

A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE: ENTRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO

Didática -GT 4

Márcia Maria de Oliveira Melo - UFPE

Esse estudo trata de uma reflexão sobre a formação vivida na universidade e efetivada na prática escolar pelos trabalhadores docentes estudantes dos cursos de Licenciaturas de uma Universidade Pública da cidade de São Paulo, com vistas à apreensão dos princípios/normas/formas de organização metodológica que foram apropriados e transformados por eles nas suas práticas pedagógicas realizadas em escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. Nessa perspectiva, basear-se-á na análise dos discursos desses sujeitos sobre essas práticas, especialmente, quanto à construção dos seus saberes docentes, apreendidos, através de entrevistas, durante o processo de pesquisa, com base no autor Bernstein (1996).

Inserir-se no âmbito do debate educacional nacional e estrangeiro que desde a década de 80, vem sistematizando uma crítica à lógica da racionalidade técnico-científica, a partir de elementos novos mediadores da construção desses saberes, que tomam maiores contornos, a partir da década de 90. Eis alguns deles: o contexto sócio-cultural, político e educacional mais amplo, a cultura subjetiva dos sujeitos da prática, os saberes tácitos e sistematizados produzidos nos espaços imbricados pessoais, profissionais e políticos e a reflexão como instrumento de reconstrução da experiência.

Nesse âmbito, tem sido considerado que o saber docente é plural, articulado, contextualizado e concretizado na ação, como afirma Tardif (1991) e Terrien e Loyola (2001); Nóvoa (1996) e Pimenta (1999), envolvendo, para os primeiros autores, os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência; e para os segundos autores, os saberes da pedagogia, das disciplinas e da experiência, o que vem sendo considerado também por Bernstein (1996), quando trata dos distintos discursos especializados de áreas diversas e dos discursos pedagógicos, enfatizando a articulação e a recontextualização formativa dos primeiros discursos pelos segundos, na construção dos conhecimentos escolares e dos professores; e o contexto de relações de poder assimétricas, onde são constituídos esses conhecimentos, considerando o peso da cultura e da estrutura de poder da sociedade.

Nesse estudo, os saberes docentes são assim considerados como uma expressão plural conflituosa de todos aqueles saberes, envolvendo concepções, princípios, valores, normas e regras que se articulam a modos de agir educativos diversos adquiridos externamente, impostos e/ou refeitos com base na reflexão crítica sobre a prática e na ação. Esses saberes sofrem influências, especialmente, como assinala Sacristán (1966, p.66), de seu modo de pensar e agir e de como eles refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem, no âmbito assim, de complexas implicações sócio-culturais, políticas, epistemológicas e pedagógicas internas e externas aos sujeitos e às instituições educativas (Melo, 2000), dentro de limites e possibilidades de autonomia na ação.

Discorre, assim, esse estudo sobre três situações em que se encontram os sujeitos dessa pesquisa, na relação formação/trabalho/sociedade. Primeiro, situa um grupo de estudantes trabalhadores docentes dos cursos de Licenciaturas que aposta no seu talento intuitivo, apenas, tomando a teoria “recebida” na Licenciatura como um apêndice. Segundo, destaca um outro grupo (um pouco maior) que opta pela aplicação mecânica da teoria, ou com pequenas adaptações /intencionalidades na sua prática. Por último, aponta para um outro grupo menor emergente de sujeitos que trata da relação recíproca entre teoria - prática, de modo contextualizado e criativo, articulando a sua subjetividade a outras referências teóricas, saberes e linguagens para reconstrução do seu saber docente, aproximando os planos cognitivo, afetivo, estético – expressivo e ético-político.

O QUE PENSAM E O QUE FAZEM OS ESTUDANTES TRABALHADORES DOCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS?

A reflexão desses sujeitos em torno da construção do saber docente apresenta algumas problemáticas/desafios que foram levantados por um pouco menos que a metade dos entrevistados (13), num total de 29, parecendo demonstrar, até certo sentido, uma compreensão da complexidade na construção desse saber, bem como, em certos casos, uma compreensão mais clara da impropriedade dos pressupostos que têm como base a aplicação mecânica (imediate) dos conhecimentos aprendidos na Universidade e aplicados na Escola. Essa questão, em relação a um outro grupo de um pouco mais que um terço de estudantes (10), foi pouco refletida, ficando mais na compreensão da práti-

ca enquanto imitação/justaposição/adaptação da teoria/prática, na relação formação/trabalho.

Problemáticas/desafios na relação formação/trabalho (Universidade/Escola)
<ul style="list-style-type: none"> • a falta de condições materiais da escola e o nível da não formação de professores do corpo técnico-pedagógico e da direção da escola que a Universidade não considera nos seus Cursos de Licenciatura; • a falta de maiores experiências de situações reais de aprendizagem nos Cursos de Licenciatura, a fim de serem discutidas na sala de aula, ligando a Formação/Trabalho; • a defasagem entre o nível de criticidade e aprofundamento dos estudantes da USP com a prática superficial, minimizada de conhecimentos da escola. Poucos alunos da escola estão motivados e os professores da escola pública ridicularizam aqueles que querem aprofundar os assuntos; • a defasagem entre as teorias pedagógicas, do que se fala aqui, com o que você vê lá na escola, ou seja, o conhecimento, livro didático, método, a realidade do aluno (criança, jovem), turma, idade, nível de ensino; • cultura escolar voltada para o vestibular (escola privada); • cultura avaliativa tradicional da escola voltada para nota, prova, exercício; • falta de boa biblioteca na escola dificultando a pesquisa; • escola abandonada, tudo jogado às traças; • problema de "disciplina", "de drogas", "bebida alcoólica", "de violência", pouco rendimento dos alunos na escola; • os professores formados perdem a dimensão da formação contínua na escola; • a forma como o estudante passou pela formação na Universidade, das disciplinas que cursou, do conhecimento que ela propiciou, do gosto pelo estudo e da forma como vivenciou a experiência docente na escola; • a forma como o professor se sente e qual é o meio de trabalho dele.

Em meio a essas situações problemáticas, bem como aos dilemas e tensões que acompanham a construção do saber docente desses estudantes sob a influência de um dado contexto interno e externo, observa-se que explicitamente alguns raros estudantes (04), nessa circunstância da pesquisa verbalizaram mais enfaticamente sobre a influência da sua própria subjetividade individual na relação formação/trabalho construída nesse âmbito, como condição que determina a construção desse saber, experiência que se dá não como produto empírico apenas (enquanto prática imediata e instrumental), mas enquanto uma expressão histórica de uma sociedade e também “como uma apropriação crítica do conhecimento elaborado pela humanidade” (Palhano: 1995, pp. 129-130). Coloca-se assim uma dupla condição na construção do saber docente desses sujeitos: as condições sócio culturais, econômicas e políticas por um lado, que têm interferido nas práticas individuais, grupais, profissionais enquanto trabalhador intelectual e cidadão, bem como, por outro lado, as condições político-pedagógicas, teóricas, acadêmicas/epistemológicas mais sistemáticas, intencionais e tácitas propiciadas no âmbito das práticas institucionais (Universidade/Escola) e dos saberes desenvolvidos fora delas, nas relações pedagógicas mais informais da sociedade.

No sentido de examinar a prática de construção do saber docente dos sujei-

tos da pesquisa na relação formação/trabalho, foram analisadas três situações diferenciadas que tenderam a valorizar: a) a experiência prática do professor, mais valorizada do que os saberes curriculares, das disciplinas e dos saberes institucionais, não obstante enfatizar junto aos esquemas práticos os esquemas estratégicos na sua prática e apresentar certa consciência social na ação; b) a ciência e a técnica enquanto modelos a serem aplicados imediatamente na prática (imitação/justaposição/adaptação), porém com alguns sinais de avanços na perspectiva de superar essa orientação; c) a teoria extraída da prática e enriquecida de forma reflexiva na e sobre a própria ação, com o apoio das ciências e dos diversos saberes e linguagens transformados num novo texto pedagógico mais ou menos autônomo, subjetivo, criativo e contextualizado.

PRIMEIRA SITUAÇÃO

Dentro dessa primeira situação explicitada acima, apenas três alunos (de 29 entrevistados) aproximam-se da mesma, em termos de valorização da sua experiência pessoal, apresentando um saber docente que já articula os esquemas práticos, porém revelando articulação com esquemas estratégicos mais intencionais.

Um deles é o aluno do Curso de Biologia, Adrécio, 23 anos, solteiro, filho de pais professores universitários militantes, que têm se portado como permanentes incentivadores de seus estudos acadêmicos, sobretudo seu pai, que é professor na sua área de estudo. Desde 18 anos trabalha, entre outras atividades, como professor de Biologia e desde 1997 trabalha num cursinho de preparação para o vestibular voltado para a realidade dos alunos do ensino médio das Escolas Públicas Estaduais de São Paulo. Assume na sua prática pedagógica uma posição que, em certos momentos, chega a "desacreditar" o peso da gramática das disciplinas pedagógicas que foi apropriada no seu Curso de Licenciatura, no sentido do seu saber fazer docente, bem como, a enfatizar o valor do conhecimento científico específico da Biologia, porém criticando a forma quantitativa como ela é passada na Universidade. Alie-se a isso, o peso fundamental que ele dá ao seu próprio saber acumulado em sua experiência prática, quando ele assinala que: "(...) num curso de didática ninguém vai te ensinar a ter didática (...)".

Ele reflete sobre duas problemáticas da sua prática, revelando uma certa identificação/interpenetração das questões psicológicas, sócio-culturais e políticas:

"Como professor eu tenho um problema que eu sempre tive, talvez seja até pela minha bagagem familiar, as pessoas da minha casa

têm uma certa dificuldade de manter relações com outras pessoas por serem acadêmicos todos (...) Nesse sentido, eu consigo me relacionar muito bem com os jovens que eu dou aula como professor, mas fica uma relação muito distante(...), enquanto alunos eu consigo, mas como amigos eu não consigo, relacionar ao mesmo tempo isso (...).”

Não obstante essa consciência social e política, a própria bagagem cultural acadêmica familiar apropriada por ele, a qual considera, em certo sentido, conservadora e elitista, parece influenciá-lo na adesão de uma metodologia que não parte para a construção de conceitos com os estudantes, de modo a levar em consideração, também, as suas realidades práticas. Apesar disso, sua metodologia apresenta uma base lógica e sistêmica.

Dentro dessas prerrogativas o seu saber docente assim se inscreve:

Princípios instrucionais e regras regulativas da prática docente do estudante da Licenciatura de Química, professor de um cursinho particular voltado para os alunos das Escolas Estaduais de São Paulo (organizado por ex-alunos da USP)

1. Tento passar a idéia de prestar atenção no caminho que, por exemplo, a biologia, que eu estudo, na vida percorreu, a fim de os alunos entenderem uma série de pormenores biológicos do jeito de ver a vida.
2. Tento explicar a coisa pelo jeito lógico que eu aprendi e criei.
3. Eu tento primeiro selecionar as coisas importantes, considerando que a biologia é uma coisa altamente quantitativa, assim, é um conhecimento não quantitativo diferente de matemática, que é um conhecimento quase que exclusivamente qualitativo, tem um raciocínio lógico matemático.
4. O jeito que você vai entender as coisas não é o jeito que você põe em livro ou o jeito que você escreve um artigo. Tem um jeito de explicar e de entender.
5. Você tem o reino dos animais e o reino dos animais possuem esse tipo e essas características; o reino das plantas possuem esses e essas características (...).
6. Você tenta organizar a informação na cabeça da pessoa de uma maneira lógica - dá para montar um raciocínio de como se empilham as coisas (...) se você entender o porquê (da divisão de reinos e grupos com características distintas), você pode organizar as coisas muito mais do que decorar essas regras.
7. Numa aula sobre surgimento da vida sobre os reinos, os filos, as classes, as ordens, os gêneros, as divisões que se usa, eu tento dar um enfoque evolutivo da coisa que, se é um amontado de nomes, você inventa uma musiquinha e o cara decora, porque ele tem que decorar.

Percebe-se que o estudante criou esquemas estratégicos, os quais, conforme Sacristán (1996, p. 80), já dão uma certa ordem consciente e intencional à ação, com vistas a uma adaptação/justaposição aos seus esquemas práticos.

Dentro desse pequeno grupo que envolve aquela primeira situação explicitada anteriormente, situa-se também a estudante Claudete, do Curso de Licenciatura de Educação Física (26 anos), solteira e filha de professora, cuja vida profissional foi influenciada bastante por sua mãe e pela constante presença nas festas escolares. Trabalha desde os 19 anos, e como professora a partir de 1997.

Ao se expressar sobre a construção do seu saber docente, quase radicaliza o papel das disciplinas pedagógicas perante sua prática, assinalando:

"A teoria é muito bonita, mas na prática, na hora de colocar isto na prática é muito difícil conseguir fazer isto (...) Eu aprendi na prática. Pelo menos, acontece mais isso comigo, né. Como é que você dá uma aula, como é que você fala com os alunos, didática, estas coisas todas assim, psicologia, (...). Hoje em dia, mesmo ainda não sendo formada em Licenciatura, eu acredito que essas duas disciplinas que me faltam fazer não vão me acrescentar muitas coisas positivas".

Não se pode deixar de reconhecer que a prática do professor é considerada importante na medida em que é tomada como prática pré-existente para uma contínua e simultânea articulação entre ela e a teoria, , na perspectiva da superação de "situações problemáticas" contextualizadas (Gómez, 1998). Nesse sentido, a experiência empírica refletida pelos ângulos intelectual, social, cultural e ético na relação com outros sujeitos, conhecimentos e práticas diversas, vai fazendo com que o professor ultrapasse os esquemas reprodutivos práticos intuitivos (conhecimentos tácitos e princípios implícitos que levam à rotina e à repetição) para um outro patamar, como assinala Sacristán, denominando-os de "esquemas estratégicos", os quais são combinações de outras formas diferentes de desenvolver atividades, dentro de uma certa ordenação, seqüenciamento, compassamento de fundo não arbitrário. Por sua vez, esses esquemas podem avançar incorporando "novos elementos parciais e de recursos variados" (1996, p. 80) até alcançar a perspectiva de uma práxis totalizadora.

Veja-se os seguintes princípios instrucionais/regras regulativas da sua prática:

Princípios instrucionais e regras regulativas da prática docente da estudante do Curso de Licenciatura de Educação Física numa escola privada de elite da cidade de São Paulo, no ensino fundamental.

1. Eu faço com que meus alunos tenham muito prazer naquilo que eles estão fazendo. Então, não importa a idade ou o tema que a gente está trabalhando. Eu penso que eles, tendo prazer, enquanto eles estão lá se movimentando que eles tão fazendo uma prática fixa(...), eles vão assim tomando gosto por fazer esporte. O que não quero é que eles tenham uma vida sedentária quando forem adultos.
2. A gente organiza nas primeiras aulas a teoria para depois passar da teoria para prática. Então, no final do mês, o aluno, dentro daquele limite possível, ele consegue praticar muito bem aquilo que a gente achava necessário daquele tema mensal.
3. Trabalho por temas mensais. Então, por exemplo: ou é ginástica, ou é esporte ou é massagem.
4. Tento me inserir nos temas comuns da escola. É ano de Copa do Mundo. A história da Copa do Mundo vai ser trabalhada na área de História, assim por diante.

Em certo sentido ela parece ter prazer no trato com o aluno, ajusta o ensino aos saberes da escola e, ainda, apresenta sensibilidade social para compreender o que ocorre dentro da escola privada, identificando a hierarquização que é realizada por tur-

mas e áreas de estudos, dentro da ótica de preparação para o vestibular, com a qual afirma se chocar. Assim, ela comenta:

"a escola privada em que eu ensino se caracteriza por ser uma escola de ciências exatas; dá tudo para matemática, física, química, informática e quer colocar o maior número de alunos no vestibular da USP. Nesse sentido, os alunos são divididos por turmas/níveis diferentes, sendo que os que não conseguem acompanhar direito a escola são assim olhados com maus olhos. Eles esquecem um pouco o lado humano e querem, sei lá, dar muito valor para o lado acadêmico do aluno, porque há pessoas que não conseguem acompanhar".

Nesse sentido, a estudante se diz chocada com o fato da escola impor, dentro da sua própria gramática pedagógica, que o professor precisa medir distância com os alunos, no trato do conhecimento para uma melhor transmissão possível, moldando assim, a conduta dos docentes.

SEGUNDA SITUAÇÃO

Um outro grupo de estudantes (14) insere-se numa outra situação de construção do saber docente, vinculando-se a pressupostos que terminam por minimizar o contexto externo da prática, a subjetividade dos seus alunos, privilegiando a lógica da racionalidade técnico-científica no âmbito de sua área específica, entendendo, assim, a prática, como campo de aplicação restrita da técnica e/ou da ciência.

Ivana (22), estudante do Curso de Licenciatura de Letras, de uma forma bem peculiar, insere-se também nesse grupo. É solteira, trabalha desde 18 anos, é professora de uma escola Pública Estadual de uma cidade de São Paulo (no ensino noturno), ganha um salário de R\$ 524,00 (quinhentos e vinte e quatro reais). Tem uma experiência de três anos no magistério, já tendo ensinado em escola particular. Ao refletir sobre o processo de formação acadêmica vivida na Universidade (Bacharelado/Licenciatura), na relação com o seu trabalho pedagógico docente, ela chega a perceber que, na maioria das vezes, não dá certo juntar a base teórica que o Curso de Letras dá com a base metodológica dos Cursos de Licenciatura, sobretudo, quando se trata dos estudantes da USP e da realidade da escola pública. Isso porque, para ela, a teoria aprendida na Universidade está muito distante da realidade.

"É por esse sentido que infelizmente o aluno da USP não é reconhecido em escola pública, porque ele é visto como idealista, muito exigente, chato e implicante (...). Os alunos geralmente não gostam dele. Por quê? Porque não é culpa tanto dos alunos; eles são acostumados com determinados sistemas de professores. Quando você vai mudar o sistema eles vêm o quê? Que você é que é ruim. Ele não vai ver que é a turma toda que é ruim, é você que é ruim."

Aprende-se na sua prática uma tensão entre os pólos da teoria-prática, que se expressa por uma relação conflituosa entre aquela aluna e os professores da escola, sobretudo, com os que ensinam no noturno pois, conforme o seu entender, eles encaram "o conhecimento, só o essencial do essencial". Pelo o que se sabe, é bem verdade que a redução/aligeiramento do conhecimento nesse tipo de ensino tem se constituído uma forma de fortalecer relações de classe enquanto relações de poder no interior da escola.

Diante dos seus depoimentos, ela parece esquecer que a construção dos saberes escolares também é resultado da relação conflituosa entre discursos/práticas, da força de um coletivo em torno de um projeto interno e de diretrizes políticas externas.

Veja-se, então, alguns princípios/normas que orientam a sua prática docente:

Princípios regulativos/regras orientadoras da prática docente (ensino fundamental) em Língua Portuguesa da estudante do Curso de Licenciatura de Letras numa escola pública estadual no ensino fundamental.

1. Tento levantar o ânimo dos alunos porque eles têm muito desgosto dessa escola; vêm que o ensino não presta e que a faculdade é uma coisa tão distante que eles descartam como impossível.
2. Criar no aluno um sistema de estudo com responsabilidade.
3. Ter responsabilidade na entrega dos trabalhos como os alunos de Letras da USP são bem sérios nisso, as datas são certas.
4. A disciplina na sala de aula é uma questão de responsabilidade que a gente tem que ter desde o começo - de uma maneira dura. Desde o começo o professor tem que ter uma responsabilidade com o aluno.
5. É abstrato e utópico demais para a vida dos estudantes - falar em obras, livros, peças teatrais. Muitos deles nunca foram a um teatro.

Aprende-se, nesse conjunto de pontos, uma perspectiva política na sua prática que não deixa dúvida de querer "elevar" a cultura do aluno com disciplina, controle, responsabilidade, seriedade, porém colocando como parâmetro principal o ensino da USP. Aliás, a aluna coloca nesse contexto, o grande esforço que despendeu para entrar nessa universidade, enfatizando a sua situação sócio-econômicos, os preconceitos e dificuldades que existem no interior dessa instituição, por ter sido oriunda de escola pública.

É bom lembrar, conforme Sacristán (1999, p.49), que o "significado da relação entre a teoria e a prática dá-se, em primeiro lugar, no plano da cultura subjetiva

(...)”, o que não pode deixar de considerar as condições objetivas dos sujeitos da prática na relação com a sociedade, a família, com o trabalho, a profissão, a cultura e a política.

Nesse grupo, até certo sentido, inclui-se um outro estudante de Licenciatura de Física, Elcione (24 anos). É solteiro e trabalha desde a idade de 14 anos, com o objetivo de ajudar a mãe, exercendo atividades de educação como monitor de Ciências no Centro Interdisciplinar de Ciências/CIC - USP e Estação Ciências/Iniciação Científica no Pelletron - LINAC, porém, a partir de 1998 trabalha como professor em Escola Estadual, lecionando no ensino médio, perfazendo uma renda de R\$ 1.000,00 (um mil reais).

Na sua forma de pensar esse curso aponta ser muito curto o tempo/de estudo no Curso de Licenciatura na Faculdade de Educação, não dando tempo de trabalhar realmente, de sentir o professor, de o aluno sentir a dificuldade ou tentar:

"montar uma estrutura a partir de linhas alternativas, pegando livros com vários autores até os professores acharem interessante a minha visão. (...) Assim, a cada passo, a cada fala do professor eu tomo nota, eu fico observando, o trato dele com a matéria, com a avaliação (...) e vou aplicando com os alunos, analiso primeiro o que o professor fez de certo ou errado(...) Eu estava aprendendo os trabalhos com ótica na segunda-feira à noite, e na terça de manhã eu estava tentando aplicar com os alunos o que eu aprendi, o que eu estava vendo, num jeito diferente, ou seja com mais experiência com os outros; foi assim o trabalho mais importante" (estudante de Licenciatura de Física no Bacharelado).

Assim, o processo formativo e de exercício da profissão vivido por este trabalhador docente estudante não se insere apenas naquilo que Sacristán chama de "ensino como acumulação" ou repertório de "esquemas práticos" com impossibilidades de teorismo (1996, pp. 70-80). Não deixa de passar por esse processo, porém vai um pouco além da justaposição da teoria com a prática (adaptação), saindo dos esquemas arbitrários, menos intencionais, para os esquemas estratégicos de caráter abstrato metodológico e político, voltados para ordenar e governar a sucessão das ações, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados, etc. É importante lembrar que um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação" (p. 80).

Veja-se o quadro seguinte que demonstra os princípios de sua prática:

<p>Princípios regulativos/regras orientadores da Prática docente de Física de um estudante do Curso de Licenciatura de Física - USP, numa escola alternativa religiosa (sustentada por uma pada-</p>

ria/gráfica/oficina mecânica) - curso profissionalizante - alunos de classe média.
1. Eu adoto um método indutivo no ensino da Física. Parto de uma leitura qualitativa do texto para uma leitura quantitativa do texto, mesmo contando com as resistências dos estudantes.
2. Trabalho com filmes de ficção científica, por exemplo, o filme "A Guerra nas Estrelas". Extraio as questões de Física, vendo coisas absurdas e outras até boas.
3. Trato da cultura do jovem, isso dentro de um conjunto - as questões do trabalho lá fora. Mostro o que ele vai encontrar no mercado de trabalho, porém sem questionamento, por conta das normas da escola que quer que os professores se prendam à filosofia profissionalizante.
4. Aprecio o regime de normas da escola - o aluno não pode ser mais como o jovem que está de fora e que pode fazer o que quer dentro de sala de aula.

Em suma, percebe-se que por contingência, o estudante aplica/adapta de forma imediata a teoria na prática, mesmo com o auxílio dos meios de comunicação de massa. Por idealismo tenta se aproximar da cultura do jovem e do trabalho e, por contingência escolar, “não faz questionamentos críticos”, por imposição escolar.

TERCEIRA SITUAÇÃO

Vale ressaltar, no momento, que até mesmo o terceiro grupo, composto por 12 estudantes dos mais ou menos jovens professores, nem todos conseguem, pelo que é advogado nos seus discursos, aproximarem-se na íntegra do seguinte conjunto de aspectos articulados: subjetividades/objetividades, conhecimentos científicos e outros saberes políticos, sociais, culturais, éticos e práticos, numa perspectiva auto-refencial, dialogal, criadora, recontextualizadora de princípios, normas e estratégias na e sobre a própria prática.

Nesse terceiro grupo, inclui-se o estudante Fabiano (25), solteiro, professor do ensino médio da escola pública e privada da cidade de São Paulo, perfazendo um salário de R\$ 490,00. Tem uma experiência de magistério de 7 anos, começando a trabalhar com 18 anos.

Esse estudante apresenta alguns sinais de autonomia/independência em relação a sua prática, com base na articulação entre teoria prática/objeto/sujeito. Assim ele se expressa:

"O que eu me esforço por fazer é pegar a essência da idéia apresentada pelo professor, no curso de Licenciatura, mesmo que aquela atividade que ele desenvolveu na sala não seja aplicável, talvez a concepção de atividade seja aplicável(...), nem outra atividade, então isso tem sido mais importante para mim, não a atividade em si, mas a idéia, a concepção dela, e quando é possível fazer essa adaptação sempre há um processo gratificante para o professor, porque os resultados tendem a ser positivos na sala de aula (...) O conteúdo da Licenciatura te dá a base, só que você tem que ir

além e ver como é realmente a coisa na realidade (...) você tem que unir as duas coisas para poder fazer um modelo tal de professor estudante. (...)”.

Esse é um exemplo que já relativiza um pouco a lógica da racionalidade técnico-científica quando ele assinala que na medida que foi tendo algumas idéias na própria Licenciatura, foi tentando desenvolver na escola o conhecimento, junto ao que o aluno trazia e à sua experiência. Ele enfatiza tanto os conhecimentos científicos específicos, como utiliza-se de outras linguagens, como a música (violão), para o trato do conhecimento na sala de aula. Considera, também, o lado da subjetividade, da afetividade, partilha de poder/negociação com os alunos e professores e do trabalho coletivo na escola.

Assim, ele se orienta pelos seguintes princípios abaixo:

Princípios instrucionais e regras regulativas da prática docente do estudante Fabiano, da Licenciatura de Geografia - Ensino Médio/Escola Pública Estadual - 3º Colegial.

1. A minha metodologia é aquela voltada para uma conversa informal com o aluno. Às vezes eu deixo até de lado o conteúdo que eu preparei, porque o aluno acha interessante estar falando sobre algo que aconteceu agora, como drogas, guerras, conflitos, coisas assim.
2. Quando o professor se torna amigo do aluno, o trabalho se torna melhor, você tem que ser um pouco de palhaço na sala, você não pode subir no tablado e dizer eu sou o professor e você tem que ficar quieto. O professor tem que fazer um jogo de cintura.
3. Eu acho que quando se discute muito o ensino voltado para a realidade do aluno, eu acho que isso não está sendo feito... deveria assim ser voltado para a realidade do aluno, mas para isso jamais você deixa o seu trabalho de lado, porque quando se diz realidade do aluno, pensa-se que só tem que levar em consideração que o aluno trás para a escola (...) você tem que aproveitar do conhecimento que você teve durante a Licenciatura, fazendo um paralelo com toda a discussão que você preparou para a sala de aula e tudo mais.
4. Trabalho na sala de aula com música (violão), resgatando coisas atualizadas e contextualizadas.
5. Participo de um projeto interdisciplinar na escola pública sobre a produção, o de "Biologia Marinha", com a participação de um professor de Biologia na escola pública (no 1º, 2º e 3º colegial), com base no resgate da realidade histórica de Ubatuba, sendo documentado e socializado para comunidade (esse projeto teve o apoio de um professor da USP).
6. O professor é aquele que está sempre se atualizando, catucando o aluno, provocando o aluno, questionando, instigando, chamando por novas conquistas, novas alternativas de vida, até fazê-lo sair do ciclo restrito que se apresenta muitas vezes ligadas ao curso técnico, ao consumismo e à estagnação estudantil (...)

Atente-se a seguir para outros exemplos de estudantes desse grupo com algumas reflexões em torno do sentido/forma da construção dos seus saberes docentes.

Robson (21), estudante do Curso de Licenciatura de Educação Física, solteiro, é professor de Educação Física numa escola privada voltada para o ensino portadores de síndrome de Down, e perfaz um salário de R\$ 120,00. É filho de pais aposentados que gostariam que o filho se dedicasse mais aos estudos e não trabalhasse. Encontra-se no momento fazendo o Curso de Mestrado na área.

Ao verbalizar sobre o processo de construção do saber docente na relação formação/trabalho, explicita o seguinte:

"Os cursos de Licenciatura estão estruturados para não darem receitas técnicas, porque se você persegue receitas técnicas você fica dependente delas. Tem-se que analisar a situação e aplicar o conhecimento (...), você depende muito mais de você, de lidar com essas questões, ter a sua flexibilidade e até diplomacia para saber interagir bem e poder aplicar e desenvolver a sua cultura(...). A universidade tem o papel de te dar uma fundamentação suficiente para que você possa ser capaz, tendo uma boa fundamentação, de adaptar-se. Por exemplo, ela vai refletir sobre a sociedade, sobre a escola, você vai conhecer a unidade da escola daqui da Universidade. Agora, eu vou lá, mas eu já tenho uma prévia noção de como é a escola, como ela é (...)"

O conjunto de condições aprendido no seu discurso expressa, em certo sentido, mediações necessárias para que o trabalhador docente estudante vá se libertando da dependência dogmática, ou seja, da autoridade externa da técnica e do conhecimento científico. Porém, vale chamar atenção para a questão de que a construção do saber docente trata de uma produção social conflituosa que remete à compreensão reflexiva/transformadora dos projetos institucionais e processos curriculares vividos na escola e na universidade e à compreensão dos sujeitos da prática, de seus saberes e condições.

Alie-se a essas questões um outro ponto importante, o diálogo envolvendo a reflexão entre o senso comum, que permeia as práticas e os diversos discursos dos sujeitos das práticas (conhecimentos tácitos/intuitivos), junto à ciência. Isso é ressaltado por Santos (1988), quando diz que a ciência pós-moderna deixa de ser menos objetivista e dogmática nesse diálogo e o senso comum como ponto de partida vai se tornando menos mistificado e mistificador, menos conservador, prático, pragmático, indisciplinar e imetódico na relação com a ciência, trocando com ela suas virtualidades (dimensão utópica e libertadora).

Veja-se, então, como o aluno constrói conhecimentos na sua prática:

Princípios instrucionais e regras regulativas gerais orientadoras da Prática Docente do estudante Robson, professor de Educação Física, numa escola particular da cidade de São Paulo.

1. A formação de um corpo de conhecimento sobre a motricidade do ser humano é o ponto fundamental para ele ter condições de fazer escolhas diversas, até mesmo de escolher uma academia.
2. Existem três dimensões de aprendizagem importantes que devem ser consideradas na prática de educação física: a) a aprendizagem do movimento para o indivíduo melhorar a capacidade para mover-se, a exemplo de chutar uma bola; b) a aprendizagem sobre o movimento, como uma dimensão mais teórica, mais conceitual da coisa onde você vai aprender; vai ter elementos para que ele saiba como gerenciar melhor sua prática de atividade motora, então se eu vou correr de manhã, é interessante que eu ponha um calçado que permita amortecer, para não ter impacto muito grande sobre as articulações (...); c) a aprendizagem através do movimento como meio de aprender outras coisas, por exemplo para o aprendizado da matemática, com o cuidado da não perda da especificidade dessa área.
3. Às vezes se torna mais necessário primeiro compreender como os estudantes aprendem, depois eu vou tentar ver como ensinar, e eu tento fazer isso ao longo da minha prática. Já ficou comprovado que a criança aprende na rua, no clube, muito mais que na escola.

Um outro exemplo representativo desse terceiro grupo refere-se ao recém-formado estudante da Universidade, o professor Janilton (34), solteiro, nordestino (Estado da Paraíba). Apresenta uma situação atípica em relação à maioria dos outros estudantes da pesquisa, pela idade e também por ter terminado todas as disciplinas do Curso de Licenciatura em Química e no Bacharelado. Além disso, fez o curso de Licenciatura, já tendo mestrado e doutorado em Química, com estudos de um ano e meio nos Estados Unidos. Depois de 10 anos, volta à Universidade para fazer o Curso de Formação de Professores. Ensina numa escola particular (ensino médio) e numa universidade particular, perfazendo um salário de R\$ 2.500,00. Tem cinco anos de experiência no magistério. Primeiramente não teve o desejo de ser professor, porém depois que trabalhou na indústria, não gostou da experiência e então comprou "a idéia mesmo de vestir a camisa de ser professor", de que não se arrependeu.

Refletindo sobre a formação dos professores ele problematiza:

"A gente fica com esse academicismo, vamos ver Piaget, vamos ver Rogers, vamos nos deter em Vigotsky, e fica só nisso. Eu vou ensinar química e tal (...) para que eu vou ensinar, são questões maiores que a gente não discute: Para quê? Porquê? Como? Quando? (...) E fica só naquilo, nas teorias da aprendizagem com raríssimas exceções. Não é o curso de Licenciatura que vai me dar uma resposta, mas abrir as portas, dar visão (...)".

Dessas questões, dá para se inferir, em certa parte, um conceito de reflexão, que segundo Grimmer (apud Gómez, 1998, p. 372), parte para superar a reflexão "como ação mediatizada instrumental", no sentido de imitação de práticas consideradas eficazes, bem como para ir avançando numa reflexão/ reconstrução contextualizada da experiência, tendo-se como base três fenômenos articulados (idem): a) reconstrução das situações nas quais se produz a ação; b) reconstrução dos próprios professores; c) reconstrução dos pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino. A reflexão é uma forma de analisar criticamente as razões e os interesses individuais e coletivos subjacentes aos princípios e formas dominantes de conceber o ensino.

O quadro a seguir exemplifica outros pontos orientadores de sua prática:

Princípios/regras regulativas orientadoras da prática docente no Ensino Médio (Química Orgânica) do recém-formado estudante Janilton, do Curso Licenciatura de Química, professor em uma escola particular de classe média alta.

- | |
|---|
| 1. O conhecimento não é algo "descartável" nem "superficial", porém existe um dado concreto, a dificuldade que as pessoas têm de ter um senso crítico pelas condições de vida, "depois de certo tempo você começa a não ler |
|---|

mais política no jornal, você começa a selecionar, você começa só a ler quadrinhos, ilustrados, esportes, e só uma coisa que seja leve (...) só que nessa tentativa de se preservar você acaba ficando superficial (...). Nesse sentido, eu brigo com os alunos no caso do trato não aprofundado do conhecimento, acerca das influências ambíguas de cultura de massa, de consumo, do mau uso do computador/internet dentro da perspectiva de reforçar o individualismo na sociedade".

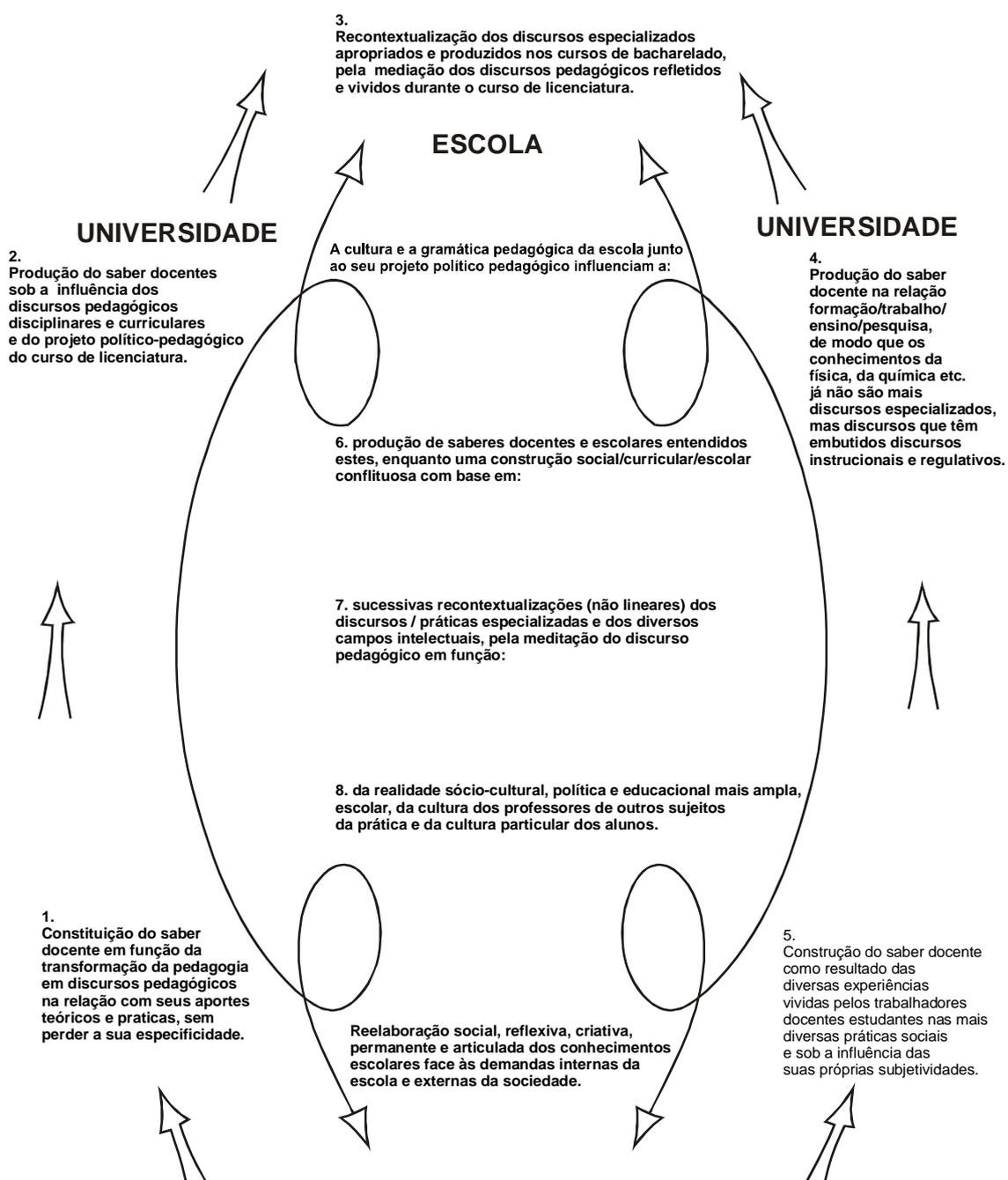
2. O ensino é uma produção de conhecimento contextualizado; pego as drogas, o que é cocaína, LSD, o que é nicotina, o que é cafeína, ensinando química orgânica com aquilo que é útil e, para o cara, é importante ele saber o que é cafeína, o que é adoçante, o que é anabolizante, o que eles adoram (...). Não adianta eu chegar e falar uma coisa que é oca, uma coisa que para eles não tem sentido falar, olha, a oxidação de um álcool dá um aldeído, não adianta. Agora, se eu falar para eles, olha, quando você bebe vodka, no seu fígado vai acontecer isso e, aí, a sua ressaca é por causa do aldeído, que é essa fórmula que ele tem e que dá dor de cabeça, eles adoram (...). Então você tem que contextualizar o que você ensina.
3. Apreensão da teoria a partir de filmes de ficção científica, relacionando à história, à filosofia, como à química, como, por exemplo, o filme extraterrestre que foi trabalhado em sala de aula.

Em síntese, ao se avaliar a relação formação/trabalho docente, tanto no sentido particular pessoal e mais amplo institucional, há de se atentar concretamente para como se dão essas experiências complexas nesses três níveis de reflexão descritos, analisando e ressignificando as diversas situações problemáticas, os novos significados envolvidos naquelas instâncias, bem como os diversos sujeitos da prática, pressupostos teóricos e sentidos, entendendo-os como construções sócio culturais orientadas por interesses políticos e éticos que devem estar voltadas para dar respostas contínuas e provisórias às exigências sociais e educacionais atuais, que se apresentam tão cheias de incertezas, complexidades e inseguranças.

Para tanto, destaca-se a importância dos sujeitos, na práxis educativa, tomarem a pedagogia como eixo do currículo, na busca de sua identidade, sem perder de vista a pluralidade dos discursos pedagógicos e sua natureza praxiológica e teleológica, tomando a prática social como ponto de partida e chegada, ou seja, as demandas formativas, em transformação, oriundas do mundo do trabalho, da cultura e do conhecimento. Requer ainda atentar para a articulação das subjetividades particulares relativas à cultura dos jovens e adultos trabalhadores docentes estudantes para que eles possam compreender-se, forjar suas identidades individuais e coletivas, na sociedade/cultura mais ampla, ampliar seu universo de pensar, sentir e agir sociocultural e ético-político e dos seus próprios alunos, no sentido de construir um saber-fazer docente global, local, voltado para a formação de um homem inteiro (crítico, criativo e ético-político), junto a outras instâncias educativas da sociedade.

O que foi visto neste estudo sugere a seguinte configuração gráfica, que busque e dar uma nova ordem articulada às relações conflituosas entre sujeitos, conhecimentos, saberes e poderes nas instâncias do Bacharelado / Licenciatura / Faculdade de Educação / Escola:

CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES/ESCOLARES NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA/SOCIEDADE



A complexidade envolvida nessa construção em espiral diz respeito à construção dos saberes docentes e escolares e faz supor que o "*locus*" da Formação de Profes

A complexidade envolvida nessa construção em espiral diz respeito aos saberes escolares e docentes e faz supor que o lugar da Formação de Professores não pode ter fronteiras entre os Cursos de Bacharelado/Licenciaturas /Pedagogia, a Escola e a prática social e educacional mais ampla. Precisa-se embasar essas práticas em princípios científico-pedagógicos, sócio culturais e ético-políticos, permanentemente construídos nas relações entre ensino/pesquisa/extensão, na organização mais ampla institucional, nos processos de entendimento da gestão educacional/escolar e da prática social e educativa mais ampla.

Os cursos de licenciaturas na relação com os bacharelados, precisam ser revisitos como um bloco de pensar-fazer docente abrangente, unificado e particularizado, ao mesmo tempo, de modo a avançarem nas suas relações orgânicas com a escola, considerando a complexidade epistemológica, sócio-cultural e pedagógica na construção desses saberes, ao serem construídos ao longo do curso. Sabe-se que os Bacharelados ainda têm sido vistos como estruturas que "cientificizam" os conhecimentos e as Licenciaturas como aqueles cursos que "pedagogizam" os conhecimentos das disciplinas pedagógicas a serem aplicados e justapostos na prática, de forma fragmentada e perdendo de vista o trabalho pedagógico (Melo, 2000), porém já se assinalem avanços interessantes, como aqueles registrados por Ludke e Gatti no início e no final da década de 90, respectivamente. Esses cursos necessitam de uma maior abertura para valorizar e contribuir para a construção criativa, crítica e coletiva dos saberes docentes e escolares interdisciplinares/ transdisciplinares, ao longo da formação inicial e contínua dos docentes, entendidas de forma articulada na universidade (bacharelado/licenciatura) na relação com a escola. Vale salientar, nesse contexto, a importância de se construir com autonomia os princípios que orientarão a construção desses saberes e formas de sua organização, face às exigências de um grande quantitativo de horas de "prática" no currículo desses cursos determinado pelas novas diretrizes de Formação de Professores. Pelo o

que foi enfatizado nesse estudo, há de se requerer um conceito mais alargado de ação docente.

Nesse âmbito, há de se pensar, ainda, a construção da profissionalidade e profissionalização do docente naqueles espaços voltados para criação de sua autonomia, independência quanto à produção de conhecimentos e práticas diversas, enquanto professor intelectual, quer esteja na escola, na universidade e na sociedade, com vistas à construção de uma nova cultura pedagógica.

Em suma, o estudo levanta um grande desafio. Como construir saberes docentes e escolares, nem estranhos e nem conformados em si ao entorno social, ao contexto escolar e às subjetividades presentes, mas como uma síntese coletiva de multireferencialidades e múltiplas dimensões, que transcenda as linguagens apenas intelectivas e técnicas, no encontro com o afetivo, o estético e o sócio-cultural global e diverso, a exercer influências e a serem influenciados pelos saberes sociais e curriculares construídos na escola/universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico**. Classe, Códigos e Controle. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GOMEZ, A. I. Perez. A função e formação do Professor/a no ensino para a compreensão de diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. A construção do saber docente: entre a formação e o Trabalho. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Lisboa: Portugal, 1996.

PALHANO, Eleonor Gomes da Silva. O saber docente: apontamentos para uma discussão. **Dissertação** (Mestrado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.) São Paulo, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**
Porto ALEGRE: Artmed, 1998.

_____. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos Professores. In: Nóvoa, António (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Portugal, 1996.

SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Estudos Avançados USP**. n. 2, São Paulo, maio/agosto, 1998, v.2.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e Outro. Os Professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: **Teoria & Educação**. 4, 1991.

TERRIEN, Jacques e LOYOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação & Sociedade**. n. 74, CEDES, abril, 2001.