbito da didática passaram a se caracterizar por investigações que incidiam sobre fragmentos do processo educativo, com pouco aporte teórico que permitisse generalizações. Outra estratégia adotada foi a de assentar amplamente suas regras e orientações nos princípios da psicologia, ou então, a de utilizar, sem qualquer mediação, as descobertas produzidas no âmbito da psicologia, no plano do ensino.

Desta ênfase, decorre uma nova tarefa para a didática que afeta seu próprio objeto de estudo. Representantes respeitáveis desse movimento reformista, autores como Kilpatrick (1926) e Dewey (1934) afirmam que o ensino necessariamente implica em aprendizagem e que, se a criança não aprendeu é porque não houve ensino. Esta premissa generalizou-se e o binômio ensino-aprendizagem passou a ser considerado como objeto de estudo da Didática.

De acordo com Candau (1984), vemos, a partir dos anos 60, o desenvolvimento da Tecnologia Educacional no Brasil, fato que exerceu um grande impacto também na área da didática, posto que, após a Revolução de 64, dá-se a retomada ao desenvolvimento industrial, a educação é vinculada à Segurança Nacional e são propostas medidas para adequá-la ao novo modelo econômico. Com o modelo político centrado na repressão, no controle e no autoritarismo, a didática é determinada pela necessidade de produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. Dessa forma, a didática, por ser concebida como um meio para se atingir um fim determinado - a aprendizagem - dá ênfase ao desenvolvimento da tecnologia educacional com os modelos sistêmicos. Nessa ordem, Candau ressalta o notável descompromisso com a dimensão política da educação, visto que ao focar nos aspectos internos do processo de ensino-aprendizagem,

desobriga-se de fazê-lo com o contexto social no qual a prática pedagógica ocorre. Essa última constatação pode vir a constituir a base de uma das maiores queixas postas nos discursos dos professores em formação, ou ainda, em início da carreira docente, que enfocam a distância que separa o que se vê na teoria daquilo que se encontra na realidade das salas de aula.

Entretanto, na sequência, vemos a autora pontuar uma mudança no cenário educacional, quando, a partir da década de 70, as práticas pedagógicas começam a ser questionadas em relação à sua aparente neutralidade política, posto que, na opinião dos críticos, toda prática pedagógica tem uma orientação política, mesmo que implicitamente. Nesse momento a didática também se envolve nesta discussão, visto que a crítica se dá primeiramente pelo fato de que por trás da formação de um professor essencialmente “técnico”, existem outras dimensões envolvidas e que não são enfatizadas na formação. Porém, esse fato não o exime de atuar politicamente, considerando que pairar apenas no que tange à exploração dos meios de se promover o processo de ensino-aprendizagem, desvinculando-os dos fins desse mesmo processo, por si só constitui uma ação política. Em segundo lugar, a crítica se dá em torno do movimento que vai além da denúncia e chega à negação da dimensão técnica da prática docente, o que também incorre em erro se levarmos em conta o fato de que a ênfase apenas no *saber ser* não pode vir a comprometer o envolvimento também com o *saber* e o *saber fazer*, ou seja, trabalhar uma postura crítica frente ao conhecimento adquirido e aos instrumentos de ação educativa não exime o docente do compromisso com o conteúdo ensinado e com o aperfeiçoamento contínuo das técnicas usadas no trabalho com o conteúdo. Libâneo (1982, apud CANDAU, 1984).

Ao referir-se a momento atual pelo qual passa a didática, a autora afirma existirem duas opções para o professor que leciona essa disciplina:

... ou ele transmite informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins e do contexto concreto em que foram geradas, como um elenco de procedimentos pressupostamente neutros e universais, ou critica essa perspectiva, denuncia seu compromisso ideológico e nega a didática como necessariamente vinculada a uma visão tecnicista da educação (CANDAU, 1984, p. 20).

Partindo do princípio de que as dimensões política, técnica e humana precisam estar bem articuladas na prática pedagógica, posto que se exigem mutuamente, a autora lança um viés de reflexão sobre a necessidade de se trabalhar conscientemente estas três dimensões na formação do professor, visto que, apesar de existir esta implicação mútua, é necessário que se faça um trabalho no sentido de relacionar estas três dimensões, analisá-las e expor a inter-relação entre elas, que não é óbvia aos futuros professores, embora, muitas vezes, possa parecer ao olhar dos formadores. Nesse momento, uma *didática fundamental* assumiria essa função, ou seja, tomaria o lugar de uma



didática prescritiva, instrumental, para se configurar na conjectura entre as dimensões política, humana e técnica, partindo de experiências práticas para analisar os métodos de ensino, explorando os seus pressupostos norteadores, o contexto em foram gerados e a visão de homem, conhecimento, sociedade e educação que veiculam.

Novas configurações da didática, enquanto disciplina acadêmica, surgiram como resposta à penúria dos resultados apresentados na prática, que desencadeou entre os pesquisadores da Educação uma necessidade de se repensar a disciplina e seu objeto de estudo. Nessa discussão, pensarmos a configuração da didática como disciplina constituinte do campo da Pedagogia é fundamental para compreendermos parte da crise atual que paira sobre a disciplina, gerando discussões, questionamentos e várias tentativas de recondução e reorganização do campo. Ao passo em que nos voltamos à origem do termo Pedagogia e encontramos suas raízes também no grego significando *direção, condução ou educação de crianças*, assimilamos melhor a ligação entre esses dois campos, visto que os mesmos se prendem pelo seu significado central de *condução, orientação, direcionamento, transmissão, instrução*, o que os conecta necessariamente à ideia de ensino. Porém, mesmo a ideia comumente aceita de que a didática está fortemente ligada ao *ato de ensinar* com todas as suas implicações, vem sendo posta em questão no momento atual. Vários pesquisadores têm trabalhado no sentido de apontar algumas das razões pelas quais a Didática não consegue se firmar como uma área distinta do conhecimento, não sendo reconhecida por suas especificidades, o que coloca em questão a sua identidade, como veremos na sequência.

Se tomarmos a publicação da obra *Didática Magna* de Comenius, no século XVII, como marco fundador de um discurso mais sistemático sobre a didática, veremos que nessa obra o autor define a didática como a *arte universal de ensinar tudo a todos*. Essa definição foi de fundamental importância para sua inserção como parte de uma área mais ampla, a Pedagogia, na qual é a disciplina responsável por articular procedimentos que orientem a atuação dos professores frente ao ensino. Ao ser incorporada no campo da Pedagogia, a didática ficou sendo a disciplina responsável pelo desenvolvimento de técnicas para facilitar o ensino. Assim, o professor como profissional especializado em ensinar, ou seja, tendo no ensino o seu ofício, seria o profissional capaz de realizar essa função com competência. Contudo, se considerarmos essa concepção do que vem a ser o trabalho docente, logo veremos que não estamos falando de uma profissão como as outras, posto que ensinar algo a alguém é uma tarefa que envolve uma série de questões que, em sua maioria, fogem a qualquer controle. Disso decorreu um modo de pensar esta profissão que muito a aproxima de uma espécie de missão, remetendo à imagem do professor como uma espécie de “missionário”, ou seja, como uma pessoa dotada de princípios morais e religiosos que o permitem cumprir a sua atuação profissional com valores mais *nobres* que os que giram em torno de outra profissão

qualquer, *amando* a sua profissão e abraçando a causa, por mais difícil que possa parecer.

A *atividade de ensinar* necessariamente envolve objetivos, ou seja, envolve a intenção de aprendizagem, porém, o *ato de aprender* algo pode ser realizado sem ter a intenção de aprendizagem, como, por exemplo, quando escutamos alguém falar sobre como cuidar de plantas e internalizamos esse saber como nosso. No entanto, não podemos ensinar algo sem ter objetivos traçados e um modo de condução do processo que viabilize a aprendizagem. Sabendo que o trabalho do professor na instituição escolar é intencional e busca produzir uma transformação no aluno, temos então estabelecido um vínculo prévio entre o ensino e a aprendizagem, que coloca a aprendizagem como o objetivo maior do ensino. Isso nos leva a refletir sobre as possibilidades de êxito da didática, visto que, considerando os mais diferentes contextos escolares, os mais diversos grupos de alunos, as diversas correntes teóricas que conduzem o trabalho docente, entre outros fatores, temos inúmeras possibilidades de falhas no trajeto existente entre o ensino e a aprendizagem de um determinado conceito. Garantir o sucesso do ensino, ou seja, que o mesmo resulte na aprendizagem, é uma tarefa complicada posto que não podemos traçar técnicas de ensino para cada situação ou contexto específicos.

Apesar de já existir uma preocupação em torno da contribuição da didática nos modos de se conduzir o ensino, até então voltado mais especificamente à classe dominante desde os anos 60, vemos que, a partir da década de 80 o movimento de revisão da didática foi mais significativo e forneceu uma maior contribuição em termos de pesquisa e propostas de mudança para o ensino. Como marco referencial desse movimento, temos a realização do I Seminário *A Didática em Questão* realizado em 1982, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no qual foram discutidas principalmente questões referentes à indefinição da identidade da didática - como a falta de clareza em relação a um objeto próprio de estudo, uma linguagem própria e um conteúdo próprio de trabalho, que não fosse importado de outras ciências; à predominância de uma visão instrumental na qual os conteúdos eram trabalhados desvinculados de uma contextualização, ou seja, de uma análise das influências do sistema social em torno da instituição escolar; à distância existente entre a teoria aprendida nas universidades e a prática escolar propriamente dita.

Com o movimento de revisão da didática, reafirma-se a especificidade do processo de ensino, como um fenômeno que pode ser estudado de modo independente do processo de aprendizagem. O que se pretende nesse caso é esclarecer que o ensino é um fenômeno independente da aprendizagem, com características próprias, com uma particularidade que o torna legítimo como objeto de estudo e pesquisa. Assim, considerando como já posto o ensino enquanto objeto de estudo da didática, vê-se a necessidade de encaminhar essa disciplina para uma perspectiva na qual ela não seja vista apenas como uma fornecedora de receitas práticas para se conduzir bem uma aula,

passando a ocupar sua verdadeira posição na exploração/discussão do processo de ensino com todas as implicações sociais que o permeiam.

## PARTE II

### Capítulo 4:

#### **Problematizando e delimitando os percursos metodológicos do estudo**

Retomando a ideia central deste trabalho, que reside em investigar em quê a disciplina de didática se configurou, tanto no período de formação quanto no período de atuação, dos professores pesquisados, julgamos necessário perpassar o processo histórico da constituição da profissão docente, traçando um panorama geral dos aspectos relacionados a esta profissão, o que ampliaria a nossa compreensão da complexidade dos problemas atuais que a envolvem.

Ao percorrermos esse trajeto histórico encontramos as raízes desta profissão firmadas em terreno religioso, o que a faz sofrer as influências da submissão à Igreja até os dias atuais, mesmo tendo passado a ser regulada pelo poder do Estado. Em razão dessa ligação entre a Educação e Igreja, a profissão docente já surge com a intenção de absorver para si a demanda pela formação de um *homem ideal*, ou seja, além do trabalho com conteúdos sistematizados, contemplaria também a responsabilidade por formação atitudinal, bem como valorativa, de acordo com os ideais religiosos. Essa necessidade levou ao surgimento de uma formação específica e pedagógica, a qual habilitaria o sujeito a exercer a função docente.

Vimos, mais adiante, que no período da década de 70 a maior parte dos professores já haviam se formado em cursos de magistério para as séries iniciais ou em cursos de nível superior para as demais séries. Nesse período, os professores gozavam de uma expressiva valorização da sua profissão, não tendo sua competência colocada em questão, diferentemente do período posterior, a década de 90, no qual houve a criação de políticas públicas para a educação visando ampliar o acesso à educação básica e incluir as classes menos favorecidas na escola. Na expectativa de atingir esse objetivo, multiplicaram-se as instituições formadoras, públicas e particulares, porém não houve uma preocupação com a remuneração e formação dos professores que estavam sendo preparados para suprir essa demanda, ao contrário, desenvolveram-se políticas de contenção dos salários dos professores, e com isso iniciaram-se os processos de pauperização e proletarização, e consequente desvalorização da profissão docente. Nesse contexto, toma-se a má qualidade da formação

pedagógica como um dos fatores que contribuem para a desvalorização da profissão, constituindo então um importante foco para o desenvolvimento de pesquisas e ações que venham colaborar para a reversão desse quadro.

Consideramos que a profissão docente pode ser aprendida e seu aprendizado se inicia institucionalmente nos cursos destinados à formação de professores, nos quais o indivíduo adquire conhecimentos específicos que o habilitam e o licenciam para o exercício da profissão docente. Porém, o fato de que o indivíduo esteja autorizado a lecionar não é suficiente para que o mesmo adentre a sala de aula e saiba como proceder frente às inúmeras situações que vão por à prova as suas habilidades. É sabido que o professor que ingressa na carreira docente tenha a oportunidade de perceber que os conhecimentos adquiridos no curso de formação, ao serem direcionados à atividade educativa escolar, necessitam ser transformados em conteúdos passíveis de serem ensinados partilhados, recriados, e que esse processo de recriação dos conhecimentos é uma constante, ou seja, fará parte de toda a sua vida docente.

A própria definição de docente como *aquela que ensina algo*, remete à necessidade de atualização constante frente aos conhecimentos, dado que o objeto de trabalho do professor não é estático, morto, mas é constantemente transformado pela ações e descobertas dos seres humanos no universo em que vivemos. Nessa perspectiva, a centelha da pesquisa enquanto instrumento de trabalho do professor necessita ser lançada durante o seu período de formação, mais especificamente durante a sua formação pedagógica, fazendo parte do seu aprendizado e da construção da sua prática profissional, sendo posteriormente incorporada à sua prática em sala de aula, tornando-se uma importante ferramenta de trabalho.

Partindo da perspectiva da racionalidade técnica que rege a orientação curricular dos cursos de licenciatura, o componente curricular especificamente pedagógico é trabalhado de forma que inicialmente adquire-se os conhecimentos dos princípios teóricos do processo de ensino-aprendizagem, e, só depois parte-se para a aplicação prática de tais princípios. Constatamos também, a existência de zonas indeterminadas da prática, ou seja, territórios que escapam aos limites da racionalidade técnica, e que obrigam os professores a agirem na urgência do momento, envolvidos por toda a complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores presentes no momento da ação. Sabendo que estes fatores não são devidamente considerados em uma formação calcada em uma concepção de ensino baseada na racionalidade técnica, e assim temos como um dos resultados desse processo, o grande distanciamento sentido pelo docente ao iniciar seu trabalho na instituição de ensino e deparar-se com situações únicas, nas quais apenas a bagagem teórica recebida na formação não é suficiente para orientar as suas ações.

Considerando as exposições sobre as lacunas deixadas por esse modelo de formação

predominantemente técnica, exploramos a ideia da construção de uma nova *epistemologia da prática*, ou seja, de uma formação onde as experiências do professor são consideradas para compor o seu aprendizado e a sua intuição, bem como o seu modo particular de agir frente às situações imediatas, são fontes para a compreensão da prática profissional docente. Para suprir essa expectativa de formação nos reportamos ao movimento designado *prática reflexiva*, no qual o professor é preparado para assumir um papel ativo tanto em sua formação quanto na sua vida profissional, definindo metas e meios de trabalho, e partindo das peculiaridades da sua prática docente para formular as suas próprias teorias, correspondentes à sua realidade, ao seu contexto específico.

Ancorados no pressuposto de que a prática reflexiva, para se firmar enquanto postura cotidiana na prática docente, necessita estar calcada em um modelo de formação de professores que a contemple e promova, vinculamos esta necessidade específica à necessidade de se repensar a disciplina de didática enquanto formadora e propiciadora de momentos que instiguem os futuros professores à reflexão, tanto sobre a sua formação quanto em relação à sua atuação futura. Nessa linha de pensamento, percorremos alguns pontos ligados à questão da identidade da didática, os quais provocam a necessidade de se repensar a disciplina, sua função e objeto de estudo, de modo que esta contemple os princípios de uma formação de professores voltada à prática reflexiva.

Direcionando essas considerações gerais sobre a constituição da profissão docente e os atuais cursos de formação de professores para a ideia norteadora deste trabalho, que consiste em verificar em quê a disciplina de didática se configurou durante o período de formação, bem como no período de atuação, dos professores pesquisados, **o problema dessa pesquisa reside em investigar em quê a disciplina de didática se configurou na formação e quais foram os conhecimentos adquiridos nessa área específica que contribuem para a atividade atual de docência dos professores pesquisados.**

Dado esse encaminhamento para o trabalho, o seu desenvolvimento atende a dois objetivos complementares: o primeiro deles é traçar uma descrição do quê, ou de que parte do aprendizado pedagógico dos professores pesquisados é atribuído especificamente à disciplina de didática, e o segundo, é estabelecer as formas pelas quais os conhecimentos adquiridos na disciplina de didática amparam o atual exercício da função docente destes professores.

#### **4.1: Estudo Exploratório**

Tomando por base o que foi delimitado para essa investigação, procuramos estabelecer uma

metodologia de trabalho que atendesse à necessidade de aproximação em relação ao que acontece com os professores em começo de carreira na nossa realidade escolar, para obter indícios do quê mais especificamente constituiu a disciplina de didática para os mesmos, e quais subsídios que ela proporciona para sua prática atual em sala de aula.

Nesse intuito, nos valem de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, que, de acordo com Lankshear e Knobel (2008), se distingue da pesquisa documental ou quantitativa por estar na dependência da coleta de informações sobre eventos quando eles acontecem na vida real objetivando identificar como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam dos seus contextos sociais e culturais.

De acordo com os autores, a pesquisa qualitativa é muito apreciada por pesquisadores da área da educação por possibilitar a coleta de dados nos ambientes da vida real, onde a ação acontece. Assim é possível valer-se disso para investigar salas de aula, comunidades etc. Uma das razões pelas quais se opta pela abordagem qualitativa de pesquisa é que, frequentemente, os pesquisadores querem tentar compreender determinadas situações a partir da perspectiva de outra pessoa, ou de um grupo. Assim, utiliza-se essa forma de pesquisa que, ao invés de prender-se em relações estatísticas, proporciona descrições detalhadas de pessoas em ação em práticas sociais.

Um trabalho de pesquisa não deixa de ser um relato de um sujeito que, utilizando-se de uma técnica, que por sua vez está ancorada em uma abordagem de pesquisa determinada, revisita situações e contextos já antes observados, para diante deles lançar um novo olhar, um olhar pessoal, o qual, embora não produza ou descubra algo absolutamente original, pode vir a pensar uma determinada realidade a partir de uma apropriação única do conhecimento.

Nessa perspectiva, lançamos mão, na presente investigação, de uma entrevista com roteiro semi-estruturado, focalizando os seguintes aspectos: a relevância da formação pedagógica para o exercício da docência, a configuração da disciplina no período de formação, as bases proporcionadas pela disciplina de didática para o enfrentamento da realidade da sala de aula.

A obtenção de informações relativas ao problema definidor de nossa pesquisa foi feita através de um levantamento de dados com professores com até 10 anos de formação, que estão em exercício, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino, nas cidades de São Paulo e Jundiaí, ambas localizadas no estado de São Paulo. Inicialmente tínhamos o propósito de escolher professores em exercício com até 5 anos de formação, porém, devido à dificuldade em localizá-los através dos nossos contatos, aumentamos o tempo de formação para, no máximo, 10 anos.

O propósito de estabelecer esse tempo de formação como pré-requisito para a composição do corpo de sujeitos do nosso estudo, deve-se ao fato de que, por haverem deixado o curso de formação há um tempo relativamente curto, poderiam apresentar lembranças mais recentes desse

período. Além disso, os professores em início de carreira são os que mais estão propensos a recorrer aos conhecimentos adquiridos no período de formação, na tentativa de superar os problemas encontrados na realidade escolar, em razão de sua pouca bagagem de experiências práticas.

○ **Caracterização e levantamento de dados**

Foram escolhidos onze professores em início de carreira, identificados a seguir:

NOME	FAIXA ETÁRIA	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO	MATÉRIA LECIONADA	SÉRIE	REDE	LOCAL
Tathiane	25-30	Letras - USP	2007	Português	6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> (Fund. II) e 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> (Ens.Médio)	Pública e Particular	São Paulo – periferia
Ana Maria	25-30	Letras - USP	2005	Inglês	G4 e G5 (Educação Infantil) e 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> (Fund. I)	Particular	São Paulo
Rodrigo	20-25	Letras - FURG	2007	Português	7 <sup>a</sup> (Fund. II)	Pública	São Paulo – periferia
Denis	25-30	Matemática - UNIJALES	2005	Matemática e Ciências	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> (Ens.Médio)	Pública	São Paulo – periferia
Carlos	25-30	Matemática - UNIJALES	2005	Matemática	6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> (Fund. II)	Pública e Particular	São Paulo – periferia
César	25-30	Matemática - UNIJALES	2005	Matemática	6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> (Fund. II) e 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> (Ens.Médio)	Pública	São Paulo – periferia
Mirna	25-30	Matemática - UNIJALES	2005	Matemática	6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> (Fund. II)	Pública	São Paulo – periferia
Daniel	20-25	História - UNIJALES	2009	História	6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> (Fund. II) e 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> (Ens.Médio)	Pública	São Paulo – periferia
Silvânia	20-25	Pedagogia - UNIBAN	2010	Polivalente	2 <sup>a</sup> (Fund. I)	Pública	Jundiaí – Periferia
Micheli	30-35	Pedagogia - UFSCAR	2006	Polivalente	1 <sup>a</sup> (Fund. I)	Pública	Jundiaí – Periferia
Juliana	25-30	Pedagogia - USF	2006	Polivalente	1 <sup>a</sup> (Fund. I)	Pública	Jundiaí – Periferia



Observações:

a) Os sujeitos desta pesquisa, na sua totalidade, são 5 homens e 6 mulheres. Embora a amostra não possa ser considerada representativa em termos numéricos, ela demonstra uma mesclagem em relação aos sexos dos profissionais que estão trabalhando nas escolas, o que pode ser indicativo de que cada vez mais os homens estão se integrando ao corpo docente das escolas particulares e públicas do estado de São Paulo, campo no qual prevalecia o sexo feminino.

b) A mesclagem de cursos entre ciências humanas e exatas foi proposital, de forma que pudéssemos obter diferentes pontos de vista sobre a questão pesquisada.

c) Dos 11 entrevistados, com exceção de 1, todos lecionam na rede pública de ensino, sendo que 2 deles lecionam concomitantemente na rede particular. Esse fato é indicativo do potencial de absorção do mercado de trabalho nas escolas públicas.

d) 5 dos professores pesquisados eram titulares e 6 deles exerciam sua profissão com base no regime jurídico estabelecido pela Lei 500 do regulamento específico dos servidores públicos do estado de São Paulo, que diz respeito ao contrato de servidores admitidos em caráter temporário. No caso dos professores, esta admissão se dá em ocasiões de substituição ou, ainda, de falta temporária de docentes titulares, sendo importante ressaltar que esse tipo de contrato é muito comum na rede pública de ensino.

e) A chegada até os entrevistados deu-se por intermédio da indicação de pessoas conhecidas na Universidade de São Paulo/USP. Assim, alguns entrevistados também fizeram indicações, fato que explica a quantidade de 5 professores pesquisados terem cursado a licenciatura na mesma universidade, UNIJALES.

A etapa seguinte do estudo exploratório consistiu em realizar as entrevistas com os professores, gravando individualmente os depoimentos. A transcrição integral de cada entrevista, a leitura e releitura dos depoimentos obtidos para o levantamento de dados a serem analisados, foram as etapas percorridas nesse estudo exploratório. Essas fases forneceram um quadro geral de referências, um agrupamento das respostas de acordo com alguns aspectos que consideramos relevantes e a análise qualitativa dos mesmos.

As questões e suas respectivas respostas orientaram a organização de 5 categorias de análise que possibilitaram caracterizar como os 11 professores pesquisados percebem a sua formação pedagógica, dando ênfase à disciplina de didática. São elas: 1 - Em que se constitui a disciplina de didática; 2 - Práticas desenvolvidas na disciplina; 3 - Características do professor da disciplina; 4 - Contribuições da disciplina para o desenvolvimento da prática pedagógica cotidiana; 5 - Impressões sobre a formação pedagógica.

### **Categoria 1 - Em que se constitui a disciplina de didática**

Um fato bastante interessante e recorrente nas entrevistas deu-se quando os professores eram questionados a respeito do papel desempenhado pela disciplina de didática nos anos de sua formação, bem como sobre a relevância da bagagem teórico-prática recebida através dela. Evidenciou-se uma confusão entre o que seria específico das disciplinas pedagógicas e o que teria sido tratado pela didática em si. Essa confusão teve sua origem e consolidação no próprio processo de constituição do campo, vindo a tornar-se uma forte característica da disciplina de didática, como menciona Soares (1985).

Partindo de alguns depoimentos pudemos constatar que, assim como não nos parece evidente, de fácil identificação e associação, uma linguagem característica aos pedagogos, a qual os torne especialistas em debater assuntos ligados à Educação, havendo por parte destes o domínio de determinados termos e conceitos, por exemplo, também podemos notar essa mesma *falta de especificidade* ao tentarmos captar e estabelecer o que é próprio do campo da didática em relação às outras disciplinas pedagógicas.

Reportando-nos aos depoimentos dos entrevistados, podemos elencar alguns conceitos do que para eles constitui-se o campo da didática. Em um primeiro momento, temos os professores para os quais a didática parece estar ainda muito vinculada ao seu *caráter prescritivo*, assim, sua principal função seria respaldar práticas mais eficazes em sala de aula:

*“A didática tem que focar nisso, independente do **que** você sabe, mas **como** você vai fazer? (...) Desenvolver a sua capacidade de multiplicar o seu conhecimento, de passar o seu conhecimento pra outra pessoa, fazer com que a pessoa se interesse e aprenda o que você sabe.” [Grifos nossos] (Professor Rodrigo)*

Ainda nessa linha de pensamento, temos uma professora que expõe em seu ponto de vista

uma didática mais voltada a procedimentos, os quais pudessem auxiliar o professor na questão da *organização* do antes/durante/depois da aula:

*“(...) eu acho que a matéria de didática é uma das poucas que ajudam na organização, (...) como você deve proceder pra fazer essa tua aula, pra montar a sua aula; então assim, desde o antes, em casa, até você perceber o perfil da turma, até você poder fazer... e no dia, ali, o 'como' que você pode transcorrer.”* (Professora Tathiane).

Alguns depoimentos nos chamaram a atenção pela usual empregabilidade do conceito da didática como técnicas facilitadoras/mantenedoras da disciplina em sala de aula, ou outras vezes, do próprio interesse do aluno pelas aulas, sendo este último, uma das grandes dificuldades dos professores em sala de aula:

*“(...) aí você tem que mudar a sua didática, você tem que mudar o modo como você está explicando pra chamar mais a atenção do que ele, pra transformar aquele conteúdo de uma maneira mais atrativa pro resto da sala do que a piadinha, do que a palhaçada, do que o risinho que o outro está fazendo.”* (Professora Ana Maria).

*“Olha, é como trabalhar em sala, porque uns nunca querem ficar sentados, eles não conseguem ficar sentadinhos. Então tem que ter didática, ser rigorosa, tem que ser pulso firme, porque mesmo a escola sendo uma excelente escola, eles dão muito trabalho.”* (Professora Mirna).

*“(...) a gente tinha aula de química com um professor... a didática dele era animada, ele conduzia, ele chamava e... tipo assim, ele brincava, mas uma brincadeira envolvendo o conteúdo, chamava a atenção do aluno.”* (Professora Mirna).

*“(...) depois você entra numa sala sem ter nenhuma noção de como manter os alunos pelo menos quietos um pouco. Tem que ter uma didática.”* (Professor Daniel).

E finalizando a questão referente ao conceito de didática, temos a fala de um professor, sinalizando a didática mais próxima de métodos trabalhados no período de formação, para preparar o futuro professor para enfrentar as dificuldades que os momentos que envolvem exposição oral para a classe possivelmente trarão:

*“Na faculdade tinha muita didática, apresentar texto lá na frente, fazer apresentação pra sala. Tinha muita apresentação, eu tinha uma noção já.”* (Professor Daniel).

Nesse caso, verificamos que, na opinião do professor, é delegada à universidade, nas diferentes disciplinas, a função de se trabalhar também a questão dos métodos de ensino, como, a exposição oral de conteúdos, nesse caso.

Pudemos notar também, que há uma questão de nomenclatura envolvida nas discussões, sobre a qual não nos parece haver clareza nas concepções que os professores pesquisados possuem do que seria a didática e da sua diferenciação em relação às *metodologias de conteúdo específico*, ou ainda, as *práticas de ensino*:

*“... e a gente tinha didática de todas as disciplinas... didática da língua portuguesa, didática da geografia, didática da matemática...”* (Professora Micheli).

*“Então, no magistério como eu já tive aulas voltadas para isso, aulas já direcionadas, eu tinha didática, eu tinha de matemática, de português (...)”* (Professora Juliana).

Ao perguntarmos às professoras se o que elas estavam se referindo tinha relação com as metodologias de ensino, elas não souberam responder. Assim, acreditamos que, para além da questão que envolve a nomenclatura das disciplinas, está aqui posta, mais uma vez, a questão da não compreensão do objeto de estudo destas, o que, na maioria das vezes, não é explorado mais detalhadamente com os alunos.

Outro aspecto relacionado à constante confusão que se instala quando o assunto gira em torno do que é específico das metodologias de ensino e da didática, e que foi evidenciado em alguns depoimentos, procede da falta de um referencial de apoio de maior densidade que possibilite a associação dos conteúdos vistos, das obras lidas, das práticas vivenciadas, às respectivas disciplinas que os contemplaram. Já em relação às outras disciplinas pedagógicas, notamos que as temáticas, e por vezes algumas discussões, pertinentes à disciplina de *Metodologia da Língua Portuguesa* ou outra disciplina afim, foram citadas, sendo incorporadas às discussões como embaadoras do seu *modus operandi* atual:

*“Já tive aula, não era metodologia de língua portuguesa, mas trabalhava, eu não lembro o nome da matéria, mas era quase voltada a isso, e a professora deu um trabalho para a gente selecionar jogos de alfabetização ou mesmo atividades e aí a gente analisou em grupo, todo mundo levou, tinha que levar duas, três cada um e analisar se ia ser bom, se era atividade que ia dar resultado na sala ou era atividade por fazer, (...) e eu já peguei registros daquilo, porque daí todo mundo ficou com um xérox das atividades e tal, eu já peguei para fazer, jogos...”* (Professora Juliana).

O fato de que não se parte de uma zona de conforto na disciplina de didática, é mencionado nas falas de alguns professores, as quais deixam transparecer a expectativa de cursar uma disciplina fornecedora de prováveis soluções, ou seja, quase como um guia procedimental que viesse a orientar as ações do professor, frente aos possíveis, e quase certos, conflitos em sala de aula. As frustrações relacionadas ao que se esperava da disciplina e o que se obteve durante o curso são constantes nas declarações dos entrevistados:

*“A gente tinha bastante dúvida porque às vezes a gente vai para uma disciplina, de didática principalmente, e quer uma fórmula pronta, a gente quer um roteiro de como fazer, e geralmente não é assim que funciona, eles mostram como várias pessoas pensavam aquilo, aí a gente constrói a nossa prática junto com a vivência mesmo, eu acho que não existe sem experiência essa disciplina, ela é totalmente vivencial.”* (Professora Micheli).

*“Didática é o que eu falei para você, não era uma aula de didática se for ver, o que a gente sabe de didática não foi o que eu aprendi na faculdade.”* (Professora Juliana).

## **Categoria 2 - Práticas desenvolvidas na disciplina**

Partindo de constatações de estudos anteriores, os quais apontam a demanda do alunos da licenciatura por atividades que venham a contrapor a teoria adquirida em sala de aula e a prática definidora das ações possíveis no âmbito escolar, exploramos junto aos professores entrevistados as atividades práticas trabalhadas em sala de aula.

Ao adentrarmos o terreno das lembranças do que foi vivenciado em sala de aula, mais especificamente na disciplina de didática, evidencia-se a escassez dessas lembranças, o que dificulta, restringe e, por vezes, impossibilita um relato mais detalhado de como se davam esses momentos de interação entre o professor e os alunos. Talvez, em alguns casos, as lembranças das atividades práticas pertinentes às disciplinas pedagógicas, se confundissem de modo a não deixar margem ao reconhecimento de um “quê” mais específico da didática, ou ainda, lidamos com as possibilidades de um tempo cronológico, que mesmo pré-determinado e restrito (10 anos de conclusão do curso de licenciatura), pôde vir a “trair” a memória dos entrevistados, fazendo com que estes esquecessem de parte das práticas desenvolvidas no curso.

De qualquer forma, buscamos aqui o relato de atividades que foram significativas, marcantes e que, por alguma razão, se fixaram e agora puderam ser resgatadas oralmente, evocando

marcas constituintes de uma formação pedagógica. Embora, na maioria dos casos, não pudesse ser afirmado com certeza que a atividade prática relatada tivesse sido ministrada na disciplina de didática especificamente, optamos por considerá-las dada a escassez das memórias seguramente atribuídas à disciplina em questão, bem como pela relevância da exploração de algumas das práticas que foram desenvolvidas e que cumpriram seu papel, no sentido de responder efetivamente à demanda por mais exemplos práticos, visando uma melhor assimilação da teoria explorada em sala de aula.

Mesmo com o pequeno número de professores que conseguiram lembrar de uma ou mais práticas vivenciadas na disciplina de didática ou em outras disciplinas pedagógicas, ou ainda de algum aspecto que marcou o desenvolvimento destas, temos, dentre esses depoimentos um número expressivo de falas denunciadoras de um modo mais teórico de se conduzir as disciplinas, o que causa um misto de decepção e desagrado nos docentes que iniciaram a pouco sua atuação profissional:

*“... era somente teórica mesmo, nunca ela fez algo que pudesse fazer uma diferença, que condissesse com a realidade (...) e agora eu já também não sei se é um aspecto da universidade, porque a universidade no fundo acaba te preparando pra você ir bem nas provas avaliativas. Nem condenaria a professora.”* (Professora Silvânia).

*“Achava a aula muito cansativa, muito monótona. Falava, falava, falava, falava. Aquilo me cansava muito. Então eu não tinha tanto interesse nesses tipos de aula. E a turma em geral também.”* (Professor Denis).

*“... dessa aula eu não gostava (...) era bem... tem texto para ler, ler para a outra aula, nós vamos discutir. E era só isso, eu aprendia mais em outras aulas do que na de didática, que acho que seria muito mais voltada para isso.”* (Professora Juliana).

Considerando os três depoimentos acima, temos os aspectos de trabalho teórico e trabalho monótono entrecruzando-se de maneira que os depoimentos tornam-se demandas por mais experiências práticas que *ensinem mais e melhor*.

Apesar de serem escassos os relatos de práticas vivenciadas, temos três relatos de experiências interessantes. No primeiro, a professora relata um exercício de encenação de uma situação de sala de aula, a qual se constitui em uma proposta interessante, porém, não surtiu efeitos positivos de assimilação, o que pode ser atribuído a diversos fatores como, por exemplo, a má condução da proposta de trabalho ou mesmo a falta de colaboração e interesse dos próprios alunos, entre outras coisas que não são possíveis de deduzir através do relato:

*“... uma vez a gente teve que fazer uma encenação de um texto que a gente leu e no texto tinha capítulos, cada capítulo falava, por exemplo, de um acontecimento que poderia sair na sala, ou um tema, e aí teve que fazer uma encenação sobre isso, ilustrando como você se portaria frente a isso, mas não surtiu muito efeito. (...) As outras vezes foi como eu te falei, era texto e discussão, só o que ele entendeu do texto, o que o autor quis dizer com aquilo, ela não relacionava tanto a prática” (Professora Juliana).*

Seguimos com o segundo e terceiro relatos:

*“Eu lembro que eu fiz didática (...) e lembro que foi a discussão que a gente fez do material didático. Foi a única discussão que ficou mesmo na minha cabeça. (...) que a gente deveria escolher um material, estudar como ele era montado, o que ele tinha, o que ele não tinha, e depois discutir na sala. Ai a gente levou, formou grupos, discuti com o grupo e depois a gente apresentou pro resto da classe. Então assim, até achei interessante ver os livros dos outros, que eu não tinha contato, e saber o que eles achavam do uso daquele material. Só que é o que eu tinha falado, eu achei que ela criticou, de um jeito que eu não esperava, o meu material. E eu tentei argumentar com ela, só que ela não gostou muito. Ela achou que prevalecia o que ela tinha dito. Falei “Bom, tudo bem, é o ponto de vista dela”, mas não me acrescentou, ela não me convenceu, por exemplo. Ela disse que o livro era muito ruim, porque era muito cheio, porque tinha muita coisa escrita, que tinha isso, que tinha aquilo e, no entanto, depois eu tive que trabalhar obrigatoriamente com outro material e eu achei aquele primeiro muito melhor, mesmo tendo todos aqueles defeitos que ela apontou.” (Professora Ana Maria).*

*“E depois eu me lembro de uma apresentação... ela dividiu em grupos, em temas, mas aí eram temas um pouco mais abrangentes, e a gente escrevia embaixo a qual grupo gostaria de pertencer (...) Bom, o meu grupo foi trabalhar o Grande Sertão: Veredas, Morte e Vida Severina, Vidas Secas... como poderia trabalhar a seca na aula. (...) E a gente fez uma apresentação simpática. Logo um pouco antes da apresentação a minha casa inundou, e eu levei o meu caderno, que eu usava aqui na Licenciatura, todo molhado, estragado, e acabei dando o meu relato. Passei até umas propagandas que tinha na televisão da WWF, e a gente ganhou um elogio simpático, e aquilo ficou marcado. (...)” (Professora Ana Maria).*

Nas falas citadas acima temos duas propostas interessantes de trabalho que fogem do tradicional tratamento oral do conteúdo pautado com leituras, discussões, seminários, e partem para uma abordagem mais prática das situações, fazendo com que os alunos se atentem à busca de soluções, tais como a análise de um livro didático, ou a maneira de se trabalhar um determinado tema em sala de aula. Porém, as propostas podem ter sido executadas em outras disciplinas pedagógicas e não necessariamente na didática.

### **Categoria 3: Características do professor da disciplina**

Buscamos saber junto aos entrevistados sobre as características mais marcantes dos professores da disciplina de didática que os mesmos tiveram no período da graduação. Juntamente à investigação destas características, pesquisamos se os entrevistados possuíam um perfil considerado ideal, ou esperado, para um professor de didática, com base na atuação dos professores que conduziram a disciplina em seus respectivos cursos.

Por estarmos pisando em um terreno movediço tal qual o das lembranças, nesse caso relativas à figura de um professor específico, bem como ao seu modo de conduzir as aulas, suas qualidades e suas deficiências, é que tivemos de lidar também com o esquecimento não apenas de nomes, mas também do desenvolvimento da disciplina em si, com as práticas desenvolvidas e as teorias abordadas. Esses são alguns dos exemplos de depoimentos que nos respaldam:

*“Eu não me lembro de nenhum... ‘quem foi meu professor de didática?’”*  
(Professora Thatiane).

*“Eu lembro que eu fiz Didática, foi a única matéria que eu fiz naquele semestre, lembro que foi uma professora, se você me perguntar o nome eu não lembro (...)”* (Professora Ana Maria).

Os depoimentos sinalizaram também a considerável importância atribuída ao fato de que a relação professor x aluno seja harmoniosa, posto que a afinidade dos alunos para com o professor é citada várias vezes. Outro ponto elencado nos relatos, que se dá pelo mesmo mecanismo de afeição, é a *aceitação da disciplina*, a qual constitui fator determinante para o interesse pelas aulas. Em relação a esse último, notamos dois pontos importantes. O primeiro ponto refere-se à não-aceitação da disciplina, partindo, na maioria das vezes, de um preconceito em relação às disciplinas pedagógicas, pelo fato de que estas fogem do trato com o conteúdo específico, no qual os licenciandos de outras áreas, que não a pedagogia, estão sendo formados. Já o segundo ponto, vai mais além e enfatiza as demandas não proporcionadas pela disciplina, apontando a relação teoria x prática como o cerne da questão, enfatizando a falta de conexão entre o curso da disciplina e a prática escolar propriamente dita. Como nos mostram os seguintes depoimentos:

*“Então, a professora de didática em si, a minha sala no geral não simpatizou muito com ela. Eu achava até uma professora bem articulada, tinha um bom domínio do que ela propunha pra gente, mas o pessoal tinha em geral essa crítica mesma que eu tenho, a expectativa deles é que nessa disciplina eles iam conseguir desenvolver habilidades, sei lá, mesmo que*



*não diretamente tipo ‘ah, você tem que fazer isso ou aquilo’, mas teorizar a questão, pensar, discutir a questão do enfrentamento professor x aluno. Não teve, ela ficou distante disso, ela ficou bastante na teoria, mas uma teoria um pouco mais distante dessa realidade.” (Professor Rodrigo).*

*“Eu lembro quem era o professor, mas eu lembro que eu não gostava da aula, achava muito teórica, era textos que a gente tinha que ler, ler, ler, só discutia, não era nada tão voltado para a prática, eram textos até meio difíceis a linguagem, (...) eu aprendia em outras aulas do que na de didática que acho que seria muito mais voltada para isso.” (Professora Juliana).*

Algumas falas coletadas enfocaram bem a questão do relacionamento professor x aluno por três vieses distintos. Em um primeiro momento, temos alguns relatos expondo a admiração pelo modelo de atuação que o professor de didática empregava em sala, por vezes enfatizando a boa condução da aula, as discussões em torno de uma determinada temática de interesse, outras vezes, evidenciando a modo de tratamento pessoal do professor para com o aluno, como veremos a seguir:

*“(...) ela era muito legal, era uma pessoa que tinha uma cabeça muito aberta, então ela passou isso para a gente também. (...) A gente tinha bastante liberdade dentro da aula dela de questionar, de trazer coisas novas (...). Eu lembro que na época o que me marcou bastante foi que eu estava estudando bastante sobre uma pedagogia mais humanista, daí eu conheci umas amigas que também se interessavam pelo tema e professora era super a favor também. Então a gente pôde fazer seminário e até dar cursos na semana da educação na faculdade por conta dessa abertura.” (Professora Micheli).*

*“Olha, uma coisa que eu gostava dela, era ela conhecer o aluno, sabe assim... ela tinha uma turma de sessenta alunos, ela sabia o nome de todo mundo. Eu acho que isso é importante. (...) eu gostava dela, nesse aspecto assim, ela vinha, conversava com a gente tal, ela explicava, depois saía conversando com todos os alunos em sala, tirando dúvidas. Eu achava isso muito legal da parte dela.” (Professor Denis).*

Em outro momento, observamos uma forma de tratamento da professora de didática para com a professora em formação, que, mesmo estando calcada em uma diferença natural de ideias, não foi aceita com naturalidade pela aluna, segundo esta, pelo modo como se estabeleceu essa discordância no decorrer dos acontecimentos da aula:

*“Então assim, até achei interessante ver os livros dos outros, que eu não tinha contato, e saber o que eles achavam do uso daquele material. Só que é o que eu tinha falado, eu achei que ela criticou, de um jeito que eu não esperava, o meu material. E eu tentei argumentar com ela, só que ela não*

*gostou muito. Ela achou que prevalecia o que ela tinha dito. Falei “Bom, tudo bem, é o ponto de vista dela”, mas não me acrescentou, ela não me convenceu, por exemplo. Ela disse que o livro era muito ruim, porque era muito cheio, porque tinha muita coisa escrita, que tinha 'isso', que tinha 'aquilo' e, no entanto, depois eu tive que trabalhar obrigatoriamente com outro material e eu achei aquele primeiro muito melhor, mesmo tendo todos aqueles defeitos que ela apontou.” (Professora Ana Maria).*

Um último viés versa sobre a ligação estabelecida por alguns alunos, por vezes explicitamente, outras, implicitamente, entre o fato de ser uma disciplina pedagógica e a expectativa de que haja uma espécie de *docilidade*, uma maior *afetividade*, no tratamento para com o aluno, como podemos observar no depoimento a seguir:

*“Mas eu acredito, os professores da parte pedagógica aí eles são mais... humanos. São assim, mais amigos, sempre procuram um vínculo maior eu acredito. Porque o pessoal da área das exatas, os professores de matemática, eles são muito assim, secos.” (Professor Denis).*

#### **Categoria 4 - Contribuições da disciplina para o desenvolvimento da prática pedagógica cotidiana**

Ao pesquisarmos junto aos professores o quê, mais precisamente, dentre todo o conteúdo ensinado na disciplina de didática, veio a se mostrar realmente útil e necessário e, por essa razão, foi incorporado em suas práticas cotidianas, assim que estes tornaram-se professores, observamos, mais uma vez, uma grande dificuldade em associar os conhecimentos adquiridos na universidade às suas fontes, ou, às disciplinas fornecedoras destes conhecimentos, como exemplifica o depoimento a seguir:

*“Já tive aula, não era metodologia de língua portuguesa, mas trabalhava, eu não lembro o nome da matéria, mas era quase voltada a isso, e a professora deu um trabalho para a gente selecionar jogos de alfabetização...” (Professora Juliana).*

Na fala anterior também temos um indício de que o trabalho apoiado em *materiais concretos*, ou seja, em atividades cuja participação do aluno está necessariamente envolvida na construção/assimilação do conceito apreendido - no caso, voltado à alfabetização - é, possivelmente, maior favorecedor de *dados significativos* que possibilitam a associação destes às disciplinas nas quais foram trabalhados, funcionando como *atalhos* para acessar a memória de uma

identidade disciplinar.

Dando prosseguimento à investigação das contribuições da disciplina para a prática dos professores pesquisados, buscamos saber qual o fator comum existente, ou ainda, se há um fator comum aos conhecimentos incorporados às práticas cotidianas. Em relação à recorrência às bibliografias trabalhadas na universidade para buscar subsídios para a prática, constatamos que nenhum dos professores se utiliza dessa ferramenta, visto que não citaram nenhuma referência de suporte que marcou a sua atuação:

*“... não foi algo que marcou e dá suporte hoje para eu consultar as bibliografias estudadas pra eu procurar um suporte para eu administrar a sala de aula hoje.”* (Professora Silvânia).

*“... na hora tudo bem, para a formação você conhecer, mas depois você não usa isso, é o que você falou, se eu já peguei algum material, nunca fui atrás, eu tenho guardado as minhas apostilas e tudo mais, não peguei lá para ficar olhando, o fulano disse isso, o ciclano disse aquilo...”* (Professora Juliana).

Já o retorno aos *registros de atividades práticas* é considerado por uma professora como possível suporte à prática:

*“... a professora deu um trabalho para a gente selecionar jogos de alfabetização ou mesmo atividades e aí a gente analisou em grupo, todo mundo levou, tinha que levar duas, três cada um e analisar se ia ser bom, se era atividade que ia dar resultado na sala ou era atividade por fazer (...) e eu já peguei registros daquilo, porque daí todo mundo ficou com um xerox das atividades e tal, eu já peguei para fazer jogos.”* (Professora Juliana).

Nessa fala, nos parece que a possibilidade de buscar um exemplo de atividade prática - jogos de alfabetização - para ser trabalhado em sala com os alunos, motivou a professora a se voltar ao material trabalhado no período de formação, o que pode constituir um forte indício de que o material concreto tem maior relevância no momento da busca por apoio à prática.

Houve vários apontamentos do que viria a ser o conhecimento mais específico adquirido na disciplina de didática, e que, segundo os entrevistados, faz a diferença hoje em sua maneira de lecionar. Entre esses apontamentos, temos alguns professores sustentando que *houve*, durante o curso de licenciatura, embasamentos mais procedimentais e metodológicos aliados à uma base conceitual, de modo que, ao iniciarem sua carreira docente, estes já dispunham de certo conhecimento para lidarem com algumas situações específicas:

*“O modo de como fazer a atividade, de dar as intervenções, como fazer isso, sim, eu aprendi na faculdade, a questão das hipóteses de escrita alfabética, como eu teria que intervir, isso tudo eu aprendi, eu acho que isso eu já trouxe, isso eu já sabia, isso ajudou.”* (Professora Juliana).

*“... ela (a professora) trabalhava bastante com a introdução do letramento, construtivismo, então a gente viu muita coisa que é a maneira como eu alfabetizo hoje.”* (Professora Micheli).

*“Nas aulas de didática da faculdade a professora colocava muitas situações na lousa pra gente discutir o assunto. O aluno fez isso na sala de aula, conversou demais, o que eu faço? Então a gente discutiu lá, e daí vê hoje aqui situações que a gente lembra 'Isso foi discutido lá e a gente pode aplicar aqui'.”* (Professor Carlos).

*“Talvez esse trabalho tenha ficado mais na minha cabeça, porque eu aprendi a criticar livros. (...) foi interessante os pontos, porquê escolher um livro e não outro, se é importante uma figura, é importante um texto, é importante um exercício, o tamanho da letra, as cores e tudo mais que a gente trabalhou em aula. Então indiretamente sim, realmente tem esse quê, tem a ajuda da escolha do material didático.”* (Professora Ana Maria).

*“...a gente discutia com as situações-problema, diagnosticar os alunos que tem dificuldade. A gente aprendeu isso na didática, também em metodologia de ensino, diagnosticar os alunos pra situações.”* (Professor César).

Chamou-nos a atenção o fato de que, frequentemente notamos que, para os professores pesquisados, o conhecimento mais útil que se extraiu da disciplina de didática, não teve nenhuma ligação com algum conceito teórico explorado, alguma prática de sala de aula, ou ainda algum tema explorado em debates, exposições, enfim, mas sim, remetia à postura do professor, às suas convicções, seu temperamento, sua maneira de conduzir situações, como mostram os depoimentos a seguir:

*“ (...) uma maneira de abordar a criança a educação e o ensino como um todo, é uma forma de ensinar e de lidar com o ser humano. (...) isso me marcou bastante e a própria maneira de trabalhar a alfabetização também (...)”* (Professora Micheli).

*“... eu tive uma professora que ela tinha muitos anos de alfabetização, então ela conhecia a realidade tanto da rede pública como da rede particular. Então isso me ajudou muito a eu entender, a eu ter um olhar que pudesse atender mais as necessidades da realidade da sala de aula.”* (Professora Silvânia).

*“Olha, uma coisa que eu gostava dela, era ela conhecer o aluno, sabe*

*assim... ela tinha uma turma de sessenta alunos, ela sabia o nome de todo mundo. Eu acho que isso é importante. (...) falo assim, a amizade entre professor, aluno. E conhecer mesmo o aluno; acho que isso é muito importante. (...) ...eu acredito, os professores da parte pedagógica aí eles são mais... humanos. São assim, mais amigos, sempre procuram um vínculo maior eu acredito. Porque o pessoal da área da exatas, os professores de matemática, eles são muito assim, secos. ” (Professor Denis).*

Pudemos constatar também que é comum que, ao serem indagados sobre as contribuições da disciplina de didática para a atual prática docente, os professores refiram-se ao sentimento de decepção que tiveram ao enfrentar a sala de aula pela primeira vez e perceber que o respaldo dado pelas disciplinas pedagógicas, entre elas a didática, foi pequeno, ou mesmo, inexistente, como podemos observar nos depoimentos que seguem:

*“É uma bagagem que a gente vai carregando. Mas é pouco. A base é pouca ainda. Pelo que a gente enfrenta em sala de aula, pra exercer a função, é pouco.” (Professor César).*

*“Tá certo que a maioria hoje, que está lá dentro da faculdade já conhece como que é a educação, a sala de aula lá fora. Mas você tem uma outra visão, você tem uma visão do aluno na sala de aula, e não do professor na sala de aula. E é isso que o professor às vezes se surpreende na hora que chega lá.” (Professor Carlos).*

A *decepção* vem no momento em que os mesmos se deparam com situações para as quais não estavam preparados e, tendo de agir na urgência, não localizam em suas memórias de sala de aula, alguma informação, alguma ‘dica’ que dê o suporte de que necessitam. Ao vivenciar esses momentos, ou, ao ‘cair a ficha’ de que houve uma idealização da profissão não condizente com a realidade encontrada nas escolas, muitos professores recorrem ao que chamo aqui de *fontes alternativas de aprendizagem do ofício*, que nada mais são do que aprendizagens que se dão no próprio âmbito da escola, valendo-se da convivência e troca de experiências entre os membros da equipe escolar, o que forma uma espécie de rede integrada de conhecimentos no interior da instituição. Constatamos a abrangência e eficácia dessa rede de conhecimentos integrados nas próprias falas dos entrevistados, que, por diversas vezes, remeteram-se a essas fontes alternativas como fornecedoras de soluções para a urgência, fato que, por sua vez, evidencia a significativa influência exercida por estas na definição/construção de uma prática pedagógica própria. Seguem algumas falas nesse sentido:

*“(...) porque no primeiro ano que eu dei aula, eu olhava assim e falava*

*‘Nossa, e agora? Como eu faço isso? Como eu faço aquilo?’. Aí a diretora, um ou outro professor que já tinha a prática, foi falando ‘Olha, faz assim que é melhor, faz assado que é melhor’.(...)Quem mais ajudou foram os outros professores, lógico que aqueles que estavam abertos a ajudar, porque tem alguns que não estão, se sentem ameaçados pelos novos. (...) ...ou pergunto pra outros colegas ‘Na sua aula, ele é assim também?’. Aí às vezes ele fala ‘Era, não é mais’. ‘O que você fez? Como você lidou com ele?’” (Professora Ana Maria).*

*“...algumas situações deixam a gente, às vezes sem saber o que fazer. Então a gente acaba procurando ajuda com outro professor quando começa, porque não tem experiência, pra procurar resolver.” (Professor Carlos).*

*“Ah, tem orientação na escola que a gente está. A diretora está sempre dando dica, ela sempre faz proposta nova, pra elaborar uma maneira de conduzir essa ou aquela situação.(...) ... eu vejo a orientação dos colegas. (...) Mas, eu pego exemplo de alguns professores mais velhos, na mesma escola. Um professor lá é calmo, fala baixinho, os alunos respeitam ele. Até falei pra ele ‘não sei o que você faz’. Ele fala tão baixinho.(...) Eu vejo também assim, os colegas da escola, vejo o que eles fazem, as maneiras de uma escola pra outra também, a direção, que jeito que funciona, como eles trabalham. Aí a gente vai aperfeiçoando ou tentando aperfeiçoar.” (Professora Mirna).*

Ainda com relação às *fontes alternativas de aprendizagem*, temos em vários depoimentos a referência às memórias de professores que por uma razão ou outra, por motivos bons ou ruins, vieram a marcar tanto a vida escolar dos professores pesquisados, ou mesmo sua formação universitária. Esses exemplos têm sido colocados em prática, ou refutados, na busca por uma prática eficaz em sala de aula. Seguem os depoimentos:

*“Teve um professor... aquele lá era bem bacana, todo mundo gostava dele na faculdade, alguns saíam da sala, mas na aula dele ninguém saía, porque ele era bem didático. Ele chegava, dava as matérias dele, explicava, todo mundo gostava. Então quando você chega na sala, vê que a sala está meio desorganizada, aí você tenta puxar meio igual ele, pra ver se os alunos se interessam.” (Professor Daniel ).*

*“E aí vem aquele professor lá do ginásio, o que ele fez, o que ele fazia. Do ensino médio. Da graduação não, porque eu lembro de uma vez uma professora discutindo com o aluno em sala... então já nem tanto. Mas eu lembro sim de outros professores que passaram por mim.(Professora Ana Maria).*

*“A gente lembra e a gente comenta às vezes aqui até hoje, de professores que deram aula pra gente, no colegial, na faculdade e que a gente usa como exemplo. Olha, aquele professor fazia isso quando tinha uma situação parecida. Tinha uma didática totalmente diferente dos outros e*

*que funcionava na sala de aula. Então, a gente acaba tendo como base professores de algum tempo atrás.” (Professor Carlos).*

*“Aí a gente tenta se espelhar nos bons, os melhores ou aqueles que foram mais marcantes pra nós, na nossa passagem.” (Professor César).*

Finalizando essa categoria, consta de nossa investigação alguns depoimentos que apontam a prática cotidiana docente como agente crucial de formação, visto que, é somente quando se insere nesta realidade prática que o professor se depara com as mais diversas situações, as quais possibilitam por em prática toda a bagagem teórica recebida no período de formação, bem como os conselhos fornecidos pelos colegas de trabalho, enfim, testar suas possibilidades, tomar iniciativas, como veremos nos depoimentos abaixo:

*“E a prática, foi prática, foi tentando, fazendo errado e tentando fazer de novo, e vendo que melhorou, e fazendo de novo e percebendo que dá certo. Foi mais ali, na cara e na coragem.” (Professora Ana Maria).*

*“... a gente vai passando situações, e a partir daquela situação que a gente vai melhorando, vai sabendo como atuar. (...) A realidade mesmo é no seu dia a dia que você vai começar a aprender. É claro que você vai conhecer a didática... é importante. Você vai conhecer os autores, tudo... a LDB. Ali que você vai ter o conhecimento sobre isso, mas a prática é totalmente diferente do que você vê nessas aulas.” (Professor César).*

## **Categoria 5: Impressões sobre a formação pedagógica**

Procuramos localizar nos depoimentos dos professores, trechos que sinalizassem algumas das impressões que estes tiveram a respeito de sua formação pedagógica. Em meio a estas impressões, temos um quadro composto por questões de ordem pessoal e outras relativas à condução do curso de licenciatura em si.

Dentre as questões de ordem pessoal, evidenciou-se uma questão mais ampla que diz respeito à *imaturidade* vista por três pontos de vista singulares. O primeiro deles refere-se aos *fatores que influenciaram a escolha profissional pela docência*, e que são de fundamental importância para a compreensão do *ser/fazer docente* do profissional pesquisado. Nessa perspectiva, podemos enfocar o despreparo com que são feitas as escolhas profissionais, visto que, muitos professores citaram que fizeram suas escolhas baseando-se em fatores como acessibilidade financeira ao curso, influência das opiniões familiares, baixa concorrência no vestibular, identificação apenas com os conteúdos específicos do curso (matemática, língua portuguesa, etc.) e

não com a docência em si, como demonstram os depoimentos abaixo:

*“Não precisava ser necessariamente professor, mas teria que ser na área de exatas. Tinha facilidade pra mexer com matemática, mas não pensava em ser professor no início.” (Professor César).*

*“Na verdade antes até pensei em fazer outras coisas, outro curso, engenharia, mas no interior onde a gente morava é complicado, o acesso pra faculdade é... o curso não tinha tão perto, o mais próximo era 100 Km. Daí, até mesmo pela condição financeira, de não poder custear um curso mais caro, não era fácil naquela época, então foi daí a opção por ser professor. Uma que também eu gosto da área de matemática, então optei por matemática por gostar mesmo, e ser professor, na época, pra ser sincero, pela facilidade que tinha o curso, por ser próximo de onde eu morava, fácil acesso, tudo isso. Mas também por já ter na família professores. Minha irmã já era professora, então acaba influenciando um pouco também.” (Professor Carlos).*

O segundo ponto de vista versa sobre a *imaturidade relacionada à época do curso*, ou seja, alguns professores alegaram estar em uma fase menos comprometida com a responsabilidade e dedicação que o curso exigia, devido às vivências próprias da juventude, o que pode ter influenciado no aproveitamento do curso como um todo:

*“(...) talvez eu não tenha aproveitado mais do que eu gostaria pela minha imaturidade, sei lá, na época, jovem fazendo faculdade...” (Professora Micheli).*

Para fechar o quadro referente à questão da imaturidade, temos algumas falas denunciadoras de uma *percepção tardia da importância da formação especificamente pedagógica*, já que, embora dentro das suas especialidades, os licenciandos viriam a se tornar *professores* assim que concluíssem o curso de graduação. Seguem os depoimentos:

*“Durante a minha formação eu dava uma certa importância pra elas, pra essas disciplinas, e agora que eu estou tendo contato com a prática, o dia a dia do professor, eu dou uma importância bem maior do que a que eu considerava (...) Hoje em dia, eu considero a questão principal da educação até, independente do conteúdo, que você pode ter um excelente domínio da matéria, mas não conseguir passar isso pro aluno. Aí não adianta nada, então você não é um professor, ou não é um bom professor.” (Professor Rodrigo).*

*“Então aí durante o curso que a gente vai vendo, que um professor de matemática tem que ser matemático e ser professor, que é totalmente*



*diferente. A matemática você só conhece a teoria. Acho que, pra ser professor, muita coisa da didática está envolvido. É totalmente diferente.”* (Professor César).

*“Eu tenho dificuldade nessa parte, então aí muita gente ficava mais... não se interessava muito, por ser um curso de exatas, ter esse contato com essa parte de letras... tem uma divisão sim dentro dessas duas áreas. Eu mesmo não me interessava pela aula de metodologia, de prática.”*(Grifo nosso) (Professor César).

*“Mas quando você vem pra sala de aula e vai trabalhar, aí você vê que você necessitava daquela professora, das aulas de didática. Quando a gente está estudando, às vezes não damos aquela importância pra algumas disciplinas. Às vezes ficava mais fácil fazer matemática. A gente só queria matemática. Assim, o pessoal levava numa boa, mas sempre tinha uma recusa. Achávamos que não tinha necessidade, mas na hora que você entra em sala de aula, pensa ‘puxa vida, aquilo tem muita importância’. Porque... como você vai conduzir aquilo? Você precisa ter algumas orientações.”* (Professora Mirna).

Já com relação à condução do curso propriamente dito, os relatos remetem a um aspecto bastante recorrente nas falas dos entrevistados, que vem a ser a *necessidade de contextualização* sentida nos anos de formação, ou seja, a constatação de que, caso estivessem atuando concomitantemente ao período de formação, ao menos como estagiários, seria mais fácil construir uma ponte entre os estudos teóricos realizados e a prática exercida nas escolas e salas de aula, visto que, muitos alegam que o fato de ainda não pertencerem à comunidade escolar, dificultou o desenvolvimento da habilidade de se partir de uma determinada teoria e tecer as relações desta com situações cotidianas vividas na instituição escolar, como exemplificam as seguintes falas:

*“Acho que se eu só tivesse tido aula da faculdade e não tivesse trabalhado ainda, começasse depois, eu acho que não ia (...) fazer a mesma coisa. Porque daí como eu já tinha noção da prática, eu chegava na sala, dependendo da aula que a professora dava, eu dava a situação que eu tinha tido na prática e daí surgia discussões em cima disso, por isso que eu acho que consegui assimilar melhor. (...) Acho que se eu tivesse lido só os textos, a bibliografia, não ia ter tanta noção assim.”* (Professora Juliana).

*“Não como professora docente, mas como auxiliar, que é o que as estagiárias fazem aqui na escola, eu acho que seria muito válido, eu acredito que o estágio já deveria começar no início da pedagogia porque é um momento que a gente confronta mesmo e pode questionar mais e pode ver como que é a realidade da sala.”* (Professora Micheli).

*“... a professora quando dava aula de didática lá, comentava, ela falava vivências, ela passava pra gente bastante coisas interessantes. Mas assim,*

*no primeiro e segundo ano nós não tínhamos estágio. Então eu não tinha uma ideia... a gente foi montando uma visão, tendo uma visão do que era uma sala de aula. A hora que nós fomos... quando comecei a fazer os estágios e tal, aí eu já vi que o que era falado já não batia tanto com o dia a dia, com o que acontecia.” (Professor Denis).*

*“(...) eu vejo que tem os eventuais, hoje nem tanto, mas quando eu vim em 2006 tinham muitos eventuais, que eram estudantes ainda, não tinham se formado, mas tinham mais prática que eu. Já estavam ali dois, três, anos trabalhando na sala de aula. Então isso já os ajudava na questão da formação em sala de aula. Quando a professora de didática explicasse, eles dariam mais atenção, porque já sabia como era a vivência, como que é em sala de aula. A gente, como não tinha isso, a gente ficava assim ‘Ah, dá o conteúdo, a gente quer saber o conteúdo na matemática’. Aí você vê a diferença. Mas aí já foi.” (Professora Mirna).*

*“O pessoal não tinha interesse. E porque ali havia alguns que já davam aulas como eventuais pelo Estado também, então entendiam bastante essa parte de leis e tal, essa parte pedagógica. Eles tinham bastante facilidade e como já sabiam da maior parte do conteúdo, também não tinham tanto interesse assim também.” (Professor Denis).*

Buscamos saber quais foram os momentos mais desafiadores enfrentados por eles ao assumirem a sala de aula, e como lidaram com esses desafios, na tentativa de elencar as fendas mais visíveis deixadas pela formação e agregar essas demandas às discussões atuais em torno de uma nova perspectiva para o trabalho com a didática na formação de professores.

Várias questões foram apontadas como grandes desafios pelos quais os professores tiveram que passar ao iniciar a carreira docente. Entre essas questões, observamos que a que mais vezes foi citada se refere à *indisciplina*, um fator de caráter mais externo à formação do professor, visto que, a sua existência, incidência, ou ainda, o seu nível, não dependem dessa formação, ao contrário da forma com a qual o professor vai agir sobre essa questão, que certamente refletirá o seu preparo pedagógico e as bases adquiridas em sua formação. Seguem alguns exemplos dos relatos que abordam essa questão:

*“Disciplina. Disciplina dos alunos. Em princípio tudo assusta. O primeiro dia era uma aula dobradinha, numa sala que os professores antigos já diziam que era difícil. E até que foi, eu achei que eu não ia saber o que falar, na hora desembestei a falar. Falei, falei, falei, falei, falei mais até do que eu achei que fosse. Mas foi legal. Aí depois, com o tempo, alguns alunos bateram muito de frente comigo, porque eu sou aquela professora chata, então tudo que está ali eu faço, corrijo, visto, quero que o aluno aprenda, quero que o aluno saiba, quando ele não sabe eu fico insistindo até ele tentar fazer, até ele conseguir fazer. E isso incomodava pra caramba aqueles alunos que estavam mais a fim de brincar, bagunçar, atrapalhar ou*

outros. Então eu batia muito e ainda bato de frente com aluno mal educado.” (Ana Maria).

“Eu acho que acaba sendo a indisciplina. Porque o conteúdo a gente dominava, tranquilo, a gente vê, super tranquilo, mas a indisciplina na sala de aula... algumas situações deixam a gente, às vezes sem saber o que fazer. Então a gente acaba procurando ajuda com outro professor quando começa, porque não tem experiência, pra procurar resolver.” (Professor Carlos).

Juntamente com a questão da indisciplina, os relatos abordam a questão do *desrespeito*, colocando-o como um fator de atritos de ordem mais pessoal:

“(...) quando eu comecei a dar aula, o maior desafio foi o desrespeito. Eles não respeitavam (...) os alunos encaravam mesmo, vinham pra cima. Eles vinham metendo o ombro na sua cara. Falavam: 'eu não vou fazer nada, não quero nem saber'.” (Professor Denis).

Outras questões que pudemos elencar nas falas para ajudar a compor os desafios vividos pelos professores iniciantes, possuem um caráter mais intrínseco à sua formação e ao preparo destes para o enfrentamento de alguns momentos característicos do dia a dia de trabalho docente, como por exemplo, o *despreparo para trabalhar com aulas expositivas*, ou seja, mesmo tendo o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, um dos professores admite uma grande dificuldade em expor e explicar o conteúdo para os alunos:

“Eu acho que na minha formação faltou um pouco de aulas expositivas. Em particular eu tinha dificuldade em me expressar. Eu conhecia o assunto, mas não tinha aquela disposição de me expor. Como expor pro aluno? Essa foi uma grande... a maior dificuldade. (...) ... ir lá na frente, na faculdade, falar sobre tal tema e expressar isso pros colegas de sala. Acho que esse é um foco de falha que teve. Quando eu cheguei mesmo, não sabia muito como me expressar, como passar. Sabia o conteúdo, mas não como passar pro aluno, de forma que o aluno me entendesse”. (Professor César).

Em outro caso semelhante, uma professora expõe sua dificuldade em organizar didaticamente o conhecimento adquirido na faculdade para que este pudesse ser exposto com clareza aos alunos:

“Como lidar com o aluno. O aluno julgar que você é fonte de todos os saberes e ficar testando o tempo todo, e o que fazer...?; tudo bem, eu tenho um conhecimento, eu tenho conhecimento da língua portuguesa, eu adquiri isso na faculdade, cursei a licenciatura, mas e agora? Como é que eu faço isso como o serzinho que está ali na minha frente, que tem dez anos... doze

*anos...? Como que eu vou fazer para pegar todo esse conhecimento e fazer dele algo útil?” (Professora Tathiane).*

Porém, a incidência maior nos depoimentos deu-se sobre a questão de *conseguir chamar a atenção do aluno*. Nessa perspectiva, alguns relatos citam a importância de se chamar a atenção dos alunos no momento da exposição/exploração dos conteúdos, até mesmo para manter a disciplina em sala de aula. Já outros, abordaram a desmotivação com a qual os alunos vêm para a escola como fator agravante quando se pretende chamar a atenção do aluno para o trabalho em sala de aula, visto que, desafia o professor a se preocupar, antes do trabalho com qualquer conteúdo, em fazer com que as atenções se voltem àquele conteúdo, ou seja, em despertar o interesse do aluno pela aprendizagem:

*“Tem que de alguma maneira chamar a atenção ou ser muito bravo mesmo pra poder ficar ali. Mas o compromisso às vezes é grande com o aluno, tem que ficar todo instante ali, senão eles perdem a atenção.” (Professora Mirna).*

*“(...) eu fazia o curso de artes também, paralelo ao curso de letras, em artes isso foi abordado, até por professores que não eram da didática, mas abordaram isso, a motivação.(...) E eu lembro que a gente chegou a discutir sobre isso, a levantar essa questão, que a motivação era o pior problema, que realmente depois eu confirmei, que eu acho que o pior problema da educação é a desmotivação dos alunos.” (Professor Rodrigo).*

*“Diante de se preocupar no que você está discutindo, na sua matéria em si, nas questões, na problemática da sua matéria, tem que estar preocupado em voltar o olhar do aluno pra isso. (...) Primeiro você tem que voltar, fazer com que o aluno olhe pra isso e preste atenção nisso, e queira entender e se preocupe com isso, queira se desenvolver nessa área.” (Professor Rodrigo).*

Em momentos diversos das entrevistas, aparecem depoimentos sustentando a ideia da distância existente entre o que se estuda nos cursos de formação de professores em relação ao que acontece realmente no cotidiano de trabalho do professor no contexto escolar. Nessa perspectiva, notamos que uma das impressões mais imperativas entre professores pesquisados é a de que a teoria não dá conta de certos aspectos que só são compreendidos quando vivenciados, e, nesse quesito a universidade é posta como uma instituição que não proporciona certas vivências essenciais à formação profissional do professor. Seguem os depoimentos:

*“A bagagem teórica que eu tive na faculdade me ajudou muito nos concursos e na minha reflexão da prática, não que eu tenha aprendido na faculdade como dar aula, mas eu tive bastante trabalho em cima de teorias*

*a respeito da maneira de se ensinar, então eu fui construindo a minha prática em cima daquilo que eu acreditava que era a melhor forma de se ensinar, mas eu acho que foi super válido, me ajudou pra caramba e me ajuda até hoje...”* (Professora Micheli).

*“Eu acredito que as universidades tenham o trabalho mais teórico, a didática que condiz com a realidade mesmo a gente só vê na prática, sentindo a sala, fazendo estudo da sala. A teórica dá apenas uma percepção pra você ter uma visão crítica, mas eu não vejo que aquilo está casado com a realidade.”* (Professora Silvânia).

*“Eu acho que o que falta na faculdade (...) o que eu senti quando eu cheguei foi isso, de ter mais, tudo bem ter aula teórica, eu acho que tem que ter, tem os textos pra você conhecer, é a sua formação, mas eu acho que precisa relacionar muito com a prática, ter essa troca, não era só eu que trabalhava lá na sala, tinha muitas meninas que trabalhavam, cada uma era em uma escola, cada uma era em uma série, eu acho que deveria ter tido muito mais prática, eu lembro muito dessa aula que eu tive de trocar de jogos, trocar as atividades porque foi muito construtivo para mim, agora as atividades teóricas não lembro assim quase nada.”* (Professora Juliana).

*“Por exemplo, preencher diário. Uma coisa que a gente não aprendeu aqui. Aí alguns outros professores, formados em faculdades particulares falam ‘Não, a gente aprendeu na faculdade. Você não aprendeu?’ ‘Não’. Aqui a gente não aprende. Tudo bem, é uma coisa que assim... tem muitas outras coisas mais importantes pra aprender na faculdade do que preencher diário, mas sabe, um dia só comentar ‘Olha, faz assim, ou assim’. Acho que não seria exatamente perdido.”* (Professora Ana Maria).

*“... eu fui aprender a didática mesmo, pra você dar aula, nos cursinhos pra passar no concurso. Eu vi muitas coisas que eu não vi na faculdade. Então só por essa comparação já percebo que se a professora passasse, até pra preparar a gente pros concursos também, porque essa é a realidade do professor, ele vai ter que passar por algum concurso algum momento. É bem provável que ele passe por algum concurso na carreira dele, e a gente não foi preparado pra isso. Então, pro concurso e realmente pro dia a dia da sala de aula, o que foi pedido no concurso abrangia mais o dia a dia na sala de aula, o trabalho prático do professor. Isso eu aprendi no cursinho, e devia ter aprendido na faculdade. Se eu aprendesse na faculdade eu ia estar mais bem preparado do que eu estou hoje.”* (Professor Rodrigo).

*“... se eu encarasse uma realidade que os meus alunos tivessem interessados em aprender tudo que eu vou falar pra eles, aí minhas aulas de didática teriam sido muito mais produtivas, porque elas não me prepararam para enfrentar alunos que não estão interessados. (...) Pra isso eu não fui, em momento algum, preparado na faculdade, nas aulas de didática.”* (Professor Rodrigo).

*“... mas o pessoal tinha em geral essa crítica mesma que eu tenho, a expectativa deles é que nessa disciplina eles iam conseguir desenvolver*

*habilidades, sei lá, mesmo que não diretamente tipo ‘ah, você tem que fazer isso ou aquilo’, mas teorizar a questão, pensar, discutir a questão do enfrentamento professor x aluno. Não teve, ela ficou distante disso...”* (Professor Rodrigo).

*“Eu a princípio eu pensava em ser um professor mais próximo dos alunos, pra tentar (até por essa teoria que eu tinha visto), tentar fazer com que eles expusessem a realidade deles, as dificuldades e os anseios, e ser mais amigo deles, próximo deles, pra conseguir, a partir disso, passar coisas que eu achasse que seria a aprendizagem que ia fazer eles crescerem. Só que a primeira necessidade no dia a dia da aula é você manter o controle da turma, é você impor respeito. Isso era um modelo que eu não tinha antes, achei que não seria necessário e agora eu vejo que é o primeiro passo. A primeira coisa que você tem que fazer é impor respeito, e pra isso você não tem que ser próximo deles, pelo contrário, você tem que manter distância. Você tem que ser o professor, aquele cara que eles têm que respeitar e que não pode ter uma amizade com você, tenho visto que não, você tem que ser o mais duro possível pra manter o controle da turma.”* (Professor Rodrigo).

## **4.2: Resumo dos principais apontamentos feitos pelos professores em seus depoimentos**

### **Com relação ao conceito de didática:**

- Não há, por parte dos entrevistados, uma clareza no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos na disciplina de didática, especificamente. Na maior parte das vezes, as vagas lembranças que se tem com relação à bagagem teórico prática fornecida pelo curso, se confundem com os conhecimentos trabalhados em outras disciplinas pedagógicas, sendo, portanto, raras as vezes em que se reportam com segurança à disciplina de didática;
- Os conceitos sobre o que vem a ser a disciplina de didática na composição da formação pedagógica como um todo são variados, perpassando desde uma abordagem mais instrumental (metodológica, organizacional) e vindo a acentuar-se como técnicas mantenedoras da disciplina e do interesse em sala de aula.
- Em vários momentos podemos notar a falta de compreensão do que seria o objeto de estudo da didática, bem como das outras disciplinas pedagógicas. Ao mencionarem os

conhecimentos adquiridos nas disciplinas, é constante a confusão em torno das nomenclaturas utilizadas nas disciplinas.

- Tanto os professores iniciantes, quanto os que já estão há algum tempo em serviço, não têm o hábito de buscar apoio nos referenciais teóricos trabalhados no período de formação para subsidiar suas práticas em sala de aula, e, nas raras vezes em que isso ocorre, os registros buscados são os que sintetizam algumas práticas realizadas em sala de aula e que podem ajudar no planejamento de atividades.
- Os registros das práticas realizadas nas metodologias de conteúdo específico são os mais buscados nos momentos em que os professores buscam apoio nos referenciais teóricos trabalhados no curso de licenciatura.

#### **Com relação às práticas desenvolvidas na disciplina de didática:**

- As lembranças referentes às práticas vivenciadas na disciplina de didática, bem como em outras disciplinas pedagógicas, são escassas, o que impossibilitou um relato mais rico em detalhes por parte dos entrevistados.
- Em resposta ao questionamento sobre as práticas vivenciadas na disciplina, os professores expressaram em falas denunciadoras o desagrado pelo modo mais teórico sob o qual foi conduzida a disciplina de didática.

#### **Com relação às características do professor da disciplina de didática:**

- A maior parte dos professores não se lembra de quem foi o professor que lecionou a disciplina.
- Os depoimentos sinalizam a importância de uma relação professor x aluno harmoniosa, posto que a simpatia pela professora é várias vezes abordada.

- Observamos ser de fundamental importância a *aceitação* da disciplina pelos alunos, que, pode não acontecer devido a uma forma de preconceito em relação às disciplinas pedagógicas, ou, motivada pela falta de conexão entre o que se aprende na disciplina e a prática escolar.
- Os depoimentos que enfatizaram a relação professor x aluno, o fizeram por três vieses distintos: 1º) da admiração pela atuação do professor em sala, enfatizando o modo de tratamento deste para com os alunos; 2º) da discordância com relação à forma como uma professora manifestou-se contrariamente à ideia do aluno; 3º) da expectativa de uma maior afetividade do professor pedagogo para com seus alunos.

### **Com relação às contribuições da disciplina para a prática pedagógica cotidiana**

- Houve grande dificuldade, por parte dos professores, em associar os conhecimentos adquiridos na universidade às disciplinas que os proporcionaram.
- Encontramos indícios de que o trabalho que envolve necessariamente o aluno na construção/assimilação do conceito apreendido, pode vir a fornecer dados mais significativos para o mesmo, facilitando a associação dos conhecimentos às disciplinas nas quais foram adquiridos.
- Os professores revelaram nunca haver recorrido a alguma referência teórica abordada no curso de licenciatura para subsidiar a elaboração de suas aulas. O único entrevistado que afirma ter buscado esse tipo de embasamento, se utilizou de registros de atividades práticas realizadas durante o curso.
- Alguns depoimentos apontaram contribuições teórico-metodológicas provenientes do curso de licenciatura, de modo que, ao iniciarem sua atuação docente, já dispunham de certa bagagem de conhecimentos.
- Um fato interessante é que os conhecimentos adquiridos com a disciplina que mais foram citados pelos professores remetem à postura do professor em sala de aula, bem como à sua



maneira de conduzir as situações.

- Frequentemente, ao serem questionados sobre as contribuições da disciplina para a sua atual prática pedagógica, os professores referem-se ao sentimento de decepção ao adentrarem a sala de aula pela primeira vez e sentirem que o respaldo proporcionado pela formação pedagógica foi pequeno ou pouco significativo.
- Constatamos a existência de *fontes alternativas de aprendizagem*, que são aprendizagens que se dão no próprio âmbito da escola, valendo-se da troca de experiências entre os membros da equipe escolar, e que contribuem de um modo significativo para a formação continuada do professor.
- As fontes alternativas de aprendizagem englobam, além das *trocadas de experiência* entre os membros da equipe escolar, as *memórias dos professores* que marcaram os período escolar, ou mesmo universitário, dos professores pesquisados, e também a *própria prática cotidiana*, que, é onde o professor se põe à prova.

### **Com relação às impressões sobre a formação pedagógica**

- A questão da *imaturidade* foi citada em três enfoques distintos: 1º) referindo-se aos fatores que influenciaram a escolha profissional; 2º) referindo-se ao mau aproveitamento do curso universitário; 3º) referindo-se à percepção tardia da importância da formação pedagógica.
- Houve uma *necessidade de maior contextualização* por parte dos professores durante os anos de formação, ou seja, sentiram que, caso estivessem atuando ao menos como estagiários nos sistemas de ensino, compreenderiam melhor a ligação entre a teoria vista na universidade e a prática escolar.
- Dentre os maiores desafios enfrentados pelos professores ao iniciarem a sua carreira, a questão da *dificuldade em controlar a indisciplina* foi a que mais vezes foi citada.

## **Capítulo 5:**

### **Contribuições do estudo**

Uma das constatações que nossa investigação nos permitiu chegar, em relação ao grupo de professores pesquisados, vem a ser a falta de elucidação sobre, ou mesmo a falta de uma ideia aproximada, do que constituiria o objeto de estudo da disciplina de didática, o que sugere o reflexo da crise de identidade pela qual ainda passa este campo específico de estudo.

Acreditamos que para além das discussões e dos estudos que giram em torno do objeto de estudo da didática, existe um fator que pode estar contribuindo para que se instale uma confusão conceitual generalizada, a qual abrange não somente a didática, mas perpassa todas as disciplinas pedagógicas: a falta de esclarecimentos junto aos professores em formação de alguns aspectos relativos à diferenciação entre os campos pedagógicos. Muito provavelmente, na raiz dessa confusão conceitual dos diferentes campos pedagógicos, faltam alguns esclarecimentos mínimos que permitam que o aluno de uma determinada disciplina a diferencie de outra, compreenda seu objeto já definido de estudo, ou, ao menos, se envolva nas discussões atuais em torno desse objeto, como no caso da didática, e, dessa forma, possa saber o que se esperar do trabalho com aquele campo específico do conhecimento, evitando criar expectativas que fujam ao que será tratado. A essa questão soma-se outra, que diz respeito à nomenclatura das disciplinas, as quais são facilmente confundidas quando os alunos reportam-se aos conhecimentos adquiridos, levando-os à uma insegurança no momento de atribuir um determinado conteúdo a uma disciplina específica.

Na maioria das vezes, não é feita uma discussão no início do período letivo abordando o que constitui o campo da didática, por exemplo, suas metas, a forma pela qual se dará o trabalho, a avaliação, entre outros pontos que poderiam vir a auxiliar em uma compreensão mais geral de como a disciplina será desenvolvida durante o período letivo, talvez porque parte-se do princípio de que a forma de exploração através da leitura de um plano de ensino da disciplina (quase sempre entregue/apresentado aos alunos no início das aulas), é suficiente para sanar as dúvidas e orientar em relação ao que se esperar do desenvolvimento desta. Porém, o fato de os alunos não serem levados a questionar o objeto de estudo, ou não estarem situados em relação às discussões que

giram em torno do que constitui esse objeto, nos parece contribuir para o não entendimento do curso e para a criação de expectativas isoladas que não obterão as respostas esperadas no decorrer do curso<sup>2</sup>.

O fato de os professores estarem confusos em relação ao que vem a constituir o campo de conhecimento da didática na formação pedagógica como um todo, resultou em uma série de conceitos distintos sobre o que constituiria o trabalho com a disciplina, porém, não contrariando observações anteriores, o foco principal, na concepção destes, está voltado a uma abordagem mais instrumental, com enfoques metodológico e organizacional. Nessa perspectiva, verificamos a predominância de uma didática ainda muito ligada ao viés prescritivo e sobre a qual recai a responsabilidade por uma série questões desafiadoras que tangem o cotidiano do trabalho docente, para as quais o professor em início de carreira não tem obtido respaldo suficiente em sua formação inicial, que o possibilite pensar em formas práticas de enfrentá-las.

Pensamos que alguns esclarecimentos conceituais prévios, nesse caso, podem vir a possibilitar um trabalho mais focado em sala de aula, no qual os alunos fossem *inseridos* no debate sobre as questões relativas ao ato de ensinar, de avaliar, de conduzir metodologicamente e organizacionalmente a aprendizagem, e que também possibilitasse a inserção destes nas discussões atuais que envolvem a definição do objeto de estudo da didática, a relevância da disciplina na formação pedagógica, enfim, nas atuais percepções desta área de estudo. Nesses moldes, acreditamos que o desenvolvimento da disciplina de didática poderia voltar-se *conscientemente*, por parte de todos os atores envolvidos no ato da aprendizagem em sala de aula, às discussões que permeiam o meio educacional, aprofundando-se nas interações que ocorrem para possibilitar a concretização do ato de ensinar, no estudo do funcionamento do ambiente da sala de aula, por exemplo.

Entre os vários indícios da vigência atual da roupagem prescritiva que a didática carrega

---

<sup>2</sup> Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas com apoio da Fundação Vitor Civita (Gatti, Nunes, 2008) examinou uma amostra da estrutura curricular e das ementas das disciplinas de 165 cursos presenciais de licenciatura, sendo 71 de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas, no país. De acordo com o estudo, os cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular bastante dispersa e fragmentária – no conjunto das propostas curriculares examinadas foram arroladas 3.513 disciplinas –, e apresentam frágil focalização na formação docente propriamente dita. Em meio aos Fundamentos da Educação e aos Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais, as disciplinas que propiciam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas salas de aula representam em torno de 30% dos componentes curriculares, mas apenas de forma muito incipiente registram o que e, mesmo, o como ensinar. Além disso, os conteúdos das disciplinas da escola básica são apenas abordados de forma genérica ou superficial pelas Metodologias e ou Práticas de Ensino. Tampouco são numericamente significativas as menções às formas de abordagem voltadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nas outras licenciaturas inverte-se a relação entre as disciplinas de referência e as de formação geral do educador. As primeiras predominam em detrimento das que dizem respeito ao preparo para o magistério, sendo que, na maior parte dos ementários não se observa relação entre as disciplinas dos saberes de referência e as de formação pedagógica.

para a maior parte dos alunos, notamos nos depoimentos, uma excessiva valorização dos fatores humanos *admiração e bom relacionamento* entre o professor da disciplina e o aluno, os quais podem ser tomados como indicativos de que este professor é mais propenso a ser visto como um exemplo de atuação, se comparado aos demais professores que lecionam outras disciplinas pedagógicas. Nesse enfoque, ao conduzir as mais variadas situações em sala de aula, o professor de didática pode vir a ser tomado como modelo para ancorar futuras possibilidades de atuação. Assim, se esse professor não consegue estabelecer um bom relacionamento com seus alunos, sendo agradável a estes, ou ainda, se não apresenta uma proposta de trabalho capaz de preencher, ao menos em parte, as lacunas formadas pela dificuldade de se fazer a junção da teoria com os elementos da prática, então, vê-se uma grande possibilidade de que a sua aula seja apontada como obsoleta, monótona, e sua atuação seja descrita como *sem marco algum*.

Ao averiguarmos as falas dos professores pesquisados e tomarmos as principais referências aos professores que lecionaram a disciplina de didática, observamos a presença da valorização dos pontos afetivos que podem compor a relação professor - aluno, tais como: a demonstração de amizade para com o aluno, o fato de chamar o aluno pelo nome, a atenção ao aluno em sua individualidade, o envolvimento com a causa do ensino, entre outras, bem como, constatamos uma tendência em fazer destas impressões, calcadas em meandros afetivos, modelos de atuação que podem vir a ser *copiados* para a sua rotina de trabalho atual em sala de aula. Essas constatações são intrigantes se pensarmos na possibilidade de que estes aspectos podem só terem sido levantados e considerados porque estamos tratando de uma disciplina pedagógica, originalmente constituída sob um caráter prescritivo, ou seja, possível fornecedora de bons modelos de atuação já que, teria à sua frente um professor que sabe como proceder *para ensinar todo conteúdo a todas as pessoas*, expressão que remete ao conceito que Comênio, no século XVI, utilizou para definir a didática, e que, certamente, exerceu significativa influência no percurso evolutivo do campo e em sua compreensão, cujos efeitos são perceptíveis até os dias atuais.

Outra possibilidade de explicação para a ocorrência deste fenômeno seria pensarmos na didática enquanto uma disciplina que é lecionada especificamente por um *pedagogo*, uma profissão que se constituiu historicamente sob o poder da Igreja, o que a aproximou muito do sacerdócio e que, ainda está demasiadamente ligada à tutoria, à ideia condução, ou seja, ainda remete à imagem do professor como missionário, como uma pessoa dotada de princípios e valores mais *nobres* que os que giram em torno de outra profissão qualquer, como observa Nóvoa (1999). Compreendida nesse sentido e tomada por suas influências, a análise sobre o que se espera do profissional pedagogo

pode vir a tomar uma perspectiva bem mais voltada aos aspectos afetivos, à devoção com que esse profissional deveria executar seu trabalho, ao amor pelo ato de ensinar, à maneira singular com que conduz a aula, entre outros aspectos<sup>3</sup>.

Será que estes aspectos referidos acima estão sendo salientados porque estamos tratando de uma disciplina pedagógica? Será que se estivéssemos tratando de alguma disciplina de conteúdo específico (englobando aqui as mais variadas disciplinas específicas, dos mais variados cursos de licenciatura) não seria focado pelos entrevistados algumas das práticas de sala de aula, algumas ações do professor para com os alunos, que não fossem de cunho afetivo, mas sim de tratamento de conteúdo, de formas de se trabalhar com o conteúdo, ou até mesmo de bibliografias básicas utilizadas e que hoje servem de suporte para a sua prática docente? Será que a forma de avaliação qualitativa de um professor de uma disciplina específica, não seria baseada, acima de tudo, pela forma como ele transmite o conteúdo em si, pelo tanto de conhecimento relativo ao conteúdo específico que o mesmo demonstra possuir?

A julgar pelos relatos dos professores, nos parece que há certa falta de compromisso com o conteúdo da disciplina propriamente dito, visto que o método empregado pelo professor para tratar qualquer tema em sala é bem mais enfatizado que o próprio tema em si. Foram raros os casos onde obtivemos algum relato de conteúdo trabalhado, de alguma discussão pertinente, e em nenhum caso foram citados subsídios teóricos relevantes, o que pode ser considerado como mais um indicativo do caráter prescritivo que ainda permeia a concepção de didática, e que pode dever-se ao fato de que ainda espera-se receber através dessa disciplina *receitas de como conduzir a aula*, ou ainda, *receitas de como obter uma postura docente adequada*, que seja aceita pelos alunos e que com isso promova o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o foco está mais voltado à atuação do professor e seus métodos de ensino, do que à temática de que ele está tratando.

Outro aspecto pertinente a essa análise seria o fato de que o não entendimento do foco do trabalho da disciplina de didática, seu objeto de estudo e suas metas, compromete o desempenho do aluno neste campo do conhecimento. E, outra vez, voltamos à questão da importância de se considerar o entendimento do aluno em relação às discussões que contemplam o objeto de estudo da didática, uma vez que parece não estar ocorrendo essa necessária compreensão, fato que pode ser atribuído, em parte, à postura do professor da disciplina que não prima por esses

---

<sup>3</sup> Segundo Barretto (2010) nos estudos sobre as representações sociais do trabalho docente realizados no âmbito do programa de pesquisa do Ciers-Ed, os quais se desenvolvem em torno de um projeto comum que constitui um estudo longitudinal das representações dos estudantes de Educação e de outras licenciaturas no início e no final do curso, tem sido de certo modo desconcertante constatar que a representação hegemônica entre os sujeitos sobre o trabalho do professor continua sendo a da docência como vocação.

esclarecimentos, ou mesmo devido à própria falta de clareza que envolve o referido objeto de estudo.

Ao buscarmos saber quais foram as contribuições da disciplina de didática para a prática pedagógica atual dos professores pesquisados, mais uma vez lidamos com a dificuldade de associação dos conhecimentos às disciplinas nas quais foram trabalhados. Assim, tivemos alguns depoimentos sinalizando contribuições teórico-metodológicas mais gerais, ou seja, obtidas no curso de licenciatura em sua totalidade, sem especificar ao certo a disciplina que proporcionou esse conhecimento. Em meio às exposições, observamos que os conhecimentos adquiridos que mais vezes foram citados remetem à postura do professor em sala de aula, bem como à maneira com que o mesmo conduz determinadas situações, o que vem a confirmar em parte a análise realizada acima, na qual falamos sobre o foco de aprendizagem que orientou os professores entrevistados durante o curso da disciplina.

Como já havíamos mencionado, os professores revelaram nunca haver recorrido a alguma referência teórica abordada durante o curso para fundamentar a elaboração de suas aulas, sendo que, o único entrevistado que afirma ter buscado esse embasamento, se utilizou de *registros de atividades práticas* realizadas durante o curso. Considerando essa questão, interpretamos o fato como possível indicador de que o trabalho que envolve o aluno diretamente na construção/assimilação do conceito apreendido – participação direta em atividades práticas, elaboração de materiais didáticos, simulação de situações didáticas - fornece dados mais significativos para estruturar esse conceito, o que se aplica a todas as disciplinas, porém na didática, em especial, esse fator pode estar na base de uma tentativa de lançar um olhar diferenciado sobre o modo como a disciplina está sendo conduzida, como podemos comprovar na afirmação de Lacasa (1994):

Diante de um novo conhecimento, inconsistente com seus conceitos e crenças, o sujeito assimila-o, distorcendo seu significado e enquadra-o à sua visão de mundo, ou, então, dá início à reformulação ou reestruturação de suas ideias e esquemas cognitivos prévios, aperfeiçoando-os e tornando-os mais operativos e abrangentes, de modo a poder abarcar, com coerência, a diversidade da nova informação. Nesta perspectiva, o significado não é transmitido pelo professor, mas é construído pelo sujeito.(apud CASTRO; CARVALHO, 2006, p. 128)

Frequentemente, ao serem questionados sobre as contribuições da disciplina para a sua atual prática pedagógica, os entrevistados, referem-se à decepção ao adentrarem a sala de aula pela primeira vez e sentirem que o respaldo proporcionado pela formação pedagógica foi pequeno, ou

pouco significativo. As falas denunciadoras dos professores deixam muito claro o desagrado pelo modo mais teórico com que a disciplina de didática foi conduzida, sendo que obtivemos de dois professores, somente, o relato de práticas vivenciadas na disciplina.

A reafirmação da existência de um grande fosso entre a teoria vista nas salas de aula e a prática que se encontra ao se passar a fazer parte de um sistema de ensino, é constante nas falas dos professores pesquisados. Buscamos saber quais foram os momentos mais desafiadores enfrentados por eles ao assumirem a sala de aula, e como lidaram com esses desafios, na tentativa de elencar as fendas mais visíveis deixadas pela formação e agregar essas demandas às discussões atuais em torno de uma nova perspectiva para o trabalho com a didática na formação de professores.

Várias questões foram apontadas como grandes desafios pelos quais os professores tiveram que passar ao iniciarem a sua carreira docente. Entre essas questões, observamos que a que mais vezes foi citada se refere à *indisciplina dos alunos*, um fator de caráter mais externo à formação do professor, visto que, a sua existência, incidência, ou ainda, o seu nível, não dependem dessa formação, diferentemente da forma com a qual o professor vai agir sobre essa questão, o que virá a refletir o seu preparo pedagógico, as bases trazidas pela sua formação. Mais adiante, aprofundaremos a temática *indisciplina*, buscando compreender melhor as demandas em torno desse fenômeno.

Outras questões que pudemos elencar nas exposições e que ajudam a compor os desafios vividos pelos professores iniciantes, possuem um caráter mais intrínseco à sua formação e ao preparo para o enfrentamento de alguns momentos característicos do dia a dia de trabalho do professor, como por exemplo, um dos professores revela o *despreparo para trabalhar com aulas expositivas*, ou seja, mesmo tendo o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, ele admite uma grande dificuldade em expor e explicar esse conteúdo para os alunos. Em outro caso semelhante, uma professora expõe sua *dificuldade em organizar didaticamente o conhecimento* adquirido na faculdade para que este pudesse ser exposto com clareza aos alunos. Porém, a incidência maior nos depoimentos deu-se sobre a questão de *conseguir chamar a atenção do aluno*. Nessa perspectiva, alguns relatos citam a sua importância no momento da exposição/exploração dos conteúdos, até mesmo para manter a disciplina em sala de aula. Já outros, abordaram a desmotivação com a qual os alunos vêm para a escola como fator agravante quando se pretende chamar a atenção do aluno para o trabalho em sala de aula, visto que, desafia o professor a se preocupar, antes do trabalho com qualquer conteúdo, em fazer com que as atenções se voltem àquele conteúdo, ou seja, em despertar o interesse do aluno pela aprendizagem.

Ao se depararem com esses desafios para os quais não estavam preparados, os professores mostraram-se *decepcionados* por não conseguirem localizar em suas memórias de sala de aula, alguma informação, alguma “dica” que pudesse dar o suporte de que necessitavam naquele momento. Ao vivenciarem essas situações emergenciais, eles se deram conta de que houve uma idealização da profissão não condizente com a realidade encontrada nas escolas, e, a partir disso, muitos deles procuraram um meio alternativo para suprir as suas atuais demandas e acabaram recorrendo ao que chamo de *fontes alternativas de aprendizagem do ofício*, que nada mais são do que aprendizagens que se dão no próprio âmbito da escola, valendo-se da convivência e troca de experiências entre os membros da equipe escolar, o que forma uma espécie de rede de conhecimentos integrados no interior da instituição. Constatamos a abrangência e eficácia dessa rede de conhecimentos nos próprios depoimentos dos entrevistados, que, por diversas vezes, remeteram-se a essas fontes como fornecedoras de soluções emergenciais, fato que, por sua vez, evidencia a significativa influência exercida por estas na definição/construção de uma prática pedagógica própria.

### **5.1: Sobre a relação da teoria vista nos cursos de formação e a realidade da sala de aula**

O reflexo de toda uma discussão maior em torno do objeto de estudo da didática incide diretamente no modo como os alunos da disciplina a veem. Pudemos comprovar com a análise dos depoimentos, que as dificuldades trazidas pelo início da carreira docente ainda suscitam muitas discussões em torno da validade/eficácia da disciplina de didática, bem como de toda a formação pedagógica. O confronto entre a teoria e a prática já se tornou tema de diversos estudos e o fato é que a discussão ainda permanece viva não só no meio acadêmico mas também dentro das escolas, na medida que os momentos desafiadores vêm pôr à prova o professor recém-formado, ou mesmo aquele que, já tendo anos de prática, se depara com uma situação nova, para a qual não está preparado.

Uma breve experiência como professora de didática nas licenciaturas já havia me mostrado que a falta de *receitas* para se colocar em prática as diversas teorias estudadas na academia era uma das queixas mais frequentes no trabalho com a disciplina nos diferentes cursos. A impressão que se tem é de que a concepção de Pedagogia, e tudo que está ligado ao trabalho do



pedagogo, incluindo a didática, vem sempre acompanhada da expectativa de mostrar *como fazer* as coisas acontecerem, de se apresentar métodos que mostrem como bem conduzir uma aula.

Quando pensamos em mudanças de conceitos dentro do cenário educacional, é comum nos reportarmos ao contexto acadêmico como o provável detonador das mudanças paradigmáticas. Em se tratando de uma mudança em relação ao que se espera da disciplina de didática, não é diferente. Esperamos primeiramente dos cursos de formação universitária uma mudança de concepção, mas essa vinculação ao caráter prescritivo da disciplina ainda se faz muito presente nesse nível de ensino. Pude comprovar na prática que a didática sofre a mesma demanda que as demais disciplinas pedagógicas, porém, com muito mais rigor, ou seja, é vista como uma disciplina que ensina necessariamente *como dar aulas* de qualquer conteúdo específico, sendo essa sua finalidade maior na opinião dos alunos.

Nas conversas com os alunos em formação que já estão atuando como professores, ou até mesmo com aqueles que carregam como único parâmetro de análise do que é a docência, as lembranças do que vivenciaram na escola, fica bem evidente a constatação do enorme fosso existente entre a teoria aprendida na academia e a prática real das salas de aula. A preocupação maior estaria em não saber aplicar muitas das teorias estudadas na faculdade para se resolver situações práticas, restando esperar que na didática esteja a solução para esse problema. Isso é perfeitamente compreensível, se pensarmos que a enorme dificuldade encontrada quando tentamos *fazer uma ponte* entre as teorizações e as possibilidades da prática, se deve, em grande parte, à nossa vida escolar, na qual não fomos estimulados a criar, a elaborar atividades, a buscar na vida cotidiana aspectos nos quais pudéssemos notar ligações entre a prática e a teoria, ou seja, situações práticas de aplicabilidade dos conhecimentos teóricos adquiridos. Assim, aprendemos a esperar, a olhar para as construções teóricas sempre preservando uma determinada distância, separando desde muito cedo a teoria aprendida nos bancos escolares da prática cotidiana das nossas vidas.

Pensar o espaço universitário - neste caso específico, as licenciaturas - como lugar privilegiado para a desconstrução de conceitos, quebra de paradigmas, exploração de novas possibilidades, leva-nos a refletir também sobre como está sendo trabalhada a disciplina de didática, sendo que ela está presente em todas as licenciaturas e tem o ensino como amplo objeto de estudo, não devendo estar presa somente à exploração de métodos ou conceitos. Nessa perspectiva, quando exploramos em sala de aula a necessidade de um professor comprometido com uma transformação/mudança em relação ao seu aluno, que persiga uma postura que envolva ao mesmo tempo um compromisso prático e político frente à formação dos educandos, constatamos que, para

se formar esse novo profissional, seria imprescindível a recuperação da figura do professor e do papel do ensino no âmbito dos cursos de formação.

Creemos que a análise do curso de formação em si, unicamente, não pode explicitar todos os problemas, nem todas as respostas que buscamos, justamente por sofrer a interferência de alguns fatores externos, sobre os quais a instituição formadora não tem qualquer controle. Ao nos reportarmos à formação de professores, observamos que os depoimentos nos trouxeram algumas informações importantes sobre esse processo de formação, sendo que as questões externas aos cursos de formação se ligam com as questões que os tangem, formando uma rede de fatores interferentes, os quais podem nos ajudar na compreensão de algumas demandas relacionadas à formação de professores e à própria disciplina de didática.

Primeiramente, os professores nos trouxeram a questão dos *fatores que exercem influência no momento em que se decidiram pelo curso universitário*. Observamos as mais diversas razões para a escolha pelo curso de licenciatura, como a influência da família, o baixo custo do curso, o difícil deslocamento para outra universidade, ou ainda, a identificação com uma determinada área do conhecimento, entre outros. Porém, em nenhum momento estes professores fizeram a escolha pela docência propriamente dita, e este fato deve ser considerado quando pensamos no enfrentamento do cotidiano escolar e na busca pela superação das dificuldades inerentes a essa profissão. Creemos que o ato de escolher *de fato* a profissão que vai se exercer seja imprescindível para que haja motivação para buscar o aperfeiçoamento nesta profissão.

Em um segundo momento, uma professora levanta a questão da *imaturidade no momento em que cursava a licenciatura*. Pensamos ser de grande importância, além do ato de se fazer as escolhas com discernimento, o fato de que o licenciando encontre-se *maduro* o suficiente para vivenciar o curso de maneira a extrair dele o máximo de contribuição para a sua formação. Se pensarmos pelo ponto de vista da idade com que a maioria das pessoas adentra nos cursos de formação, podemos visualizar grandes chances de que essa maturidade ainda não esteja posta, e isso pode vir a refletir na maneira como o futuro professor vivenciará o curso, em seu aproveitamento e na qualidade de sua formação.

O próximo fator externo à instituição formadora diz respeito à *percepção tardia da importância da formação pedagógica*, e está de certo modo ligada aos outros dois fatores citados anteriormente. Entendemos que essa percepção tardia pode ser também um resultado tanto das escolhas equivocadas em relação ao curso de formação, bem como da imaturidade ao cursá-lo, visto que, se a opção pela docência não foi feita de forma consciente, a formação pedagógica deste

profissional já está comprometida desde seu início. Observamos que em alguns depoimentos os professores falam com certa empolgação de suas experiências com as disciplinas específicas do curso e demonstram, explicitamente, a falta de comprometimento e afinidade com as disciplinas pedagógicas, posto que atribuíam a elas menor importância, na época do curso. Cremos que isso é um indicativo de que poderia estar havendo uma forma de *negação* da necessidade de se obter uma formação pedagógica, justamente por não haver identificação com essa área, sendo que a falta desta formação só foi sentida mais tarde, quando os professores assumiram a sala de aula.

Diferentemente dos anteriores, surge um fator interno à instituição formadora, a questão da *necessidade de maior contextualização* sentida no período de formação por alguns professores, os quais atribuem a dificuldade em fazer a relação entre a teoria e a prática da sala de aula ao fato de não obterem, na própria formação, uma maior vivência na instituição escolar, que, poderia ter sido melhor contemplada em uma perspectiva de formação que possibilitasse a inserção do aluno de licenciatura no ambiente escolar, desde o início do curso.

## **5.2: A disciplina de didática frente aos desafios postos aos professores iniciantes**

Atualmente, em seu período de formação, o aluno tem a chance de vivenciar/experienciar a sala de aula no cumprimento da disciplina de estágio, o que parece pouco em termos de tempo de permanência em sala de aula, bem como de possibilidades, no sentido de que pode acontecer caso o aluno realize seu estágio em uma sala pobre em diversidade de casos, ou, ainda que os tenha, seja pouco construtivo em termos de casos interessantes para análise e discussão, se compararmos as possibilidades de uma única turma a uma diversidade de turmas, provenientes de séries diferentes, classes sociais distintas, meios culturais distintos, enfim, as chances de se realizarem explorações mais abrangentes e mais significativas certamente seriam maiores.

Na busca por indícios que apontem como estão se dando, nos atuais cursos de licenciatura, as respostas da disciplina de didática em relação às questões que foram abordadas pelos professores pesquisados como constantes desafios a serem enfrentados no início da carreira, analisamos perspectivas nas quais a organização do curso tenha condições de intervir de maneira a possibilitar uma recondução do foco da disciplina, atendendo melhor às demandas que foram expostas aqui.

Percebemos, analisando o conjunto dos relatos, que as principais demandas em torno da disciplina estão voltadas à sua faceta prescritiva. Ao contrário de outras pesquisas que apontam

negativamente o caráter prescritivo do curso, como os exemplos citados por Silva (1995), temos uma situação na qual se atribui à didática a responsabilidade pela realização da conexão entre a teoria e as possibilidades da prática. Considerando o caráter prescritivo que ainda envolve a disciplina de didática, por motivos já citados nesse estudo, desenvolveu-se uma ampla discussão teórica sobre o objeto de estudo da disciplina, bem como a sua reconstrução em outros moldes.

Partindo dos diferentes olhares sobre o que deveria ser priorizado na disciplina de didática, ou, o que deveria tomado por seu objeto de estudo, somos levados a questionar a pertinência do que expressamos por *didática da prática*, ou seja, uma mudança de perspectiva na qual a didática, independente do curso de licenciatura na qual está inserida, abordasse de modo mais simplificado as situações cotidianas, com as quais, na maioria das vezes, o professor iniciante não está preparado para lidar.

Observamos a demanda cada vez mais urgente por modelos de enfrentamento de situações diversas, ou seja, *modelos de atuação*, ou ainda, as chamadas *receitas* procedimentais. Isso pode não ser visto com bons olhos se pensarmos que a intenção está estagnada em uma forma de comodismo, à espera por receitas prontas de como agir, aliada à falta de reflexão sobre um conceito determinado e suas possíveis relações com as situações da prática. Porém, temos vários indícios de que grande parte dos professores, na medida em que se descobrem em meio à situações que pedem uma tomada de atitude, e, sobre as quais não conseguem agir de forma satisfatória, recorrem à cópia de modelos de atuação transmitidos pelos colegas mais experientes, ou mesmo de outras *fontes alternativas de aprendizagem do ofício*. Estas, mesmo agindo na informalidade, tem uma importante participação no aprendizado do professor iniciante e se compõem de conselhos, “dicas”, procedimentos, exemplos de situações já vivenciadas, enfim, são *trocas de informações* que se estabelecem no interior da instituição escolar, envolvendo professores, diretores, coordenadores, indo geralmente daquele que possui maior experiência para o iniciante, e que me parecem ser valiosas se nos atentarmos à eficácia/eficiência de sua propagação e aceitação.

Intriga-nos que esta *disponibilização de modelos de atuação* está ocorrendo de uma maneira irrefletida, na grande maioria das vezes. Vemos o segmento dos *modelos de atuação* sendo absorvido pelos bastidores das escolas, quando poderia vir a complementar e dar mais forma aos conceitos teóricos trabalhados nos cursos de formação. Acreditamos que ao não assumir essa função, vinculando-a às demais discussões em torno do ensino, a universidade automaticamente perde a chance de respaldar esses modelos de atuação, indiscutivelmente utilizados no dia a dia do professor, com análises críticas bem fundamentadas, e que poderiam vir a render ricas

argumentações embasadas teoricamente.

### 5.3: Agregando novas possibilidades

Sabemos que o exercício da docência expõe constantemente o professor à situações que exigem uma rápida tomada de atitude. Nessa profissão, trabalha-se muito com o imprevisto valendo-se de conhecimentos práticos anteriores, mobilizando as *pontes* por vezes feitas entre o conhecimento teórico e o prático, enfim, enfrentando o inesperado com ações que não são premeditadas, mas simplesmente acionadas pela pressão da situação.

As falas dos professores pesquisados evidenciaram três questões importantes com relação às dificuldades vivenciadas no início da carreira. A primeira, diz respeito à dificuldade encontrada por eles em *juntar a teoria com a prática*, ou seja, fazer as ligações entre o que um determinado autor está analisando ou propondo, e as ações que estão ocorrendo dentro da escola/sala de aula. Esta dificuldade pode estar na origem do afastamento/esquecimento do professor em relação aos conhecimentos teóricos explorados em sua formação, como podemos observar nos depoimentos, nos quais nenhuma leitura, ou autor, foram mencionados, e os únicos registros aos quais se recorreu para ajudar a elaborar aulas foram os registros de atividades práticas.

O contexto citado no parágrafo anterior abre caminhos para que se coloque a segunda questão que queremos abordar. Ao iniciar-se na carreira docente, deparando-se com a necessidade de decidir e agir frente a imprevistos, o professor descobre-se desamparado pelas discussões teóricas realizadas em sua formação, e *parte em busca de soluções práticas* que o auxiliem a dar conta daquela situação singular, geralmente, recorrendo ao que chamamos anteriormente de *fontes alternativas de aprendizagem do ofício*.

A terceira questão versa sobre o caráter denunciador de vários depoimentos, nos quais a didática foi apontada como uma disciplina que *não ofereceu o respaldo necessário para se lidar com as situações urgentes*, para se tomar decisões em meio a incertezas, e desse modo, a carência por “dicas”, conselhos, exemplos, nos parece uma questão muito forte. E tanto o é, que, em vários momentos notamos que os professores recorrem aos colegas de trabalho buscando esse apoio, que, na maior parte das vezes é oferecido de bom grado, até mesmo pela identificação destes com o momento complexo que o colega iniciante está vivendo. Muito embora saibam que as ações que foram aconselhadas pelo colega de trabalho podem não surtir os mesmos efeitos quando forem

colocadas em prática em outro contexto, ou seja, quando forem levadas para a sua própria sala de aula, os professores novatos encontram certa segurança na apreensão desses modelos de atuação, e, tão logo se sintam mais seguros ao exercer o seu trabalho, podem estar mais propensos a fazer adaptações dessas “dicas” para o seu contexto, ou até mesmo, pensar em novos modos de agir dentro do que a situação, em particular, pede.

As falas dos professores, ao referirem-se às expectativas com relação à sua formação, responsabilizam a didática pelo fato que não possuem um maior e melhor aparato *metodológico e didático* ao iniciarem na docência. Diante disso, percebemos que essa solicitação provém de uma lacuna aberta na formação pedagógica, a qual não está sendo suprida nem pela didática, nem por nenhuma outra disciplina, e, por não haver uma área determinada atuando nessa necessidade, espera-se que a didática venha a contemplá-la, como comprovam as colocações dos professores pesquisados. Claramente podemos vincular essas demandas em torno da didática ao seu viés prescritivo, o qual precisaria ser revisto/repensado em vista do que está sendo exposto nas considerações de quem está iniciando seu trabalho.

Analizando os depoimentos que enfatizam a necessidade de exemplos práticos, ou ainda, de mais prática no período de formação, nos parece ser clara a demanda voltada para alguns modelos de atuação, ou exemplos de posturas, que amparem a atuação do professor quando a sua falta de criatividade, ou de paciência, ou mesmo de experiência, estiverem comprometendo o desenvolvimento da aula ou o bom andamento da aprendizagem da turma. No entanto, essa demanda não pode ser atendida exclusivamente pelas leituras e discussões teóricas, por um lado porque não é possível generalizar-se determinados acontecimentos, bem como as providências a serem tomadas em meio a esses acontecimentos. As pesquisas que envolvem o campo da Educação partem do princípio de que cada contexto requer uma intervenção singular, não havendo como se propagar modelos de atuação, válidos para todas as situações de sala de aula, porque cada sala de aula é exclusiva e seu funcionamento depende de vários fatores interferentes, como a infraestrutura, o contexto sociopolítico-econômico em que está inserida, o modelo que rege a gestão da escola, ou mesmo o sistema educacional do estado ou município, enfim, cada caso é um caso específico e requer uma ação específica. Por outro lado, outro fator que impede que as leituras e discussões teóricas no período de formação deem conta da complexidade da exploração do trabalho docente, é justamente o fato de que esse trabalho envolve necessariamente uma exploração prática. Assim, certamente será melhor assimilado na medida em que for *vivenciado mais intensamente* no período de formação.

Considerando esses aspectos, cremos ser necessária a intervenção dos cursos de formação no sentido de proporcionar essas vivências, ou intensificá-las, de modo a auxiliar o professor na *construção* de uma prática própria, de um modo de agir próprio, amparando-o com um leque mais amplo de memórias de situações vividas no período de formação, que possam ser acessadas no momento em que se depara com os desafios da vida docente.

#### 5.4: A Didática do Improviso

A necessidade de saber buscar formas de sair-se bem frente ao inesperado foi constante nos depoimentos dos professores pesquisados. O ato de improvisar, que empregamos no sentido de *dizer ou fazer algo repentinamente, sem preparação prévia ou sem os elementos necessários*, faz parte do cotidiano de trabalho do professor, exigindo certo preparo para gerir exposições orais, debates, apresentações de trabalho, bem como aptidão para aulas expositivas de conteúdo, as quais requerem certo nível de desenvoltura na sua condução, e, também certo traquejo para conduzir situações de relacionamento pessoal.

Seria possível ensinar a improvisar? Seria possível que isso fosse ensinado nos cursos de formação de professores? Seria possível e viável que a disciplina de didática absorvesse essa demanda?

Cremos que responder prontamente às demandas urgentes, driblar as incertezas que regem esses momentos e lançar mão de várias alternativas para buscar solucionar os problemas que envolvem a sala de aula, são questões que podem ser exploradas e aprendidas durante a formação pedagógica, como tantas outras o são. Acreditamos que os cursos de formação poderiam trabalhar o ato de improvisar expondo ao aluno diversos temas que perpassassem os desafios mais comuns com os quais o professor se depara em sala de aula. Pensamos na possibilidade da exploração das diversas formas de se tratar um determinado tema, com propostas e exemplos simplificados e dicas provenientes de todos os participantes da aula, de maneira que, ao final da discussão, vários modelos de atuação teriam sido expostos, e o professor da turma escolheria alguns desses modelos para conduzir uma análise mais densa, construindo, junto com os alunos, a *ponte* entre os modelos de atuação citados e a teoria que os sustenta ou refuta. Mesmo o trabalho com alguns exemplos de situações filmadas e depois transmitidas em vídeo em sala de aula, poderia ser uma alternativa possível e enriquecedora, com vistas à provocação de um bom debate.

Nesse caso, a riqueza das informações que movimentam as *fontes alternativas de aprendizagem do ofício* presentes na escola, poderia fornecer os indicadores dos maiores desafios que se colocam ao professor em início de carreira, bem como uma série de modelos de atuação que são *ensinados* para o trato das mais variadas situações. Obviamente, seria necessário que se investisse, primeiramente, em um estudo exploratório mais abrangente, com uma amostragem suficiente para que se pudesse elencar os momentos desafiadores mais comuns, bem como, buscar compreender como se dá essa troca de informações, de maneira a viabilizar que as mesmas fossem consideradas no campo da formação de professores.

Diante desse contexto, caberia à didática a preparação do futuro professor para o enfrentamento do inesperado. Sabendo algumas das ordens das quais este pode proceder, podemos sintetizá-las em um panorama geral da prática, tecendo relações mais simplificadas entre as complexas abordagens teóricas e as respostas urgentes que a prática demanda. Primeiramente, podemos pensar que o professor em formação tomará como exemplo as ações do professor formador, ou dos colegas, ou de outras pessoas que possam vir a compor um trabalho de exemplificação e reconstrução da prática à luz de referenciais teóricos. No momento seguinte, este mesmo professor poderá reproduzir essas ações em sua sala de aula, à sua maneira, e, analisando os resultados dessa prática, fará as devidas adequações, focando mais para o seu próprio contexto.

Ao estudarmos o *improviso* devemos considerar que nada de novo se cria a partir do nada, sem nenhum embasamento, sem nenhum ponto de partida. Dessa forma, a disciplina trabalharia com a possibilidade de apresentar exemplos, modelos de atuação de professores que lidaram bem com a necessidade do improviso, assim como *o quê fizeram, como fizeram*, entre outras coisas. Um estudo mais aprofundado dessas vivências e de como se constituíram essas ideias transformadas em ações, talvez possibilitasse a criação de novas ideias, ou mesmo adaptações das ideias originais a outros contextos e situações. Nessa ordem, os modelos de atuação só cumprirão sua função na formação de professores caso sirvam como embasamento para a elaboração de novos modelos de atuação, ou seja, de modelos próprios que carreguem em suas características definidoras as marcas da personalidade de cada professor.

É importante ressaltar que não estamos tratando aqui da didática instrumental desvinculada de seus aspectos político-sociais e humanos, mesmo porque as práticas que constituem o que chamamos de *fontes alternativas de aprendizagem do ofício* não deixam de englobar esses aspectos, pois, como pudemos observar nas falas dos professores, os aconselhamentos mútuos, as discussões, as “dicas” de como agir, perpassam desde a origem familiar do aluno, seu contexto social, chegando



às experimentações feitas pelos professores com mais tempo de trabalho e que tiveram resultados satisfatórios. É fato, portanto, que estas fontes agem nessas três esferas, ancorando ações nos campos de formação humana, político-social e instrumental.

Acreditamos que, embora seja impossível que se criem técnicas para resolver todos os problemas em sala de aula, para chamar a atenção de todos os alunos sempre, ou mesmo, para ajudar a todos os professores a lidarem melhor com a timidez, dificuldades nas exposições e explicações orais de conteúdos, estes temas merecem maior atenção da formação pedagógica, na medida da importância dispensada a eles nas falas dos professores pesquisados.

Com as *reflexões sobre a prática* e os *simulações* em sala de aula, haveria maior chance de que os professores se saíssem bem nas situações em que precisassem agir na urgência e na incerteza?

Essa pergunta ainda carece de resposta. Mas à medida que as *teorias fossem desdobradas em inúmeras possibilidades práticas*, o processo de acionar as lembranças de um modelo de atuação que possa dar uma sustentação inicial a uma determinada situação-problema, poderia obter maiores chances de êxito. E, a partir de então, com mais segurança por ter tido um respaldo prévio em suas ações iniciais, o professor pudesse ter maior liberdade e ousadia para construir o seu próprio modo de agir, seus próprios modelos de atuação, suas próprias intervenções. Nessa perspectiva, pensamos que aprender a improvisar pode significar aprender a gerir melhor as suas ações em sala de aula.

## **5.5: Os modelos de atuação como base para as reflexões sobre a prática**

Tomando por base as impressões sobre a formação pedagógica que as falas dos professores deixam transparecer, pudemos verificar a predominância de um modelo de formação que dificilmente poderia constituir uma prática reflexiva. As várias constatações de uma formação na qual o viés da exploração teórica prevalece em relação às atividades práticas, sustentam um olhar de distanciamento entre a teoria e a prática, que já se tornou até mesmo comum nas discussões que tangem a formação em nível superior.

Segundo Zeichner (1993), o movimento da prática reflexiva resgata o professor do papel de mero consumidor de pacotes de soluções e material educacional, para devolvê-lo ao centro de produção do conhecimento, participando da *elaboração de bases teóricas* sobre o ensino. Nessa

linha de análise, enxergamos no trabalho com a análise de modelos de atuação para sustentar ou contradizer uma teoria, uma possibilidade de inserção do professor na construção das suas próprias teorizações, ou seja, na prática de refletir sobre a sua prática e tecer as suas próprias argumentações.

Com base no que nos foi apresentado pelos depoimentos, consideramos que grande parte dos professores entrevistados não teve uma formação que os introduzisse na elaboração de bases teóricas e isso os impede de perceberem-se como possíveis sistematizadores de sua própria prática. Assim como eles, a maioria de nós, não foi formada para argumentar frente aos conceitos estudados, nem fazer o exercício de compreendê-los transpondo-os para o contexto em que vivemos, e isso é um aprendizado complexo para os anos de formação inicial, mas cremos ser possível que se faça, ao menos, um trabalho de inserção dos professores nessa prática, a qual poderá ser aperfeiçoada ao longo de sua vida profissional. A análise de modelos de atuação funcionaria como um facilitador do esclarecimento e compreensão do quadro teórico, permitindo a construção de pontes que interligariam a teoria explorada com situações práticas cotidianas, o que aproximaria os dois campos de estudo.

A contextualização prática para dar maior subsídio à compreensão da teoria não é uma demanda recente, mas ao que nos parece, ainda é a carência mais notável, e a que mais se procura suprir nos bastidores da escola, na constante troca de informações, na busca pelas “dicas” mais simples, que, em um primeiro momento, podem parecer demasiadamente simples, mas fazem uma grande diferença na condução de situações complexas. Temos nos depoimentos o exemplo de um professor que relata ter observado outros professores, os quais conseguiam *driblar* com maior facilidade o problema da indisciplina e manter os alunos mais concentrados na aula, e tirado dali a impressão de que a organização da sala, mesmo a disposição das carteiras, influencia sobremaneira o desenvolvimento de uma boa aula. Assim, a partir de então, começou a *copiar* esse modo de agir, organizando as carteiras em todo início de aula, e obteve melhores resultados:

*“...eu comecei a observar os outros professores. Os professores que, vamos dizer, dominavam a sala, que, é uma coisa que eu observei em todos os professores que eu vejo que dão uma aula legal, é a organização da sala. (...) Isso ajuda muito na disciplina. Agora eu acredito que nem sempre vai, no conteúdo vai fazer com que isso... vai fazer com que eles aprendam mais com isso. Eu comecei a observar a organização, então eu procurava organizar a sala e procuro organizar a sala. Então, isso eu observei nos professores.”* (Professor Denis).

Simple conselhos, ou a cópia do modelo que apresenta melhores resultados, são exemplos

de práticas que se estabelecem na instituição de ensino e que não são vazias de significado, intenções e preceitos teóricos, mas, muitas vezes, podem estar sendo postas em prática há muito tempo sem que se questione seus princípios e sem que se analise suas consequências. Como proceder ao lidar com agressões físicas e verbais, com o desrespeito, com a falta de motivação, com a organização e disposição da sala de aula, com o tempo cronológico da aula, com a grande disparidade no nível de aprendizagem das crianças que compõem a mesma classe, entre outras coisas, são assuntos que necessitam de maior exploração na formação pedagógica, visto que constituem um quadro de informações essenciais para que o professor possa desempenhar seu trabalho.

Mesmo considerando a inviabilidade da elaboração de um *padrão* de modelos de atuação, dadas as condições singulares e variáveis dos contextos escolares e dos atores envolvidos no processo de ensino, pensamos que a análise de modelos diversos, de diferentes formas de enfrentamento, de diferentes respostas às mais variadas situações, ampliaria o leque de possibilidades de ação das quais o professor tem conhecimento, o que o levaria a ter maiores chances de acionar um modo próprio para lidar com os momentos desafiadores.

Dewey (1933) distingue o que seria um ato de rotina de um ato humano reflexivo, onde um ato de rotina seria guiado pelo impulso, autoridade ou tradição, diferentemente de um ato reflexivo, que não aconteceria por acaso, mas sempre se considerando as razões que o levam a ser praticado, bem como as prováveis consequências a que essa prática pode levar. Essa distinção aproxima o trabalho de exploração das fontes alternativas de aprendizagem e dos modelos de atuação que aí se constituem e se propagam, de um ato reflexivo, no qual o professor deixará de ser um receptor passivo das dicas procedimentais, para discuti-las, questioná-las e fazer a ligação destas com outras possibilidades de atuação. Por esse prisma, a didática valer-se-ia da própria prática dos professores como terreno gerador de muitas das respostas às questões cotidianas que exigem certa urgência de solução, ampliando o seu repertório de modelos de atuação.

Certamente não se constitui uma tarefa fácil mudar uma cultura já inserida no meio escolar, a qual se deixa reger pelas formas costumeiramente empregadas para solucionar os desafios deste meio. Porém, na medida em que as situações didáticas estiverem sendo discutidas, confrontadas e interligadas à base teórica, de uma maneira simples, utilizando-se de exemplos e de uma linguagem de fácil compreensão, poderá se tornar mais fácil para os alunos dos cursos de formação perceberem-se imersos em discussões teóricas, que podem vir a ser *sistematizadas*. O ato de perceber-se como colaborador em construções teóricas implica em perceber também que todas as

pessoas o podem, ou seja, com base em suas experiências particulares de vida pessoal e profissional, todas formam suas próprias opiniões com relação a várias temáticas, porém, não são todas que sistematizam essa bagagem de conhecimentos. O ato de escrever para descrever e argumentar em torno de uma convicção própria, pode ser complexo e trabalhoso em um primeiro momento, se considerarmos a formação escolar que muitos de nós tivemos, a qual não nos estimulou nesse sentido, mas trata-se de um exercício, que pode ser ensinado e praticado na universidade, podendo vir a aperfeiçoar-se com simulações de situações.

Sabemos que formar um sujeito implica incutir outra cultura nesse sujeito, trabalhar outras formas de se pensar, e, nessa perspectiva, o trabalho com a formação de professores talvez precise ser repensado no sentido de promover uma constante busca pela desconstrução/transformação de toda uma cultura já posta, que se assenta em bases que pouco, ou nada estimulam a criatividade, as iniciativas próprias, enfim, não ensinam a *pensar sozinho*, considerando que, as mudanças de concepção, as aprendizagens significativas só serão incorporadas, quando passarem a fazer parte do *modus operandi* do indivíduo, da maneira como ele pensa e lida com as coisas cotidianamente. Isso envolve um processo de *reconstrução de práticas*, o que pode ser doloroso, se pensarmos em todo o abandono de velhos conceitos e crenças, para se pensar em como desenvolver novas práticas, novas balizas para nortear o enfrentamento das mais variadas situações.

Nesse processo, destaca-se a importância do professor em desconstruir, se necessário, porém sabendo ser providencial uma nova construção de conceitos. Novas paredes devem ser erguidas onde as paredes velhas desmoronaram, o que é diferente de desconstruir e parar o processo nesse ponto sem apontar novos caminhos, novas ações, novas atitudes que poderão ser tentadas futuramente pelos professores em suas práticas docentes. Fazendo-os diferenciar as queixas generalizadas sobre as situações difíceis com as quais se deparam na sua prática cotidiana, dos momentos que trazem à tona as reflexões sobre as dificuldades, o professor já estará convidando-os a olhar de outra maneira para a sua prática, para si mesmo enquanto educador, levando-os a trazer os problemas práticos de um modo mais voltado à busca de soluções, embora isso envolva o desenvolvimento de novos *modus operandi*.

## **5.6: Exemplo de trabalho com modelos de atuação utilizando a questão da indisciplina**

Para complementar nosso raciocínio, vamos explorar um pouco mais uma das questões que mais vezes foi citada por constituir um desafio constante na profissão docente, a indisciplina dos alunos em sala de aula.

Os depoimentos dos professores pesquisados são denunciadores de uma situação complexa, que está posta, e sobre a qual parece não haver controle e, nesse contexto, percebemos duas maneiras distintas de se lidar com a questão. Primeiramente abordamos o ponto de vista do professor iniciante que adentra a sala de aula com a bagagem de sua formação e com a sua falta de experiência prática. Nesse ponto, percebemos que vários depoimentos verbalizam o *choque com a realidade*, sentido pelos professores ao perceberem que o conteúdo estudado, a aula preparada, os recursos metodológicos, não lhe capacitam para dar conta de uma situação-problema, que, caso não seja sanada, não permitirá que a aula aconteça, a indisciplina. Já, pelo ponto de vista dos professores mais experientes, considerando as impressões transmitidas pelos depoimentos, há uma forma de se lidar com a questão muito mais próxima de um estilo de ensino autoritário, no qual a disciplina é mantida sob uma *voz de comando* que subjuga o aluno. Outras vezes, a ordem é mantida às custas de ocupar o tempo do aluno com exercícios de memorização, resolução de exercícios, etc. E, também, pode acontecer a convergência das duas coisas.

Diante desse quadro, que certamente pode ser generalizado a outras instituições escolares, o que ocorre é que o professor iniciante sente-se desapontado com o contexto que encontra, e, ao tentar trabalhar de uma forma mais interativa com os alunos percebe que eles parecem sentir-se perdidos em meio à liberdade, ou seja, não têm consciência do uso dessa liberdade e acabam por ultrapassar limites. Em meio à desordem que se instaura na sala de aula, onde o professor se vê sozinho diante uma classe numerosa, o que dificulta, quando não impossibilita, o desenvolvimento de suas propostas de trabalho, o mesmo sente-se desamparado pela sua formação, que não lhe proporcionou meios de agir frente a esse problema.

Ao chegarem a esse ponto, muitos dos professores relatam ter buscado ajuda com os colegas de trabalho mais experientes, ou mesmo tentando *copiar* seus modelos de atuação, ao perceberem que eles conseguem manter os alunos *sob controle* e dar suas aulas. Esse fato não constitui uma novidade nas relações que se dão no meio escolar, porém o que nos chama atenção são as possíveis consequências que essa prática pode causar na perspectiva da formação continuada do professor que a ela recorre.

Observamos que, na maioria das vezes, as decepções provenientes do comportamento indisciplinado levam os professores a desacreditar de algumas de suas convicções já adquiridas

sobre a maneira de relacionar-se com os alunos. Assim, por consequência, o professor abre-se à sugestões de medidas que possam auxiliá-lo a retomar certo controle da classe, e, por vezes, recorre aos professores mais experientes nessa empreitada, como constatamos. Estes últimos, os quais já dedicaram boa parte da sua vida à docência, parecem integrar uma forma de *cultura já posta* de quais ações podem dar certo, ou não, naquela instituição de ensino da qual fazem parte, como podemos notar nas falas dos professores mais novos, à medida que são desestimulados a pôr em prática algumas ações de cunho mais inovador.

Podemos analisar essa *cultura* já consolidada nas escolas como uma consequência de vivências que ao longo do tempo foram se consolidando na instituição e que são transmitidas pelos professores com mais tempo de casa, na intenção de facilitar o trabalho e poupar esforços desnecessários ao professor iniciante. Porém, podemos fazer a mesma análise com outro foco, voltando-a ao desestímulo, à insegurança e à retaliação na criatividade, que essa intervenção pode representar à uma prática que ainda está em construção. Embora possamos analisar nessas duas perspectivas distintas, queremos aqui ressaltar a importância do *ato de analisar*, propriamente dito, em relação a esses dois diferentes pontos de vista. Parece-nos que o crédito dado aos professores mais experientes, bem como o crédito assumido por estes, pode interferir na maneira como se enfrentam os desafios, como se superam os obstáculos, e, conseqüentemente, como se constroem as práticas.

Mesmo que as sugestões de trabalho, do que vai ou não dar certo, estejam ancoradas em alguns bons anos de experiência com a docência, notamos que, na maior parte das vezes, os argumentos que as justificam partem de concepções autoritárias na forma de conduzir o aprendizado e relacionar-se com o aluno. Dessa forma, o que questionamos aqui é o fato de que, por não estar amparado teoricamente e por não ter analisado mais profundamente uma determinada ação, o professor iniciante pode estar colocando em prática as ações mecanicamente, sem reconhecer que estas ações podem estar se desviando de suas convicções a respeito da educação, do processo de ensinar, etc.

A maneira de lidar com essas práticas seria a mesma, caso elas fossem exploradas à luz da teoria que as sustenta? Qual o custo, para o aluno e para o trabalho do professor, de determinadas formas empregadas para manter o aluno sob controle? Quais as outras formas que poderiam ser empregadas para orientar a condução das mesmas situações? Esses questionamentos são ilustradores de possibilidades que deixam de ser consideradas quando se toma por verdade o saber da experiência prática sem submetê-lo ao jugo do saber teórico, que por sua vez, também procedeu

de experiências práticas pesquisadas, para que fosse consolidado.

O que percebemos nos discursos que analisamos é que, na maioria dos casos, a indisciplina é explicada pelo prisma da individualidade, ou seja, como se o seu surgimento, a sua permanência, bem como a solução para essa questão, dependesse unicamente do esforço e comprometimento do aluno. Ainda nessa linha de pensamento, temos os casos de indisciplina sendo associados às condições da vida familiar e do contexto social onde o aluno está inserido, bem como a exemplos de pessoas que exercem influência sobre ele, porém, não observamos a associação destes casos ao sistema escolar, à falta de recursos humanos, à má formação dos professores, como comprovam as entrevistas. A impressão que temos desse cenário é que a causa do problema está fora dos muros da escola, e a solução, quando não está fora destes, passa a ser vinculada diretamente ao aluno.

Ao tomarmos a disciplina, ou a falta dela, como uma das questões que mais afeta o desenvolvimento do trabalho do professor, é viável e necessário que reflitamos sobre a maneira como esta questão está sendo posta ao aluno e demais sujeitos da comunidade escolar, ou seja, como este tema está sendo trabalhado na escola. Não podemos deixar de reconhecer a influência dos fatores externos à escola na maneira como o aluno pensa, age, se porta. Por outro lado, não podemos eximir a instituição escolar de sua contribuição para a existência da indisciplina por meio de fatores como a conduta do professor, sua prática pedagógica, entre outras práticas desenvolvidas no interior da instituição.

Para compreender melhor esta situação sob a ótica institucional, nos reportamos a alguns autores que desenvolvem trabalhos nessa área, entre os quais, Aquino (1996), que se refere à escola como uma instituição que não está preparada para receber o aluno que a procura hoje, responsabilizando-a por práticas excludentes e que, por si só, produzem a indisciplina. De acordo com o autor, a escola estagnou diante das mudanças sócio-históricas, deixando de trabalhar no sentido da evolução de suas concepções e de suas propostas de trabalho, de tal forma que hoje ela recebe sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, possuidores de uma bagagem única de conhecimentos, porém, isso não é levado em consideração pela instituição que insiste em massificar, planificar, para mais facilmente gerir.

Esse fator da heterogeneidade pontuado por Aquino (1996), fica muito evidente na instituição escolar, se pensarmos o ambiente como possuidor de várias características que podem vir a contribuir para o surgimento de focos de indisciplina, como por exemplo, a obrigação do convívio entre pessoas diferentes em um ambiente restrito, a imposição de regras atitudinais, o horário fixo para o desenvolvimento das atividades, o longo período de permanência na escola, e, também, a

própria obrigação da frequência à escola. Assim, segundo o autor, a indisciplina pode ser vista pelo ângulo de uma forma de resistência por parte dos alunos que não querem submeter-se aos mecanismos disciplinares, os quais regulam a disciplinarização dos comportamentos tanto de alunos como de professores e outros funcionários da instituição. O fato de burlar as regras disciplinares significaria aqui a resistência em cumpri-las.

Pela perspectiva de La Taille (1996) podemos nos remeter ao fenômeno por outro ponto de vista, o da psicologia da moralidade. Nessa perspectiva presume-se que, se a disciplina está relacionada ao cumprimento de normas, a indisciplina pode ter relação com a desobediência às normas, sendo que o não cumprimento das normas pode ser originado por dois motivos distintos: o *desconhecimento das normas* ou a *revolta*. O autor ressalta a ligação entre as normas e a moral, esclarecendo que nem toda norma tem necessariamente vínculo com a moral, pois, para ter esse vínculo, a norma deve estar fundamentada em um princípio de justiça, bem como não pode ter sido imposta coercitivamente. Caso não se atenda a esses princípios, o desrespeito às normas pode surgir como sinal de autonomia, significando resistência às imposições e ao autoritarismo.

Os dois autores citados trazem à discussão a temática da alteridade, que, incorre no estranhamento do *outro*, que segundo Candau (1999) é um dos fatores que leva o indivíduo ao desrespeito ou à negação do outro, o que pode acontecer no plano físico, psicológico e ético. Ao buscar um “culpado” para o desrespeito e pela indisciplina, geralmente somos levados a colocar essa culpa no outro, ou seja, a escola coloca a culpa na família e na sociedade, e os pais culpam a escola e os filhos dos outros, por exemplo. Essa forma de representação se deve ao estranhamento do que é diferente, desconhecido e que incorre no ato de enxergar o outro como um estranho, e não como alguém que, mesmo sendo diferente, seja fisicamente, socialmente, economicamente, possui também características iguais à todas as pessoas.

O convívio entre os diferentes no contexto escolar tornou-se um grande desafio. A instituição escolar não está preparada para lidar com aqueles que não se submetem às regras de convívio preestabelecidas, ou extrapolam os limites impostos. Isso nos conduz a outras questões importantes para a compreensão do quadro da indisciplina generalizada tal como está posto, tais como: “como a escola está sendo percebida pela sua clientela?” e “qual é o papel da escola frente a essa clientela?”. Essas duas questões foram exploradas em diversos estudos, e apontam para direções distintas conforme as diferentes linhas de pesquisa que os orientam.

Buscamos em Aquino (1996) a síntese das diferentes formas de se encarar a escolarização e temos, de uma forma mais abrangente, o embate entre os que acham que o papel essencial da



escolarização estaria na transmissão dos conhecimentos adquiridos pela humanidade, em uma contemplação da dimensão *epistêmica* do ensino; outros ainda delegam à escola a função de formar a criança e o adolescente para o convívio social, contemplando a dimensão *socializante* da escola; enquanto outros enfatizam a necessidade de uma formação para o trabalho, ou, a dimensão *profissionalizante* da escolarização. Porém, a questão da indisciplina está presente na instituição escolar independentemente da dimensão que determina o foco da escolarização, constituindo-se em uma questão ampla. Com base nisso, Aquino (1996) aponta a necessidade de revisitarmos o significado da indisciplina no meio escolar na busca por possíveis recursos para o enfrentamento deste problema.

Ao ser colocada como um dos maiores inimigos do professor na atualidade, percebemos o quão longe está de que essa questão esteja sendo contemplada de maneira satisfatória pelas correntes teóricas atuais, visto que extrapola o limite estritamente didático-pedagógico para tornar-se uma questão pertencente ao terreno do imprevisto, do não contemplado, pelas teorias pedagógicas atuais. E, nessa linha de pensamento, torna-se quase inevitável que se questione sobre o que teria acontecido com as práticas escolares que veio a permitir que hoje a indisciplina tenha se tornado um grande desafio à profissão docente. Muitos de nós certamente já nos perguntamos sobre a razão da instalação da desordem, do desrespeito à autoridades em nossas escolas, e também nos perguntamos sobre o que aconteceu com o controle que os professores que nos antecederam tinham sobre a sua classe e que hoje nos escapou às mãos. Algo ou alguém, ou ambos mudaram, e precisamos buscar compreender essa mudança.

Segundo Aquino (1996, p.41), a escola é por definição uma instituição que existe para cumprir uma determinada função social, estando interligada ao sistema sócio-histórico e, com isso, sendo atingida por todos os movimentos que ocorrem fora dela:

Claro está também que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e supra-institucional, que a todos submeteria.

Considerando a escola como uma instituição entrelaçada às transformações sociais, o autor sugere que o fenômeno da indisciplina vem surgindo nas escolas há certo tempo, o que pode estar sinalizando o surgimento de um novo sujeito histórico, possuidor de outros valores e que está sendo obrigado a coexistir com uma ordem arcaica, a qual não está preparada para absorvê-lo e dele dar conta. Nessa perspectiva de análise, o autor vê a indisciplina pelo viés sócio-histórico como “... a

*força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar.” (AQUINO, 1996, p. 42)*

Remetendo-nos à abordagem da temática *indisciplina* no período da formação didático-pedagógica do licenciando, podemos considerar a hipótese de que o acesso ao conhecimento e posterior análise da perspectiva sócio-histórica do fenômeno da indisciplina, pode vir a desestabilizar alguns conceitos referentes a esse tema ainda predominantes nas formas de se pensar a condução do processo de ensinar, as quais sustentam a estrutura de uma concepção de educação já estabelecida de se pensar a relação professor-aluno, a função da escola, enfim, o simples fato de se ter contato com essa discussão inicial pode dar início à movimentação, ao rearranjo de algumas visões já previamente estruturadas em outros momentos e outras instâncias, que não a formação pedagógica.

Voltemos agora à análise do fenômeno da indisciplina, porém agora enfocando-o através do viés psicológico. De modo geral esse recorte implica o conceito de indisciplina associado à ideia de uma carência psíquica do aluno, tendo determinantes psicossociais, que são originados pela forma como o sujeito compreende a ideia de autoridade (Aquino, 1996). Anteriormente falamos sobre o fenômeno da alteridade nas escolas, e aqui, faz-se necessário mais uma vez recorrermos a esse conceito para tratarmos do reconhecimento da autoridade do professor, que pressupõe uma formação moral, uma infraestrutura psicológica, a qual é proporcionada por ambientes anteriores à escolarização. Essa constatação implica um envolvimento de todas as outras instituições na composição do que viria a se tornar os parâmetros através dos quais o aluno compreende regras, convive e trabalha em grupo, partilha responsabilidades, etc.

Direcionando-nos aos depoimentos dos professores entrevistados, temos a indisciplina sendo descrita através das atitudes de desrespeito aos colegas e ao professor, conversas em voz alta, conversas paralelas às exposições do professor, constantes saídas da carteira para passear ou conversar, falta de participação nas atividades escolares individuais e em grupo, bagunça, tumulto, enfrentamento do professor, e, quando não, o uso de violência para com o professor e colegas. Tendo esse quadro como balizador, e sabendo-se de antemão que essas queixas são passíveis de generalização à maior parte das escolas, podemos conceber o aluno que atualmente frequenta a escola como um sujeito possuidor de extrema carência de limites, de parâmetros que o auxiliem a construir a noção do que é certo ou errado, do espaço que lhe cabe e do que constitui o espaço do outro.

Nessa perspectiva, nos ocorre outra possível contribuição para a formação didático-

pedagógica do professor, tendo agora como ponto de partida o viés sócio-histórico, posto que, o desvelamento do conceito de indisciplina à luz dessa concepção poderia permitir que se chegasse à compreensão da escola entrelaçada aos problemas sociais, por definição enquanto instituição social, o que certamente desestabilizaria as estruturas de pensamento de quem ainda possui dúvidas quanto ao dever da escola em agir considerando os condicionantes sociais. Consciente do papel social da escola, podemos vislumbrar a possibilidade de que o futuro professor compreenda-se como peça fundamental na engrenagem que permite à instituição escolar funcionar enquanto instituição social e assuma sua presumível participação na formação moral do sujeito, o aluno, ao invés de negá-la, desviar-se dela, ou delegá-la única e exclusivamente à família.

Ainda dentro da mesma linha de pensamento, porém agora voltados ao ponto de vista psicológico, consideramos a possibilidade de que, ao compreender os enfrentamentos e atitudes de indisciplina como indicadores da carência da construção de limites norteadores das ações dessa criança, ou adolescente, e, sabendo-se também que esse processo veio a efetivar-se através de todo o percurso de vida trilhado por esta criança, anteriormente à escolarização, o professor seja levado a repensar a sua postura frente à condução de suas aulas. Uma preocupação frequentemente trazida pelos depoimentos diz respeito ao modo como o professor deve portar-se frente à situações de indisciplina, ou seja, qual a melhor postura a ser adotada para que se estabeleça novamente a ordem, sem incorrer no autoritarismo e sem prejudicar o aluno indisciplinado e os demais. Cremos que essa questão, ao ser debatida nos cursos de formação, ancorada por alguns exemplos de *modelos de atuação*, provocaria a emergência de diferentes pontos de vista, o que enriqueceria, ao mesmo tempo em que daria mais significado, à compreensão das bases teóricas que subsidiam as discussões.

A condição psicológica de se disponibilizar a aprender algo (no caso do aluno), implica em outra, que é o reconhecimento do outro (neste caso o professor) como portador de uma determinada cultura e legítimo elo de ligação entre essa cultura e o aluno. Tendo em vista os relatos de desrespeito ao professor e constante desmotivação pelas aulas e atividades escolares, Aquino (1996) nos leva a questionar a ligação entre esses comportamentos e a crise que atualmente permeia a instituição familiar. Nessa ordem, podemos traçar um paralelo entre o esfacelamento da família e seus possíveis efeitos na constituição de uma estrutura psíquica que se adeque ao modelo *aceitável* do que viria a ser a relação professor-aluno, ou seja, de uma estrutura psíquica que se permita simbolizar o papel que lhe cabe dentro dessa relação. Assim, na medida em que a instituição família não dá mais suporte às crianças e adolescentes para a formação moral, deixando de construir

limites, exercer a sua autoridade e oferecer segurança emocional, vivenciamos o aumento de casos de desrespeito às autoridades do âmbito escolar, estando, portanto, essa *crise* diretamente relacionada ao enfraquecimento da figura do professor.

Retomando o entrelaçamento das instituições escola e família como elemento definidor dessa relação, torna-se mais nítida a repercussão dos efeitos da crise vivida pela família, na vivência escolar. Por um lado temos uma família que deixa de cumprir com a sua parte na formação moral do sujeito e de outro, temos uma escola, que além de suas funções pedagógicas vem se tornando responsável, em grande parte, pela educação moral do aluno. E, pairando em meio à essas crises paralelas, temos a figura do professor, desgastada, diminuída, enfraquecida.

A reflexão a que nos conduz o autor, pode ser remetida aos depoimentos coletados, nos quais temos alguns posicionamentos que constata claramente a necessidade de maior interferência da escola na formação da moral dos alunos, na construção do cidadão, não incidindo apenas no sujeito construtor/consumidor de conhecimentos científicos. Em um desses depoimentos temos um professor relatando que a sua formação pedagógica não o habilitou para trabalhar na formação moral dos alunos, e que, por esse motivo, não se acha preparado para atuar nessa área. O professor segue relatando a falta de motivação dos alunos como um grande obstáculo ao bom andamento do trabalho com o conteúdo, visto que, previamente ao início do trabalho com o conteúdo específico, é necessário que se faça um trabalho conscientizador com os alunos, despertando o interesse destes em envolver-se com o tema que guiará a aula do dia, o que constitui uma missão cansativa, que dispense um tempo considerável, e que, na maioria das vezes, não é possível de ser concluída com êxito.

O mesmo professor ainda faz uma declaração intrigante ao referir-se à indisciplina dos alunos nos tempos atuais, dizendo: *“Parece que hoje em dia, se você voltasse a por o joelho no milho iria ter melhores resultados, se você conseguisse punir os alunos”*. Esse relato integra uma série de exemplos de falas saudosistas que permeiam o discurso dos professores ao referirem-se às escolas de algum tempo atrás, na qual prevalecia um tratamento mais rígido do professor para com o aluno, podendo ser comparado ao regime militar, sendo que os papéis hierárquicos eram bem notáveis, o que fazia com que o professor tivesse um reconhecimento de sua “superioridade” frente ao aluno. A aparente tranquilidade que pairava sobre o trabalho do professor poderia até atuar no sentido de facilitar o desenvolvimento das atividades dado o comportamento mais previsível e condicionado dos alunos, porém, por detrás dessa aparência colocava-se um aluno submisso, não participativo, coagido e que só obedecia às regras por medo ou vergonha de sofrer as punições.

Com a “desmilitarização”, em tese, das relações sociais, devido à crescente democratização do país, temos o surgimento de uma nova geração de alunos (AQUINO, 1996), que adentra a escola com outra postura totalmente diferente daquela com a qual o professor e a equipe escolar estavam preparados para lidar. A democratização do ensino e consequente extensão da educação escolar às camadas menos favorecidas da população, acarreta a superlotação das salas de aula, bem como a crescente degradação da figura do professor, resultado da queda na qualidade da formação desse profissional para atender à grande demanda. Obviamente, embora tenha um viés que sustenta a queda na qualidade do ensino ofertado, o ato da democratização do ensino, atingindo as camadas mais pobres da população, traz consigo o princípio do direito garantido pela Constituição do nosso país, na qual a educação está expressa como direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família.

Nessa linha de raciocínio, podemos perceber o saudosismo pelos “bons tempos” da educação como uma ideia forjada em argumentos no mínimo equivocados, posto que, nesse enfoque a educação escolar deixa de ser compreendida pelo seu caráter de reprodução científica e cultural, e passa a ser compreendida através de uma foco disciplinador e regulador de atitudes, deixando em segundo plano o que constituiria o objetivo crucial da escola, ou seja, a *reposição e recriação do legado cultural da humanidade* (AQUINO, 1996).

Ao mesmo tempo em que a indisciplina é enfatizada nos discursos dos professores pesquisados como o *maior desafio*, que se apresenta aos docentes nos tempos atuais, verifica-se que a notável relevância atribuída a esse aspecto pode ser concebida partindo-se de uma visão da educação que se norteia por uma perspectiva normatizadora. Partindo dessa constatação, temos no quadro de professores pesquisados um contingente expressivo de profissionais que se mostram angustiados por não conseguirem mais lidar com os seus alunos de forma a recuperar a postura que estes tinham nas salas de aula dos tempos passados. A demanda por maneiras eficazes de se lidar com essa questão é colocada como possível de ser trabalhada na formação pedagógica dos cursos de licenciatura, e, como já relatamos anteriormente, a disciplina de didática é, na maioria das vezes, responsabilizada pela execução desse trabalho.

Haveria uma forma como a disciplina de didática contribuir com a formação pedagógica subsidiando futuras ações dos professores em sala de aula de maneira a amenizar as angústias e inquietudes que giram em torno da condução da questão da indisciplina?

## 5.7: O papel da escola e do educador na atualidade

De acordo com Aquino (1996), toda a insatisfação que constatamos hoje nos discursos que versam sobre a educação escolar, tanto de teóricos como de professores, evidencia as expectativas frustradas de agentes da educação que, em sua maioria, se culpam por não conseguir colocar em prática tudo o que idealizaram com base na formação pedagógica que tiveram.

Chamlian (In CASTRO; CARVALHO, 2001) coloca que desde os anos 80, período em que realizou um estudo envolvendo uma escola de Ensino Fundamental da periferia da cidade de São Paulo, constatou-se que a disciplina era colocada como premissa crucial para o desenvolvimento do trabalho dos professores, o que foi associado à conversão da escola em um ambiente moralizador devido a elementos que constavam daquela situação e que vieram a nortear essa interpretação. A autora elenca alguns desses elementos, que abrangem desde o clima de religiosidade que envolvia a escola, perpassam a exigência de maior cooperação da família na educação das crianças e terminam por resultar em práticas pedagógicas pautadas pela humilhação das crianças, pela identificação das professoras como autoridade e por uma preocupação considerável com a manutenção da disciplina em sala de aula, o que superava as preocupações de ordem didática.

Com base nas constatações acima, bem como em pesquisas mais recentes, Chamlian afirma ser o caráter moralizador da disciplina um componente presente no trabalho escolar, sendo que o professor assume o papel de regulador do comportamento dos alunos, exigindo a disciplina como pré-requisito para o desenvolvimento do seu trabalho. A autora acrescenta que estudos atuais revelam que o conceito de disciplina presente na prática dos professores aproxima-se principalmente de seu sentido moralizador, de formação de caráter. Nessa linha de pensamento, Aquino (1995) afirma:

Em certo sentido, a escola imaginada por seus protagonistas e seus teóricos teria como finalidade última a edificação de uma espécie de assepsia moral que, por sua vez, capacitasse o sujeito para o conhecimento, para a profissão ou para a vida – o que afirmamos ser inverossímil e, portanto, insustentável. Aquino (1995, p. 258, In AQUINO, 1996)

A atualidade das constatações feitas pelos autores supracitados foi percebida nos depoimentos de alguns professores que expõem a dificuldade em conduzir os vários aspectos da

educação que foram delegados à escola. Nesse contexto, é inevitável que surjam questionamentos sobre a definição do papel da escola e do professor ao analisarmos essa questão, assim como é inevitável que o sujeito, ao posicionar-se nessa discussão, ampare-se em sua concepção pessoal previamente construída em relação à educação, à escola enquanto instituição social, bem como à profissão docente.

Grande parte dos relatos dos professores são consensuais em evidenciar o aumento de funções educativas delegadas à escola, tomando como vetor principal dessa crescente demanda, as transformações que estão ocorrendo na instituição familiar nas últimas décadas. Dessa maneira, as bases instáveis sobre as quais assenta-se a família na atualidade não conseguem dar o suporte necessário para formação de valores e características essenciais aos sujeitos que adentram o sistema de ensino escolar. Essa situação é proveniente de mudanças que não só abrangeram a estrutura familiar, rompendo com o modelo tradicional de constituição e organização dos membros da base familiar, como também agregaram novos valores a esta instituição devido às novas formas de relacionamento entre seus membros, ao encurtamento do tempo em que os estes podem estar/conviver juntos, à necessidade de ausentar-se de casa por longos períodos de tempo devido ao trabalho, etc.

Essa nova realidade com a qual nos deparamos na atualidade tomou forma e estabeleceu-se de maneira rápida, de modo que não houve tempo hábil para que outras importantes mudanças ocorressem paralelamente a esse fenômeno. Devido ao fato de que as instituições sociais possuem vínculos entre si, sendo interdependentes, as mudanças sofridas por uma delas são capazes de desencadear uma série de novas demandas, que, por sua vez, exercerão influência direta sobre outras instituições já consolidadas, formando um ciclo que antes de ser quebrado, atinge, com maior ou menor intensidade, a todas as demais instituições. Partindo desse processo, temos vários estudiosos que se propõem a identificar/explorar as novas formas de relação do Homem com o mundo na Pós-Modernidade, estabelecidas a partir de uma mudança originada por meios naturais ou impostas pela vivência em sociedade, por exemplo. Dentre estes estudos podemos citar Zygmunt Bauman e Anthony Giddens, os quais têm várias contribuições nessa área.

A relação entre família e instituição escolar não deixou de sofrer as consequências do fenômeno de dessincronização entre o tempo das mudanças institucionais trazidas à tona com a ascensão do atual sistema econômico, e o tempo necessário para a readequação da rede de instituições interligadas a essas mesmas mudanças. Pesquisadores da Pós-Modernidade referem-se ao tempo atual como um tempo de crise de paradigmas, em que se verifica a desconstrução de

conceitos e modos de há muito tempo consolidados, para que no lugar destes, outros possam surgir e ser firmados, sendo que estes últimos já podem, inclusive, encontrar-se em processo de construção, ou ainda, podem nem sequer ter sido identificados.

Aquino (1996) atribui a esse período de crise o característico tom de descontentamento, culpa, ou ainda, de impotência, que pode ser observado na maior parte dos relatos dos professores, ao referirem-se à sua profissão e perspectivas profissionais futuras. O descontentamento com a profissão estaria, então, sinalizando a sobrecarga de funções delegadas à escola nos últimos tempos, o que veio a incidir diretamente sobre a profissão docente. O fato de ter havido uma ampliação nas demandas voltadas para a escola, acarretou uma confusão na identidade tanto da instituição escolar como do professor, incorrendo na desvalorização da característica definidora do fazer docente, ou seja, a transmissão/recriação do conhecimento cultural e científico acumulado pela humanidade. Devido a essa mudança, a escola passa a ser entendida como um espaço destinado, quase que exclusivamente, à normatização atitudinal, desenvolvendo procedimentos e enquadrando os sujeitos nas regras disciplinares.

A herança que carregamos de uma escola disciplinadora é muito forte e encarrega-se até hoje de influenciar sobremaneira o modo como pensamos a relação entre os agentes educacionais em sala de aula. Os relatos coletados corroboram esta ideia ao apontarem a disciplina como fator essencial para que a aula possa acontecer, tornando-se o maior desafio a ser transposto pelo docente em todas as fases, seja ele iniciante ou com muitos anos de atuação. Analisando esse contexto, podemos entender a origem da aparente despreocupação didática dos professores pesquisados como um fator resultante do processo de mudança pelo qual passou a identidade da instituição escolar, através do qual a disciplina deixou de ser um meio para tornar-se o produto final da escolarização, evidenciando seu caráter moralizador.

A partir dessas considerações, surgem algumas questões interessantes para compor esta análise: Qual é a parte que cabe à escola frente à educação moral dos indivíduos? De que modo a formação pedagógica do professor, poderia contribuir para prepará-lo para o enfrentamento dessa questão?

Um dos professores pesquisados relata a sua angústia em sentir no seu cotidiano profissional uma grande necessidade de atuar frente à formação moral dos alunos. Segundo ele, é fato que a formação moral está intrínseca ao trabalho do professor, uma vez que existe um comprometimento da escola enquanto instituição social para com a formação de cidadãos, porém, o tempo despendido com a contenção de atos de indisciplina é preocupante, visto que ocupa boa parte



da aula. Para além disso, está a sua constatação de que a sua formação pedagógica não o habilitou para atuar sobre a formação moral dos alunos, deixando descoberto esse importante viés de atuação. Diante desse quadro no qual reconhece-se a parcela de contribuição da escola na formação moral dos alunos, ao mesmo tempo questiona-se de que forma se daria essa contribuição, ou seja, quais os aspectos que poderiam ser trabalhados pela escola e de que modo esse trabalho seria realizado.

Sob essa perspectiva, Aquino (1996) parte da premissa de que o trabalho docente encerra-se no trato do conhecimento acumulado, o que constitui por si só, um grande empreendimento. A tarefa docente estaria bem definida no desenvolvimento do trabalho com os campos clássicos das humanidades. A atribuição de outras tarefas, que não essa, aos professores, poderia acarretar sérias consequências aos sistemas de ensino, prejudicando não só a formação do aluno, mas o trabalho docente, o qual não encontraria o respaldo necessário em sua formação profissional, para atender à uma série de demandas pelas quais seria cobrado.

O ato de deslocar responsabilidades de outras instituições, como a família, por exemplo, para atribuí-las à escola, pode incorrer no desperdício de mão de obra qualificada, já que cada educador investiu em sua formação e capacitação, ou ainda, no desvio de função, se considerarmos que os educadores não possuem os conhecimentos necessários para que possam atuar em outros segmentos de formação que não o didático-pedagógico. Dessa forma, exigir que a instituição escolar se responsabilize pela formação moral do aluno implica em um comprometimento de ordem ética, visto que, sabe-se de antemão a inexistência das condições para que esse trabalho seja possível, não sendo essa a proposta de trabalho da referida instituição.

Poderia então a instituição escolar eximir-se da responsabilidade pela educação moral dos alunos? Eis uma importante questão que exige uma análise mais profunda do papel da escola, e do professor, na sociedade atual. A despeito do que seria o papel da instituição escolar, Aquino (1996, p. 48) postula:

Independentemente de qualquer argumento contrário, temos que reconhecer que alguém à margem da escolarização não pode (e nem mesmo o sabe) ascender ao status de cidadão na sua plenitude. Seus direitos, mesmo que em tese sejam iguais aos dos outros, na prática serão mais escassos. O acesso pleno à educação é, sem dúvida, o passaporte mais seguro da cidadania, para além de uma sobrevivência mínima, à mercê do destino, da fatalidade enfim.

Não podemos deixar de reconhecer que a escola é também um local privilegiado para a formação com vistas ao exercício pleno da cidadania, dados os embates que nela ocorrem devido aos encontros entre forças opostas que, ao conviverem obrigatoriamente em um mesmo espaço e

tempo, evidenciam suas diferentes formas de pensar e vivenciar o mundo. Em meio a essas diferentes concepções de mundo, estão colocadas em um mesmo espaço, estruturas familiares distintas, as quais estão passando ou já passaram por alterações em seus núcleos sustentadores, de forma que a escola também torna-se local onde os conflitos psicológicos gerados por essas alterações virão à tona.

Nesse contexto conflitante coloca-se a base fundamental das práticas educativas, a relação entre o professor e seu aluno, a qual se dá não somente através da formação do intelecto, mas também através do estabelecimento de vínculos afetivos, dada a natureza *humana* que constitui esta relação. Seguindo essa linha de pensamento, se considerarmos a indisciplina na escola como sendo, em grande parte, resultado de uma série de alterações na instituição familiar, ou ainda, um demonstrativo do descontentamento e subsequente *enfrentamento* de um sistema educativo obsoleto e destoante em relação à evolução das maneiras como se dá a apreensão de informações e a interação entre o ser e o mundo, *alargaremos* a fenda através da qual enxergamos essa questão e, talvez, nos desapeguemos do caráter saudosista que permeia nossos discursos e evoca um tempo e um sujeito de aprendizagem que não existem mais e não podem ser resgatados.

Que papel teria a disciplina de didática perante o atual contexto educacional, o qual segue enfrentando novas problemáticas, ou, embora não se trate de questões novas, estas vem se apresentando com novas roupagens, revelando novas facetas e, dessa forma, exigindo novos modos de agir frente à condução das mesmas?

Para responder a essa questão é inevitável retomarmos um tema já explorado nesse estudo, ou seja, *o que viria a constituir o objeto de estudo da didática*, e, ainda, somar a essa discussão a compreensão da rede de aspectos que interliga *as atribuições do fazer docente, a intenção social da instituição escolar e as novas perspectivas determinantes das práticas educativas*, as quais surgiram e, muito provavelmente continuarão surgindo, nesse tempo em que se questiona ou se rompe com paradigmas já estabelecidos, e parte-se em busca de novos modos de compreender as relações dos seres entre si e para com o meio no qual vivem.

Retomando o quadro de conclusões dos professores pesquisados com relação à sua formação, evidenciou-se uma grande inquietação com as novas demandas que estão sendo delegadas à escola e que refletem diretamente sobre o trabalho docente. Na mesma medida em que aumentam as responsabilidades da escola, aumentam as responsabilidades do professor para com a formação de seus alunos. Os depoimentos revelam a dúvida quanto ao que compete ou não ao trabalho do professor, bem como o sentimento de impotência frente à situações para as quais não foi

preparado em sua formação.

Embora esteja enfrentando novos embates surgidos com a crise paradigmática que vem afetando a estrutura das instituições sociais, a instituição escolar continua mantendo a *relação entre o professor e seus alunos* como o centro em torno do qual giram todas as práticas educativas que nela acontecem. Segundo Aquino (1996), para que a ação educativa aconteça é necessário que haja interação entre as partes que constituem o contrato pedagógico, de forma a atingir um produto final, ou seja, o sujeito que ensina (o professor), em contato com o sujeito que se dispõe a aprender (o aluno), interação na prática, de forma a produzir o conhecimento. Seguindo essa ideia, o conhecimento seria legitimado na relação professor-aluno, sendo a escola uma instituição autorizada a desenvolver o fazer educativo, dispondo de um espaço físico para a realização da tarefa educativa.

Sabendo-se de antemão que um dos protagonistas da ação educativa, o professor, foi habilitado por meio de seu curso de licenciatura, independentemente da especialidade deste, a desenvolver um trabalho em torno de um determinado campo de conhecimento, só podemos afirmar a responsabilidade social intrínseca à sua profissão, se esta puder criar-se no desenvolvimento das práticas cotidianas que compõem o seu fazer profissional. Caso isso não seja possível, torna-se incabível e insustentável a atribuição dessa responsabilidade a esse profissional, pelo simples fato de não haver meios possibilitadores de tal intento.

Arendt (1998, p. 239) assim expõe sua visão das responsabilidades intrínsecas ao trabalho do professor:

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secretamente ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

De acordo com a autora, a mesma responsabilidade social que recai sobre o trabalho do educador, recai também sobre qualquer outra profissão, atentando ao fato de que nós profissionais, ao nos reconhecermos como *seres humanos adultos, integrantes de uma organização social* na qual efetivam-se as nossas ações, presume-se que nos assumimos também como *segmento responsável pela orientação e instrução dos mais jovens*, visando a preservação e evolução da espécie humana, assim como a preservação do planeta. Talvez, a única diferença entre o educador e os demais

profissionais, reside no fato de que o fruto do seu trabalho é criado através de uma interação direta entre ele (o educador) e o sujeito da aprendizagem (o aluno), colocando-o em uma posição privilegiada, que não é nada além de uma consequência direta da essência de sua profissão.

Por essa perspectiva, constatamos a necessidade de que as responsabilidades sejam redistribuídas de modo que cada segmento que compõe o coletivo assumam a parte que lhe cabe, tornando mais palpável e possível uma evolução coletiva, não somente nos aspectos ligados à educação, haja visto a rede que interliga as facetas que formam o conjunto das relações humanas com o meio. Da constatação anterior resulta outra, na qual reside a urgência em reaver o papel que cabe à instituição escolar e ao professor em meio ao todo coletivo, *devolvendo* as responsabilidades que extrapolam as funções didático-pedagógicas da atividade educativa - as quais foram equivocadamente delegadas à educação escolar - aos seus legítimos responsáveis.

Sabemos que a referida transferência equivocada de funções envolvendo a instituição escolar e as demais instituições é resultante de um amplo processo de mudanças estabelecidas pouco a pouco, durante um longo período de tempo. Partindo desse entendimento, é esperado que qualquer ideia que ande na contramão do que já está consolidado, e que proponha novas perspectivas de entendimento e de ação em uma determinada área das relações humanas, esteja fundamentada em convicções claras e requeira ações possíveis de serem executadas, viabilizando a construção/estruturação de um novo processo de mudanças.

Acreditamos que, sendo o núcleo rígido das práticas educativas formado pelas interações entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, toda e qualquer incursão em busca de novas possibilidades nessa área deverá, necessariamente, contemplar essa relação. Os descontentamentos, tantas vezes encontrados nos depoimentos coletados, fazem mais do que revelar uma fragilidade na formação do professor, eles possuem um caráter de denúncia de uma situação que vem se propagando através dos tempos e requer um olhar mais cuidadoso por parte dos sistemas de ensino.

Ao tomarmos a indisciplina como o maior desafio vivido pelos professores que participaram da nossa pesquisa, constatamos um considerável desvio de foco no trabalho docente, na medida em que a formação moral sobrepõe-se à formação científico-cultural. A essa questão somam-se outras, como, por exemplo, a espera por uma formação pedagógica que proporcione *receitas* que venham a auxiliar a conduzir o trabalho do professor, as quais, no nosso entendimento, podem estar vinculadas a uma visão de educação escolar obsoleta em relação às necessidades que o mundo atual apresenta.

O que seria bem educar em um tempo regido pelo processo contínuo de degradação da

natureza, pela efemeridade das relações, pela inversão de valores, etc. ? O que podemos fazer como educadores nesse sentido?

Em primeiro lugar pensamos na necessidade urgente da reconstrução da imagem de aluno que temos na atualidade. O sujeito que adentra a escola hoje carece, seguramente, de maior *comprometimento* com a educação escolar, e, cremos que qualquer teoria nova, assim como qualquer proposta metodológica nova, enfim, continuarão sendo insuficientes e deixando lacunas, caso a nossa maneira de pensar o aluno continue a mesma. Por sua vez, a ação de despertar o senso de comprometimento no aluno está estritamente vinculada a uma nova concepção do espaço escolar, do tempo de permanência nesse espaço, das relações que se estabelecem nesse ambiente, do papel do professor na educação, ou seja, de uma série de questões desafiadoras que estão lançadas a todos os profissionais comprometidos de uma forma ou de outra com a educação, em função do próprio momento de transição paradigmática em que nos encontramos, o qual, supomos, futuramente possa nos conduzir a um novo modelo de escola diferenciado do que vivenciamos agora. Porém, sabemos que uma mudança dessa proporção acontece em passos lentos, gradativamente, de modo que, uma das ações possíveis no momento atual em prol da reconstrução dos sentidos da educação escolar, está em buscar formas de oferecer maior respaldo aos desafios que se apresentam ao trabalho docente, ainda no período de formação pedagógica do licenciando, já que este constitui espaço privilegiado de ação nesse intento.

Como é perceptível nos depoimentos abrangidos por este estudo, os professores parecem não estar inteirados das discussões em torno do que viria a constituir, de fato, o objeto de estudo da disciplina de didática, atribuindo a esta, demandas que não podem ser supridas nem por ela mesma, nem por qualquer outra disciplina, visto que extrapolam o limite do que pode ser proporcionado pela formação acadêmica. Da mesma forma, não observamos nos relatos nenhum indício de correlação entre a indisciplina dos alunos e um modelo de educação escolar que, para os tempos atuais, encontra-se ultrapassado, o que poderia sugerir essa defasagem da educação escolar como consequência do tempo de conflitos vivenciado em todas as formas de relações humanas<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Conclusão de Barreto (2010) a partir do exemplo da escola plural frequentada por alunos dos programas do tipo “bolsa família”:

É na população que menor acesso possui aos bens sociais básicos que se observam mais agudamente as novas demandas a que as políticas públicas devem responder. E a escola fornece o único endereço seguro para encontrá-la. Daí ter a instituição se transformado no lócus privilegiado da implementação de programas de transferência de renda, de combate à violência e ao uso de drogas, de complementação alimentar e também da oferta de curso em período integral e de outros programas, que se estendem às áreas de cultura e lazer. Muitos desses programas constituem, para grande número de alunos, a única forma de acesso a esses bens.

Para alguns dos sujeitos da pesquisa, a escola era também o único canal institucional pelo qual os alunos e suas famílias estabeleciam vínculos formais com a sociedade mais ampla. A incapacidade do poder público para resolver problemas de saúde apresentados pelos alunos, saneamento básico e moradia das famílias, entre outros, sobrecarrega

Seguindo esse raciocínio, deduzimos que, à medida em que foram expostos às situações desafiadoras, e que precisaram, de algum modo, enfrentar os problemas na tentativa de solucioná-los, os *modelos de atuação*, fornecidos pelos colegas mais experientes, foram aceitos pelos iniciantes sem que houvesse ao menos uma base conceitual prévia que os repertoriasse minimamente para questionar tais modelos. Sendo assim, um dos mecanismos que, certamente, contribui para a manutenção e propagação de um sistema escolar assentado em práticas arcaicas, são os atuais cursos de licenciatura, os quais parecem estar deixando de preencher espaços essenciais na formação docente, lançando os professores iniciantes à toda sorte de “dicas” e aconselhamentos, ou ainda, à *aderência superficial* aos mais diversos modismos teórico-metodológicos na tentativa de construção de uma prática própria.

Para ajudar o aluno a desenvolver um compromisso maior com a educação escolar é necessário fazê-lo “comprar” essa ideia, ou seja, o aluno só vai se esforçar em prol de uma causa da qual ele deseje tomar parte, e, para que isso aconteça, é de fundamental importância que ele seja esclarecido sobre os *porquês* que envolvem a educação escolar, bem como sobre as reais possibilidades que essa conquista trará para sua vida. Nesse empreendimento o desafio maior está na conversão da educação escolar em um sistema mais condizente com o seu público-alvo, que contemple as evoluções que ocorrem em outros segmentos da sociedade, na tentativa de ressignificá-la para o aluno, de fazê-la não parecer tão distante de sua vida cotidiana, de torná-la mais *necessária* aos seus olhos.

Uma situação que pode nos ajudar a expor melhor essa ideia pode partir de uma comparação entre o que expomos e a constatação de elevados índices de gravidez precoce<sup>5</sup> em adolescentes na atualidade. Esses jovens, embora estejam expostos às informações pelos diversos tipos de mídia e embora obtenham através da escola e de outras instituições públicas que promovem campanhas de prevenção à gravidez e às doenças sexualmente transmissíveis, o acesso a preservativos e pílulas

---

a escola com demandas que ela não tem condições de resolver, mas que fazem dela e de seus professores importantes mediadores junto a essa população na indicação e no provimento dos canais pelos quais os seus pleitos podem ser encaminhados ou atendidos.

Esse aumento de atribuições da escola afeta as relações no seu interior, transformando as experiências dos diferentes atores escolares. Para os professores, as novas demandas põem em questão os velhos conteúdos da docência e as representações sobre o seu trabalho. Eles reagem às novas situações às vezes buscando e criando novas formas de atuar, outras, com muita insegurança, perplexidade e ou resistência. Pergunta-se então que tipo de formação é necessária para criar condições de educabilidade a contingentes específicos de alunos.

Se os professores simplesmente rechaçam atribuições que vão além das suas estritas tarefas prescritas, podem não se sentir responsáveis pelo sucesso dos alunos, mas isso não impede que tenham de lidar constantemente com aqueles considerados “difíceis”. E se costumam evocar o amor e o afeto como elementos centrais das representações sobre o trabalho docente, conforme indicam resultados preliminares das pesquisas do Ciers-Ed, mas não logram assegurar aos alunos o empoderamento que resulta da aquisição de conhecimentos socialmente valiosos, então que novos sentidos será preciso emprestar à sua profissionalidade?

<sup>5</sup> Folha Online.

anticoncepcionais, não internalizam de fato a ideia da prevenção, ajudando a encorpar as estatísticas. Nesses casos, aonde está a falha no sistema de transmissão de informações, que permitiu que a ideia não tenha sido internalizada, ou seja, não tenha se convertido em uma causa pessoal? O que deixou de acontecer durante o processo para que realmente houvesse o entendimento dos futuros benefícios que a aderência a essa causa traria?

Considerando os inúmeros fatores envolvidos nessa questão, tomamos um aspecto dessa reflexão como ponto de partida da nossa análise. Entendemos o *contexto sociocultural* no qual o sujeito está inserido, como um fator que exerce muita influência na construção de suas projeções futuras, tanto no que se refere à sua vida pessoal, como profissional. Para muitos adolescentes, a opção por adiar a maternidade precoce, bem como a formação precoce de uma família - mesmo não havendo suporte financeiro e psicológico para tal - os afasta das escolhas feitas pela maior parte das pessoas que formam o seu grupo de convivência, sendo, portanto, de fundamental importância, que esta opção agregue novas possibilidades para as suas projeções de vida, e que estas possibilidades sejam tidas como desejáveis dentro de seus respectivos projetos de vida.

A complexidade envolvida nessa questão, expande-se a muitos outros aspectos, que de uma forma ou de outra, encontram-se ligados a esse viés de análise que tomamos, porém, cremos que a maneira como alguns assuntos estão sendo abordados, como o caso da gravidez precoce e planejamento familiar citados acima, não está ancorada nas reais concepções de mundo que o sujeito-alvo dessas ações possui, ocasionando um desencontro entre os ideais norteadores dos projetos de vida deste indivíduo e os ideais estabelecidos e difundidos por um segmento social que vivencia outras concepções de mundo, que não as desse sujeito.

Utilizando essa reflexão para compor nossa argumentação voltada à necessidade de se repensar o sistema de educação escolar atual, pensamos não ser possível conceber a escola por outro ponto de vista, enquanto nos mantivermos presos a uma perspectiva, que, embora esteja estabelecida a um certo tempo e tenha produzido resultados satisfatórios em outros momentos, tornou-se impraticável e hoje clama por mudanças. Nos parece, então, crucial a detecção das prováveis fendas deixadas pelo processo de formação pedagógica, as quais permitem que, muitas vezes, as ações do professor não sejam condizentes com a teoria na qual ele diz embasar sua prática, ou ainda, que as expectativas criadas em relação ao exercício da profissão docente continuem superando a realidade encontrada nas escolas, em um ciclo vicioso que expande ainda mais as dimensões dos problemas do sistema educacional atual.

Nessa linha de pensamento, a ideia sinaliza a urgência em criar ações efetivas, em primeira

instância, na área da formação de professores, evitando que se propaguem os vícios que compõem o quadro de conhecimentos adquiridos através de *fontes alternativas de aprendizagem do ofício*. Para que seja possível caminharmos rumo a um novo modelo de instituição escolar, sugerindo novas metodologias, construindo novas teorias, é imprescindível que, antes de qualquer outra coisa, busquemos formar profissionais verdadeiramente comprometidos com esta causa, para que a perseverança alie-se à criatividade em uma relação produtiva. Desse modo, o professor só estará apto a desenvolver o senso de comprometimento no aluno, no momento em que perceber-se como parte integrante de um sistema social que passa por mudanças em seus conceitos-base, alterando as estruturas que o sustentam, e deflagrando uma série de reações na rede de segmentos sociais, tais como a escola. Ao reconhecer-se como *educador* atuante em meio a esse período de transição paradigmática, envolvendo-se *de fato* com a causa, compreendendo esse envolvimento como uma característica definidora de sua profissão, acreditamos que esse sujeito terá melhores condições de analisar procedimentos metodológicos, sugerir novas propostas de trabalho, desenvolver novos estudos, enfim, contribuir para a evolução dos conhecimentos na área da educação.

Ao assumir sua função social frente à disseminação e recriação do conhecimento científico cultural acumulado pela humanidade, o educador delimita melhor seu campo de atuação na formação do aluno, devolvendo à família a sua expressiva, imprescindível e insubstituível parcela de contribuição no processo educativo do sujeito, assim como na formação de valores morais, de acordo com o contexto cultural em que se insere. Sendo humanamente impossível para o professor atuar em todas as demandas da vida do aluno, a maneira como podemos contribuir para as questões sociais que envolvem o nosso aluno e todos nós, é buscarmos a competência no desenvolvimento do nosso trabalho, compreendendo esse trabalho como o ato de desvendar e recriar o legado da ciência juntamente aos alunos. Ao desenvolvermos um trabalho de qualidade, estaremos contribuindo para formar seres humanos pensantes, críticos e que estejam capacitados a lutar por seus direitos e contra qualquer forma de injustiça e exploração.

A nossa forma de contribuição para a formação de cidadãos deverá se dar na construção coletiva de um modo científico de se pensar a nossa atuação no mundo em que vivemos, compreendendo como se dão as relações sociais a partir deste viés e se pautando na lógica para a fundamentação das ações enquanto seres sociais e habitantes do planeta. Não nos desviarmos de nossa função principal, ou seja, o ensino e a recriação do conhecimento científico e cultural, é o caminho para a reconstrução da profissão docente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo permitiu que fizéssemos alguns apontamentos relacionados aos significados que a disciplina de didática tem para o grupo de professores pesquisados. A análise dos depoimentos evidenciou que a crise de identidade pela qual passa a disciplina é nitidamente refletida na apropriação que se faz desta no período de formação. Verificamos que as diversas facetas conceituais da didática estão fortemente vinculadas à necessidade de um amparo mais palpável, ao qual seja possível recorrer para driblar a insegurança sentida nos momentos em que os professores se deparam com situações que os desafiam a *criar novas formas de enfrentamento* para superá-las.

Partindo da ideia de que todos os maiores desafios elencados pelos professores nesse estudo têm como pano de fundo a necessidade de maior respaldo para a atuação na prática, pensamos nessa constatação como sinalizadora de uma deficiência na formação docente que perpetua-se em um ciclo permanente, dada a existência de condições que favorecem a sua manutenção. Em algum momento no passado, a didática atuou na função de fornecer *receitas* de como conduzir o momento da aula, o processo de ensino e aprendizagem, a relação professor-aluno, etc., o que contribuiu significativamente para fixar a cultura da “dependência” de receitas em raízes tão fortes, que esta, ainda nos dias atuais, faz-se perceber nos discursos dos professores.

Os avanços obtidos pelos estudos na área da educação, apontam a construção do saber escolar como uma ação violenta, por definição (Foucault, 1975). Nesses termos, a relação que se estabelece entre os dois protagonistas do ato de ensinar, professor e aluno, é necessariamente constituída através do reconhecimento da *autoridade* do sujeito que ensina, pelo sujeito que aprende, sendo esta condição, portanto, indispensável para o desenvolvimento da ação de ensinar em sala de aula. O *reconhecimento* por parte do aluno, como já comentamos anteriormente nesse estudo, é condicionado por uma formação que se inicia antes mesmo de ele vir a frequentar a escola, e, pressupõe uma construção prévia de aspectos psicológicos e morais, sobre os quais se assenta. Dessa maneira, a relação professor-aluno, sendo uma relação de poder como qualquer outra relação social, na qual um dos lados exerce uma forma de autoridade institucionalizada sobre o

outro, constitui-se um campo onde se dá o embate constante de forças distintas, ou seja, o espaço escolar, por requerer a convivência diária de sujeitos diferentes entre si nos mais diversos aspectos, e, por institucionalizar o exercício da autoridade, torna-se palco privilegiado para os mais diversos tipos de embates e disputas de poder.

Considerando estas premissas, torna-se mais evidente a ligação entre as crises que se dão fora da instituição escolar com os conflitos internos à mesma. As mudanças ocorridas em outras instituições sociais levaram à escola um novo tipo de sujeito, com novos anseios, com novas maneiras de entender o mundo em que vive, e, assim, o choque entre esse novo sujeito e o sistema educacional inadequado no qual está inserido, é até, de certa forma, saudável e necessário, posto que implica a necessidade de se repensar esse sistema. O exercício da autoridade do professor em sala de aula, considerando a relação de poder que se dá nesse espaço e, acima de tudo, a função norteadora da educação escolar, faz-se de extrema relevância. Não há meios possíveis de se explorar o legado científico cultural da humanidade com os alunos em sala de aula sem que haja acordos preestabelecidos que promovam certa ordem, como, por exemplo, na maneira como as manifestações orais vão acontecer. Nesse sentido, pensamos o exercício da autoridade na busca por disciplina e ordem como *meio possibilitador do atingimento dos fins* na educação escolar. Se encarada dessa forma a autoridade poderá ser mais facilmente dosada e trabalhada, sempre com vistas ao preparo do ambiente para o desenvolvimento dos conteúdos científicos constantes do currículo escolar.

O fato de que em outro momento a disciplina de didática ofereceu receitas orientadoras do trabalho docente, de acordo com as considerações que acabamos de fazer, torna-se improvável no momento atual. É infactível a tomada de modelos pré-elaborados de atuação docente que satisfaçam aos mais variados contextos e situações nos quais a instituição escolar atua, daí decorre a necessidade de preparar para a criação, para a improvisação, na qual ancoramos a sugestão de trabalhos com os *modelos de atuação*, como visto anteriormente. Assim, à didática atual cumpre, ao invés da formação ancorada em modelos fixos, o desenvolvimento de uma formação que reforce o despreparo, o desapego de estereótipos, a necessidade de repensar as relações no espaço escolar. Logicamente, isso implica também em utilizar-se da formação pedagógica para investir na reconstrução da profissão docente, já que esse tema está imbricado na série de questões-problema lançadas no cenário educativo atual.

Ao vivenciarmos um período de transição paradigmática no qual nos deparamos com crises conceituais, somos chamados a recriar primeiramente a identidade do professor e da instituição

escolar, e, a partir disso, desvelar os novos contornos de uma disciplina que atuará sobre a formação docente e poderá reciclar-se sempre que novas demandas forem apresentadas pelas constantes transformações que movem o mundo. A constituição da didática nesses moldes atuaria como uma ponte entre o mundo e o professor que está sendo formado para este, o que preservaria sua identidade de vir a cair no ostracismo devido à impossibilidade de coexistir em sintonia com as transformações. O seu papel seria justamente auxiliar na construção coletiva de novas possibilidades de atuação frente ao surgimento de novos desafios, recriando constantemente a identidade docente por meio desse processo. Por esse ponto de vista, poderíamos denominá-la como didática do resgate e preservação dos sentidos intrínsecos à profissão docente, ou ainda, didática da recuperação, da retomada, sem que isso implique em retrocesso e sim na manutenção das condições básicas essenciais para o processo contínuo de ressignificação da profissão.

Tomamos por base a proposta da prática reflexiva na fundamentação desse estudo, por percebermos nela, se comparada às demais sugestões atuais na área da formação de professores, a perspectiva de formação que melhor responde às necessidades apresentadas pelas discussões em torno do trabalho docente. Ao explorar a proposta da prática reflexiva, Zeichner (1993) retira o professor do papel de mero consumidor de pacotes de solução e material educacional produzido pelos pesquisadores da universidade e o devolve ao centro de produção do conhecimento sobre o ensino, tanto quanto à elaboração de material didático. Segundo o autor a prática reflexiva também aponta em direção a um processo de aprender que se prolonga durante toda a vida profissional docente, sendo que a formação inicial, por melhor e mais reflexiva que seja, só pode prepará-lo para começar a ensinar, habilitando-o a investigar a sua própria prática de modo a buscar melhorias qualitativas, responsabilizando-o assim pelo seu desenvolvimento profissional.

As reflexões acima giram em torno de uma prática voltada a desenvolver a autonomia do professor, a sua reconstrução em moldes mais independentes de amparos elaborados por outrem, porém, o que nos salta aos olhos, nas análises dos depoimentos prestados pelos professores, é o saudosismo não só em relação ao *tipo de aluno* que compunha o corpo discente de outrora, mas também em relação ao fornecimento das receitas que pretendiam auxiliar a atividade docente. Nesse contexto, constatamos no segmento do cenário educacional no qual subsidiamos nossa pesquisa, o desencontro entre o que pensamos ser um dos caminhos mais viáveis para a reconstrução da figura docente, com vistas à sua inserção no trato das novas demandas educacionais, ou seja, a prática reflexiva, e as expectativas e frustrações relacionadas à formação, enfatizadas ao longo dos relatos.

Parece-nos que há certa urgência em delimitar um espaço na formação pedagógica, que

permita aprofundar algumas temáticas, as quais são abordadas hoje de modo superficial, quando o são, dadas as constatações expostas no parágrafo anterior, dentre as quais citamos a *exploração do momento de crise paradigmática nas relações humanas* pelo qual passamos, com vistas à melhor compreensão de suas consequências para o cenário da educação escolar atual. O fato de compreender-se como profissional atuante (ou em formação) em meio a um sistema em crise, o qual também sofre as influências de crises externas aos seus domínios, o que, por sua vez, o fez sobrecarregar-se de atribuições das quais não está conseguindo dar conta, pode redirecionar os olhares, sendo o princípio da construção de uma criticidade mais bem fundamentada, por encontrar-se ancorada em vivências cotidianas mais palpáveis para o professor em formação.

Compreender a formação inicial como uma iniciação à prática constante de investigação de sua própria prática, conduz à percepção da necessidade de buscar desenvolver outros dois quesitos essenciais para à prática investigativa, sendo eles: a *responsabilidade por sua formação* continuada e qualificação profissional; e a *autonomia em suas ações*. Nesse ponto, podemos mais uma vez, retomar a indisciplina como temática representativa dos maiores desafios com os quais se deparam os professores iniciantes, visto que, os dois quesitos que citamos anteriormente percorrem uma via de mão dupla, ou seja, a responsabilização por sua formação não deve recair apenas sobre o professor em formação, mas sim, incorporar-se de tal forma à maneira como este percebe as necessidades de formação do educando, evidenciando as prováveis contribuições para o desempenho do aluno que o maior comprometimento do mesmo agregaria à sua formação. Podemos incluir aqui também a *necessidade de disciplinar-se* sentida pelo aluno ao passo que este compreende a lógica que rege o processo de construção do conhecimento, a qual demanda dedicação de tempo, treino de novas habilidades, persistência, etc., e não mais sendo imposta.

O fato de ensinar os alunos a pensar *logicamente*, com o apoio de bases científicas, ou seja, o fato de cumprirmos nosso dever na reconstrução do legado cultural e científico da humanidade, estará possibilitando a esses alunos a oportunidade de compreender-se enquanto parte de um universo, enquanto ser político, enquanto ser de direitos e deveres, por visualizar plenamente a sua inserção em um contexto social mais amplo. Desse modo, podemos desfrutar da nossa posição privilegiada frente aos alunos e futuros cidadãos, para auxiliá-los na formação do pensamento científico, para a compreensão do mundo em que vivem e da sua posição nesse mundo, de maneira que possam transpor essa forma de raciocínio para todas as outras esferas da sua vida. A disciplina tem de ser conquistada sim, mas pelo envolvimento com o trabalho, com o interesse na compreensão do conteúdo, com a descoberta da necessidade de compreensão do conteúdo, bem

como, com a assimilação verdadeira do acréscimo daquele conhecimento para a evolução de si mesmo e da humanidade.

Tendo em vista que a obrigatoriedade da frequência à escola por si só não garante o comprometimento dos alunos com a sua formação, a delegação a estes de uma parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem, viria como possível contribuição para dotar de sentido a formação escolar. Obviamente, partimos aqui do pressuposto da formação escolar como sendo algo desejável e cabível no projeto de vida dos alunos, o que se torna um grande empecilho para o desenvolvimento desse trabalho, se considerarmos a condição de vida de uma grande parcela da população, a qual não oferece grandes perspectivas de crescimento pessoal ou profissional<sup>6</sup>.

Quanto ao quesito autonomia, o compreendemos aqui como intrínseco ao processo de tornar-se investigador de sua própria prática. O professor que investiga sua prática em sala de aula, buscando relacioná-la com conhecimentos previamente adquiridos, sejam eles teóricos ou práticos, exercita a sua capacidade de argumentação crítica sob o respaldo das constatações a que os estudos lhe permitiram chegar. A sistematização dessas construções críticas, acompanhadas ou não, de propostas ou sugestões que visem contribuir para um determinado campo do conhecimento, constitui o registro da apropriação e exercício do direito de produzir conhecimentos por meio de investigações, comparações, proposições e constatações, o qual foi obtido através de sua formação acadêmica.

A produção científica no campo da educação, muitas vezes consta nos relatos dos professores entrevistados como uma prática reservada a poucos, sendo que estes poucos privilegiados encontram-se fora das salas de aula, ou seja, não estão no exercício da docência, e, portanto teorizam sobre uma realidade que não vivenciam cotidianamente, o que faz com que a maioria de suas produções pareça, parcial ou totalmente, inaplicável na realidade prática das instituições escolares, o que contribui para sustentar a afirmação do grande distanciamento entre a teoria e a prática.

Pensamos que os atuais cursos de formação de professores parecem exercer um papel fundamental na sustentação e difusão dessa linha de pensamento, principalmente por preservar um

---

<sup>6</sup> Com a universalização do acesso ao ensino fundamental, a parcela significativa da população que faz parte dos segmentos situados em torno da linha de pobreza passou a frequentar a escola e, em razão de políticas específicas, tem logrado em muitas redes de ensino a ultrapassar a barreira que a impedia de prosseguir além dos anos iniciais. Não obstante, as condições precárias de vida e de acesso aos bens sociais e culturais chegam, por vezes, a comprometer seriamente as possibilidades de sucesso escolar desses alunos. As novas desigualdades provocam um sentimento mais profundo de fracasso porque percebidas pelos sujeitos como um fenômeno mais pessoal que estrutural. A exclusão como uma experiência subjetivada passa a ser vivida potencialmente como uma autodestruição, uma vez que cada indivíduo aparece como responsável pelo próprio destino. Dubet (2003, apud BARRETO, 2010).

modelo de formação que ao invés de formar pesquisadores, forma novos consumidores de pacotes educacionais. Essa ordem, já há muito tempo estabelecida, coloca-se como forte obstáculo à frente de toda e qualquer mudança conceitual, visto que age exatamente na fonte de onde deveriam emanar novos conceitos, ou seja, age diretamente sobre a formação inicial do professor, impedindo-o de compreender-se enquanto produtor de conhecimento, paralisando, de certa forma, seu poder de ação e interferência no seu campo de atuação.

Tomando como exemplo a teoria do *professor reflexivo*, entendemos que o princípio básico sobre o qual esta assenta-se é a compreensão do profissional *professor* enquanto *cientista da educação*, o qual, além de possuir uma habilitação específica de trabalho em geografia, matemática, história, língua portuguesa, por exemplo, é, antes de tudo, um profissional licenciado para a docência, ou seja, possui uma formação específica que o habilita ao ensino dentro da sua especialidade, bem como aos estudos gerais na área da educação.

O caráter saudosista dos relatos, nos quais impera um descontentamento em relação ao exercício da docência na atualidade, assim como as demandas por um maior respaldo da formação pedagógica, no sentido de apontar soluções mais concretas para as situações-problema que se colocam hoje como desafios inerentes ao trabalho do professor, são elementos sinalizadores de uma falha grave nos cursos de formação pelos quais passou o grupo de professores pesquisado, ou seja, evidenciam um aspecto característico da constituição da formação do grupo, sendo este a desqualificação para a pesquisa. Essa falha na estruturação profissional vem permitindo a infiltração e a assimilação de modismos teórico/metodológicos, justamente por não contemplar a formação para a pesquisa, incorrendo na formação de profissionais que não reconhecem possibilidades de pesquisa no seu campo de trabalho, ou, embora reconheçam os problemas, não estão habilitados a desenvolver estudos investigativos, lançando mão das diversas técnicas e instrumentos exploratórios. Essa ideia encerra em si mesma tanto a espera por soluções que venham de fora dos muros da escola e que abranjam à todas as especificidades de cada contexto em que se desenvolve a educação escolar, quanto o sentimento de impotência no enfrentamento das questões desafiadoras que estão postas atualmente à profissão docente.

Nessa linha de pensamento, sugerimos a priorização, nesse momento, de estudos que busquem novas perspectivas para os cursos de formação de professores, estabelecendo mudanças na sua base de concepções, de modo a agregar a ideia da *necessidade da pesquisa constante* como um princípio definidor da profissão docente. Vemos esse entendimento como fundamental para que qualquer nova proposta venha a se estabelecer, pois como constatamos nos relatos, os professores

aderem às teorias sem assimilá-las de fato, ou seja, sem saber como se nortear por elas para direcionar sua prática docente. Enquanto esse ciclo perpetuar-se, enquanto o modelo de formação de professores permanecer o mesmo, não será possível partirmos da espera por receitas prontas à busca de alternativas novas de ação, as quais possam ser adequadas às especificidades do contexto de atuação de cada professor.

A didática frente a isso tudo, vem como uma forma de fazer essa retomada do papel do professor na educação, através das reflexões dentro da formação, como uma forma de preparação para o enfrentamento da necessidade constante do improviso e da pesquisa como única maneira de se tornar professor hoje em dia, reconquistando o respeito e a admiração pela profissão docente.

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs.). *Alternativas no ensino da Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na Escola: alternativas Teóricas e Práticas*. 16 ed. - São Paulo: Summus, 1996

Atas do 3º Seminário A Didática em Questão. Volume I, 1985.

BARRETTO, E. S. de S. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e Representações. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010, p. 431 a 433.

BRANDÃO, Zaia. *Abordagens Alternativas para o Ensino da Didática* in Candau (org.) *A Didática em Questão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984, 2ª ed.

BRANDÃO, Zaia. *Entre questionários e entrevistas*. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & Escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. *Didática em Questão*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

CASTRO Amelia D.; CARVALHO Anna Maria P. (orgs.) *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Thomson Learning, 2006

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. *O Professor como Sujeito do Fazer Docente: A Prática Pedagógica nas 5ªs Séries*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1992.



Folha Online: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/gravidez\\_precoce.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/gravidez_precoce.shtml).  
[http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/gravidez\\_precoce-usp.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/gravidez_precoce-usp.shtml).

GATTI, B.; NUNES, M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

LA TAILLE, Yves de. *A indisciplina e o sentimento de vergonha* In AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na Escola: alternativas Teóricas e Práticas*. 16 ed. - São Paulo: Summus, 1996

LÜDKE, Menga. *A pesquisa na formação do professor*. VII Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, método e processos*. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, António. *A Formação de Professores a Profissão Docente* in Nóvoa, António - *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. *O Passado e o Presente dos Professores* in Nóvoa, António (org.) - *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999, 2ª ed.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Profissionalidade: O Embate entre o Concebido e o Vivido*. Texto originalmente escrito para a apresentação no XIV ENDIPE realizado em abril de 2008, em Porto Alegre, RS.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo* In Nóvoa, António - *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas*

*Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores* In Nóvoa, António (org.) - *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999, 2ª ed.

SHÖN, Donald. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* In Nóvoa, António - *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Marilda da. *Controvérsias em Didática*. Campinas: Papirus, 1995.

SOARES, Magda B. *Didática, uma disciplina em busca de sua identidade*. São Paulo: Revista ANDE, 1985.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

## **Anexo:**

### **Elaboração do roteiro da entrevista aplicada aos professores**

Os dois primeiros questionamentos feitos aos professores entrevistados visam a apresentação destes e a localização do pesquisador em relação ao tempo de experiência do entrevistado no campo da docência e a área em que atua.

- Primeiramente os professores são solicitados a se apresentar e falar um pouco sobre sua formação: curso, ano de formação, universidade, habilitação;
- Em seguida pedimos a eles que relatem resumidamente a sua trajetória profissional na área da docência, bem como seu momento profissional atual, o tempo que leciona;

Na sequência, temos a questão da opção pela profissão docente sendo colocada em foco. Nessa pergunta visamos obter do entrevistado os motivos que o levaram a escolher a sua profissão e área de atuação. Essa questão é particularmente importante por nos permitir compreender melhor a identificação do profissional com o seu campo de trabalho visto que a opção pela carreira docente, na maioria das vezes é influenciada por diversos fatores internos e externos ao sujeito.

- Solicitamos ao entrevistado que justifique a sua opção pela docência, bem como a sua opção pela área em que leciona;

Dando continuidade, temos as questões relacionadas à formação pedagógica. Nesse quesito buscamos compreender a visão dos professores licenciados em áreas diversas em relação à necessidade das disciplinas especificamente pedagógicas nos cursos de licenciatura. Pressupomos a existência de mecanismos internos à cultura universitária que contribuem para a manutenção de um discurso de desvalorização da licenciatura, até mesmo entre licenciandos, que, na maior parte das vezes, valorizam mais os conteúdos específicos do curso aos conteúdos pedagógicos.

- Pedimos eu entrevistado que comente a sua opinião em relação à relevância da uma formação pedagógica específica (disciplinas pedagógicas) na/para a formação docente;
- Solicitamos ao professor que relate se houve alguma cisão entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas em sua formação? (Ex.: Preconceito por parte dos alunos em relação às disciplinas que extrapolam os conteúdos específicos do curso);

Nas questões apresentadas a seguir procuramos compreender o papel atribuído pelos professores à didática em sua atividade profissional. Esse é o momento de maior relevância no contexto geral da entrevista visto que partiremos dessa resposta para buscar localizar o quê, em todo o aprendizado pedagógico do professor, é atribuído especificamente à didática. Essa constatação nos dará suporte para uma contribuição futura em torno das discussões atuais relacionadas ao objeto de estudo da didática.

- Pedimos que o professor analise a sua formação pedagógica, dando ênfase à disciplina de didática e relatando se a bagagem recebida durante o período de formação (conteúdo trabalhado, discussões, bibliografia utilizada), proporcionaram uma base sólida para o posterior enfrentamento da realidade da sala de aula. Obs.: incluir aspectos bons e ruins - o que faltou e o que foi bem trabalhado – o perfil do professor que lecionava a disciplina (satisfatório ou não);
- Pedimos ao professor que relate o quê/que parte do seu aprendizado pedagógico atribui especificamente à disciplina de didática;
- Solicitamos que o entrevistado discorra sobre os maiores desafios que encontrou ao assumir uma sala de aula e se, em algum momento, ele se baseou em algum modelo de professor que teve na escola ou na faculdade para lidar com esses desafios, justificando a sua resposta.