

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A CRIAÇÃO E A IMITAÇÃO¹

SILVA, Edileuza Fernandes da – UnB – edileuzaf13@bol.com.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Este estudo analisa as práticas pedagógicas de quatro professoras atuantes nos anos iniciais da educação básica em escolas públicas do Distrito Federal em formação no Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE. Curso criado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do DF, para atender aos professores atuantes na docência com formação em nível médio, propondo a formação em serviço, articulando teoria e prática num processo de ação/reflexão/ação.

A análise das práticas pedagógicas dessas profissionais oportunizou compreender as relações pedagógicas que se estabelecem no contexto de sala de aula a partir de questões que emergem neste espaço múltiplo e complexo. Questões referentes ao desenvolvimento do trabalho docente em diferentes perspectivas: conservadora, contraditória e criativa.

A prática pedagógica entre a criação e a imitação

A atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque, envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. O professor, antes de executar seu processo de ensino, projeta-o e antecipa seus resultados.

¹ Este artigo apresenta parte da dissertação de mestrado em educação “Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica”, realizado na FE/UnB no período de 2003-2004, sob a orientação da professora Dr^a Ilma Passos Alencastro Veiga.

Entretanto, não basta que a atividade docente seja intencional e planejada, pois assim o professor não cumpriria o seu papel de agente social de mudança, que ao transformar uma dada realidade, transforma a si próprio e aos outros, nesse sentido (Vázquez 1977, p. 194) afirma que toda atividade prática “é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social [...]. Sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, [...] não se pode falar propriamente de *práxis* como atividade material consciente e objetivante”.

Para isso, compreender, distinguir e caracterizar os diferentes níveis da *práxis* é de fundamental importância para aprofundar análises acerca das relações que ocorrem na prática pedagógica do professor e que acima foram explicitadas. Caracterização, que, conforme Vázquez, ocorre “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciada no produto de sua atividade prática” (idem, p. 245). Esse autor apresenta vários níveis de *práxis*, aqui, interessa-nos a *práxis reiterativa ou imitativa* e a *práxis criadora ou reflexiva*, por possibilitarem fundamentos para análises da prática pedagógica das professoras pesquisadas.

Prática Reiterativa ou Imitativa

A prática reiterativa apresenta-se vinculada a regras e prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis. Tem por base uma prática criadora já existente, porém, em função do seu caráter imitativo e da não transformação da realidade, é considerada uma prática inferior. A teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta. Os conteúdos são descontextualizados e fragmentados, não possibilitando relação entre estes e os métodos e processos de ensino.

O conhecimento é transmitido pelo professor sem a intencionalidade de criar situações de vínculo entre a experiência e o sujeito, visto como um produto acabado, sem oportunizar aos sujeitos cognoscitivos a sua construção, sua reelaboração a partir das experiências construídas historicamente. A avaliação do processo educativo segue critérios meramente quantitativos e classificatórios não considerando as diferenças individuais, culturais e sociais, o que contribui para a exclusão dos que não se adequam aos mesmos.

Por ser o homem um ser histórico em constante processo de criar e produzir-se a si mesmo e aos outros pela interação, a partir de sua condição de ser reflexivo e criador, uma prática traduzida como processo mecânico que conduz à naturalização de questões que merecem ser ressignificadas, principalmente no contexto de sala de aula, compromete o alcance dos objetivos educacionais.

Prática Criadora ou Reflexiva

Na prática criadora, teoria e prática juntas ganham novos significados, ao reconhecer a unidade indissociável entre ambas, é importante, também, considerar que quando isoladamente assumem o caráter absoluto, trata-se na verdade de uma diferença no seio de uma unidade indissociável. (Vázquez 1977) afirma que, ao falar de unidade entre teoria e prática, é preciso considerar a autonomia e a dependência de uma em relação à outra, entretanto, essa posição da prática em relação à teoria não dissolve a teoria na prática nem a prática na teoria, tendo em vista, que a teoria, com sua autonomia relativa, é indispensável à constituição da *práxis* e assume assim, como instrumento teórico, uma função prática, pois “é a sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na *práxis* produtiva ou social” (idem, 1977, p. 215).

Nessa perspectiva de *práxis*, o conhecimento é integrado, há uma visão articulada das disciplinas, dos saberes e das ciências; as metodologias são mais dinâmicas, mutáveis e articuladas aos conhecimentos. A avaliação adquire sentido emancipatório, quando passa a considerar o conhecimento na sua totalidade e em permanente construção.

A prática criadora ou reflexiva propõe uma sistemática reflexão sobre o trabalho pedagógico, de forma que possa tornar possível a construção de novas realidades e metodologias educativas, propondo outra forma de cognição e superando modelos tradicionais perpetuados ao longo da história educacional.

A ruptura com esses modelos tradicionais requer do professor, a compreensão da reflexão, “[...] potencializadora do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração reproduzida ideologicamente por meio da escola” (Ghedin 2002, p. 149), um processo que amplia a

possibilidade de construção política de uma sociedade mais justa e democrática e da escola como espaço de luta.

1 - Comparativo das Características da Prática Reiterativa e da Prática Criadora

Prática Reiterativa	Prática Criadora
<ol style="list-style-type: none"> 1. Separa a teoria da prática. 2. O conhecimento é imutável, produto acabado, não recebe influências decorrentes do processo prático. 3. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir outra ação. 4. Não transforma criadoramente, mas contribui para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. É mantenedora do status-quo. 5. Repetição do processo prático para obtenção de produtos análogos, sempre e quanto se desejar. 6. A atividade profissional é instrumental, com aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoria e prática formam uma unidade indissociável. 2. O conhecimento se ajusta às exigências sociais e às mudanças decorrentes do processo prático. 3. Cria-se o modo de fazer, dando margem ao improvável e ao imprevisível. 4. Transforma a realidade humana e social. 5. Cada processo prático e seu produto têm caráter único e irrepetível. 6. O êxito do profissional depende da sua capacidade para considerar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Quadro organizado pela pesquisadora, a partir das idéias de Vázquez (1977); Pérez Gómez (1992) e Ghedin (2002).

Traçando os caminhos da pesquisa

Esta pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada em três Escolas Classe - EC localizadas em Taguatinga, Cidade do Distrito Federal. Adotaram-se os seguintes

procedimentos de coleta de dados: observação de aulas, entrevista semi-estruturada e análise de dezesseis portfólios².

Participaram da pesquisa quatro professoras que no 1º semestre de 2004 cursavam o Módulo 4 do curso PIE com exercício da docência em turmas de 1ª a 4ª séries - Ensino Regular; que possuíam mais de cinco anos de exercício na mesma escola, critério que favoreceu a análise por parte da equipe pedagógica do processo de construção da carreira docente; e com disposição para participar da pesquisa.

As observações das aulas ocorreram de novembro de 2003 a julho de 2004, com registros feitos através de notas de campo que contemplaram descrições de ações, expressões verbais e não verbais, e reflexões com comentários e análises da pesquisadora.

Foram analisados 16 portfólios correspondentes aos módulos 1, 2, 3 e 4 e envolveu o estudo do memorial descritivo, dos textos, atividades e reflexões que possibilitaram uma visão ampliada da história de vida das professoras participantes, através de suas narrativas, das percepções sobre diferentes questões ligadas à profissão docente, sobre como pensavam a prática e a docência antes e durante o processo de formação no PIE.

Na última fase da pesquisa (maio a julho de 2004), foram realizadas entrevistas com roteiro semi-estruturado junto às professoras pesquisadas, às equipes pedagógicas das escolas, aos coordenadores e elaboradores do Curso.

A prática pedagógica das professoras em formação: diferentes contextos, diferentes olhares

Num primeiro momento, a análise parte das expectativas das elaboradoras da proposta pedagógica do PIE em relação às mudanças nas práticas pedagógicas dos professores em formação:

Acredito de corpo e alma que **o acesso à reflexão muda os referenciais e permite a criação de alternativas [...] que impulsionam a mudança da prática e esta mudança da prática gesta novas formulações e reflexões. [...]** Posso afirmar com toda a segurança que nenhum pedagogo formado no PIE

² O portfólio utilizado no processo avaliativo dos professores em formação, objetivou acompanhar a construção do conhecimento através de textos, atividades e reflexões.

continua o mesmo. Sua prática pedagógica, pela qualidade das reflexões a que ele teve acesso, só pode estar melhorada. Alguns mais, alguns menos, mas todos com uma prática qualitativamente reiventariada. (professora Antônia) [Grifos meus]

A mudança que torne o professor capaz de refletir criticamente sobre seu trabalho, transformando-se de fato em um professor pesquisador, aberto a mudanças e à experimentação que possam ajudá-lo a tornar-se um profissional mais confiante em sua capacidade e mais produtivo. Enfatizo também a mudança que o torne mais sensível à variedade cultural de seus alunos, inclusive à variação lingüística. (professora Márcia) [Grifos meus]

Essas expectativas enfatizam a reflexão como um componente impulsionador de mudanças tanto no âmbito pessoal como profissional. Retomam o princípio norteador do Curso o da ação-reflexão-ação e expressam o desejo de superar uma formação linear e mecânica que pouco tem contribuído para a transformação da realidade de sala de aula, escola e sociedade.

Defendem a formação de um sujeito histórico que a partir do processo de reflexão possa intervir nos contextos educacionais com a capacidade de modificá-los, entendendo que o professor reflexivo é necessariamente um professor pesquisador, tendo em vista que ao refletir está necessariamente pesquisando e ao pesquisar não prescinde da reflexão.

As professoras demonstram consciência da importância da formação para o crescimento pessoal e profissional, procuram investir na própria formação e reconhecem a necessidade de sua continuidade por explicitar as necessidades dos professores, ao atuarem em situações de conflitos e dúvidas.

No início da minha carreira, pela pouca idade, falta de experiência, falta de estudos específicos, me preocupava em executar os planos de aula, achava interessante ter um montão de planejamentos prontos. Aos poucos, isso passou a me incomodar e fui percebendo que a concepção de ensino-aprendizagem vai além de planejamentos bons e ricos em recursos materiais, mas consiste na busca constante de conhecimentos, na troca de experiências com colegas e nas novas descobertas em relação ao aluno. (professora Marly)

Durante 4 anos, de 90 a 94 desenvolvi um trabalho pedagógico pautado em um modelo tradicional, uma visão de que os alunos nada sabiam e que deveriam aprender através da memorização, cópias, ditados, treinos ortográficos de sílabas e palavras soltas, obedecendo à ordem do sistema alfabético. Somente eu sabia, somente eu pensava, somente eu podia falar, somente eu escolhia os conteúdos. Ao participar de programas de formação, aprofundamento nas leituras e trocando

experiências com outros profissionais, entendi que a minha prática pedagógica estava ultrapassada, pois nova concepção de ensino já se fazia presente. (professora Sandra)

As professoras expressam, a partir desses depoimentos, a forma como percebem a transição de práticas tecnicista e repetitiva que enfatizam a aplicação rigorosa de teorias e técnicas para práticas reflexivas. Enfatizam ainda, a importância de compartilhar experiências com outros professores, o que demonstra a relevância das discussões coletivas no interior da escola e da reflexão como uma prática social, que pressupõe relações sociais.

Procurando dar voz aos diferentes sujeitos “envolvidos” no processo de formação das docentes pesquisadas, busquei, nas falas das equipes pedagógicas das escolas, elementos que possibilitaram perceber se e como essas mudanças propagadas pelas professoras ecoam no espaço de escola. Nesse diálogo, duas questões nortearam a discussão, a primeira: *o que pode ser destacado na prática pedagógica da professora pesquisada e em formação no PIE?*

O que eu acho interessante na prática da Cecília é que ela tem a preocupação de contextualizar, eu acho isso muito legal, porque se você contextualiza a prática pedagógica, você torna o conhecimento significativo para o aluno. (professor Luís, coordenador da EC B)

Há consonância entre a observação do professor Luís e o destaque positivo que a própria professora faz em relação à sua prática com a formação no PIE.

Estou dando mais significado ao currículo, de ver o que é mais importante, de ousar, de ver assim oh! Isso aqui não está no currículo, mas eu posso perfeitamente estar trabalhando, que é uma coisa que tem significado para o aluno. (professora Cecília)

Ao ser perguntado *em que a professora poderia ter avançado na sua prática, mas que ainda não foi possível*, o coordenador pedagógico assim se manifestou:

Se ela unir a prática de contextualizar o conhecimento com a pesquisa seria excelente. Sair mais do espaço de sala de aula e da escola; muita coisa pode ser feita, já que ela tem essa intenção de contextualizar, tornar mais significativo na ação pedagógica dela o construir o saber junto aos alunos, se ela fizer isso fora do ambiente de sala de aula e escola, passar para o ambiente da comunidade, acho que fica mais rico ainda. (professor Luís)

Em relação às professoras da E. C. A, temos:

A professora Marly sempre foi excelente professora, mas uma professora metódica, sabe? Com material bem metódico mesmo, era de acompanhar livro didático, usava muitos exercícios mimeografados, agora não. Como coordenadora, sempre passo nas salas, ela mostra as produções que está desenvolvendo, fazendo com que as crianças trabalhem o concreto, antigamente ela trabalhava mais com o abstrato; ela evoluiu muito mesmo, todas as atividades que faz estão nas paredes, as crianças estão mostrando, vejo as crianças fazendo mesmo, volta e meia está no pátio fazendo uma dinâmica, mudou muito. (professora Sueli, coordenadora da EC A)

Sempre achei a professora Sandra dinâmica, sempre foi cheia de idéias, [...] voltada para o construtivismo, mas ampliou ainda mais o leque de possibilidades de trabalho em sala. (professora Sueli, coordenadora da EC A)

Em relação às análises da coordenadora e das professoras, também há congruências. Em depoimento anterior, a professora Marly enfatizou sua prática instrumental, a preocupação no como fazer, uma visão baseada na racionalidade técnica. E a professora Sandra afirmou sua postura tradicional e a importância do seu processo de formação na construção de novas práticas, processo que iniciou há algum tempo e tem se consolidado com o PIE.

Em relação ao que precisam avançar no tocante à prática, a coordenadora pedagógica assim se posiciona:

Acho que as professoras ficam tão atarefadas com tantos trabalhos para fazer que não estão tendo tempo para compartilhar com o grupo o que estão aprendendo. (professora Sueli)

A vice-diretora da EC C assim se manifestou em relação às questões apresentadas:

[...] eu vejo que a professora Ana Maria tem prazer em fazer o curso, não está passando em brancas nuvens, algo chato. Tem sido super positivo, ela sempre foi uma pessoa que buscou... e esse curso está dando a oportunidade de crescer mais, ela alterou a sua prática e muito, modificou-a em muitas coisas, isso é positivo, mas o trabalho tem ficado mais no individual, compartilha com quem tem a mesma linha de trabalho, quem dá mais abertura. (professora Lúcia)

A busca parece ser algo que move a vida e o trabalho pedagógico da professora em questão, mesmo diante de suas inquietações quanto à ausência de um suporte teórico a suas ações em sala de aula:

Curioso que apesar da imaturidade, em sala de aula, sempre buscava o novo, a forma ideal de atingir meu aluno, mas era tudo muito intuitivo, sem base teórica, o que gerava insatisfação, conflitos e insegurança. (professora Ana Maria)

Embora a atividade teórica por si só não se configure em uma *práxis* transformadora, uma vez que não promove mudanças efetivas, ela proporciona conhecimentos indispensáveis para transformar a realidade ao elaborar idealmente teorias que a explicam e transformam as idéias a respeito dela, para isso é necessário que a teoria seja assimilada pelos sujeitos que vão realizar a transformação através de seus atos, suas práticas (Vásquez, 1977).

Práticas conservadoras

Algumas práticas analisadas e contestadas nos momentos de discussões no PIE permanecem vivas no ambiente de sala de aula, como a freqüente utilização de exercícios mimeografados, a aplicação de provas como instrumento de medição da aprendizagem, de atividades sem objetivos definidos e adoção de práticas coercitivas e repressoras. As práticas avaliativas conservadoras por estarem “enraizadas”, se tornam difíceis de serem transformadas, porque os professores não conseguem, na maioria das vezes, transpor para as atividades em situação de aula o que discutem e defendem no campo teórico.

Em uma observação em sala, a professora explicou-me que havia mudado a sistemática de avaliação; no primeiro bimestre não atribuiu notas aos trabalhos dos alunos, mas que no segundo atribuiria, justificou:

Os alunos estão sentindo a necessidade de acompanhar o seu desenvolvimento através das notas. (professora Ana Maria)

Em outro dia de observação anterior ao acima relatado, foi possível observar outro posicionamento da professora em relação à avaliação, quando ao passar a agenda do dia no quadro uma aluna perguntou:

A: Professora, o que é sondagem?

A professora explorou a palavra, pediu que pesquisassem no dicionário, refletiu sobre o seu significado:

P: Não gosto do termo prova, provar que aprendeu é no dia-a-dia. O exercício não serve só para passar de ano, antes de mostrar para o professor, ele mostra para você mesmo em que pode melhorar, o que aprendeu, como cresceu. O que vou fazer com o resultado?

A: Fazer análises.

P: O que vou descobrir? Como vocês estão aprendendo, é para isso que serve, se não for para isso não tem sentido. Avalio também como ensino e como vocês aprendem, se não aprendeu, vamos tentar outra vez, pois todos temos o direito de errar e acertar. Avaliação é para me ajudar e ajudar vocês. Não serve para os pais ou outros professores.

Os alunos e pais cobram as notas, embora as diretrizes avaliativas adotadas nas escolas públicas do DF não indiquem a adoção das mesmas no processo avaliativo, se trabalha com relatórios de desenvolvimento individual e de turma. Observo que o professor acaba se rendendo ao que é comum, está consolidado e cristalizado no interior da escola e ao que é culturalmente aceito.

Em outra turma, de 2ª série, foi possível observar a aplicação de exercícios de avaliação de Estudos Sociais com uma estrutura tradicional do tipo pergunta-resposta, que não corrobora para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e vai de encontro ao que defendem as professoras em suas reflexões:

É preciso valorizar o conhecimento prévio do aluno e a interação entre os fatos do cotidiano e o saber sistematizado para que haja uma verdadeira e consistente formulação de conceitos, gerando a aprendizagem. (professora Sandra)

Outras práticas que denotam uma postura conservadora e têm por trás ideologias dominantes que evidenciam o caráter seletivo e discriminatório da escola também foram observadas, como a indicação de alunos para controlarem a disciplina em sala de aula na ausência da professora, o “olheiro”, termo utilizado e que dimensiona o sentido repressor dessa prática, fornece informações à professora sobre o comportamento dos colegas de classe, e o mais grave é que sua identidade não é revelada, o que causa um clima de insegurança e desconfiança entre eles.

Na mesma direção, a presença de um cartaz afixado na parede de uma das turmas, chamou-me a atenção: *“Quer brilhar na vida como uma estrela? Então seja um excelente aluno! Estude muito e ajude sua escola, ficando em dia com a APM. Receba dez estrelas e brilhe!”*³ Os alunos recebiam as estrelas à medida que contribuía com a Associação.

Essa prática também é carregada de sentido ideológico e reprodutivista, sua utilização não contribui para a formação de sujeitos críticos, além de desrespeitar os alunos, uma vez que expõe os inadimplentes a situações vexatórias frente aos colegas que contribuem mensalmente, principalmente considerando-se que a escola situa-se em uma região com uma população carente. Esse mesmo cartaz encontrava-se afixado na sala dos professores, sendo que esses recebiam estrelas à medida que iam contribuindo com o “fundo social”.

Essas práticas contribuem para reproduzir a estrutura das relações sociais em classes que impõem sanções, cerceiam a liberdade, excluem, além de passar a ideologia de que o sucesso é algo alcançado facilmente, para isso, basta o esforço individual em detrimento das condições objetivas para que ocorra. Legitimam uma forma de organização social que não corrobora para a emancipação e promoção da igualdade, antes implicam na construção de situações que levam à naturalização das desigualdades e ao reconhecimento pelos dominados da legitimação da dominação.

É importante ressaltar que, a coordenação pedagógica nas escolas pesquisadas tem se transformado em objeto de “barganha”; o depoimento de uma das professoras ao ser perguntada sobre como arrecadavam os alimentos para a Festa Junina da escola é ilustrativo.

P.: Estamos arrecadando com os alunos, e cada professor contribui com 2 bolos e depois terá como compensação duas semanas de dispensa da coordenação pedagógica. (professora Marly)

Não percebi nenhum estranhamento ou indignação por parte da professora em relação à “proposta” da direção da escola, o que é preocupante e põe em risco um

³ Associação de Pais e Mestres – associação composta por membros do segmento, pais e professores e que tem como um de seus principais objetivos a obtenção de recursos financeiros para suprir as necessidades materiais e físicas das instituições de ensino.

espaço conquistado com muita luta da categoria docente. Paradoxalmente, o não aproveitamento da coordenação pedagógica tem sido motivo de angústias e inseguranças, tem se constituído em entrave à formação docente e a organização pedagógica das escolas.

Ressalto que as práticas conservadoras confrontam com os posicionamentos das professoras:

Os estudos, discussões e reflexões contribuíram para perceber que é necessário ousar, criar, pensar e fazer de maneiras diferentes a educação, extrapolando os muros da escola. (professora Sandra)

[...] meu trabalho pedagógico vem sendo muito influenciado pelos estudos feitos ao longo do curso PIE que negam a condição restrita de aprendizagem que a escola impõe aos alunos. (professora Cecília)

Práticas contraditórias

Foi possível observar, também, a existência de práticas contraditórias. Contradições que, se relacionadas às ações humanas e orientadas por um objetivo, uma intenção, assumem um significado particular, por apresentar uma dupla conexão, que impede que um sistema, agente ou estrutura, forneça uma resposta desejada, ou quando uma ação empreendida gera um rumo de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta (Bottomore 1983).

As práticas contraditórias são explicitadas fortemente pelo uso do discurso, que não assume posição de neutralidade; conforme (Foucault 2000), através dele se exercem poderes e se transmitem ideologias, ele é a própria materialização da ideologia, como ilustrado a seguir:

Durante uma atividade realizada com a música de Toquinho: “Gente tem sobrenome”, a professora, ao comentar a letra da música, fez algumas observações quanto ao direito de todas as crianças terem um nome e ressaltou que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – referenda esse direito. Ao referir-se aos pais que não assumem a paternidade dos filhos, assim se colocou:

Coitadinha da mãe vai sozinha com o bebê registrá-lo, como se fosse filho de “chocadeira”, todos devem ter o nome do pai. (professora Ana Maria)

Pela fala da professora é possível subtrair vários elementos que indicam um discurso preconceituoso. A questão levantada por ela é polêmica e merecia ser profundamente analisada junto aos alunos, refletindo sobre os fatores sociais, éticos, econômicos, e culturais que interferem no fato de uma criança não ter o reconhecimento de sua paternidade.

Embora o PIE trabalhe na perspectiva de promover mudanças em práticas pedagógicas conservadoras, é preciso considerar que as contradições sinalizam um processo em que o profissional ousa, cria, mas têm dúvidas em relação ao caminho seguido. Dúvidas que podem servir de estímulo à mudança:

[...] algumas certezas perdem então seu significado, o que faz nascer um pensar transformado, nos leva a reorganizar as idéias, pôr em prática o aprendido. [...]
(professora Ana Maria)

Tenho consciência de que minhas ações influenciam de modo significativo na constituição da subjetividade dos meus alunos, como pessoas e como cidadãos.
(professora Sandra)

É importante acreditar na possibilidade de as professoras verem essas atividades como base reestruturante de suas práticas, para isso devem assumir posturas investigativas e compreender a necessidade de revisão de rotinas que pelo seu caráter reprodutivista podem comprometer a transformação das realidades educacional e social. Acreditar nessa possibilidade é acreditar na superação de uma formação baseada na racionalidade técnica e na capacidade dessas profissionais compreenderem sua formação como um processo em permanente construção.

Práticas criadoras ou reflexivas

Alguns momentos de observação em sala demonstram o compromisso ético, político e pedagógico assumido pelas professoras pesquisadas com a democratização do espaço de sala de aula e com a organização do trabalho pedagógico, como os a seguir relatados.

Em uma das turmas de 2ª série, a professora adotou um cartaz: “Ajudantes do dia” e organizava um sorteio a cada dia para escolhê-los, sempre um menino e uma

menina. Essa dupla assumia a responsabilidade pela distribuição do lanche, entrega de atividades, acompanhamento dos colegas ao banheiro e distribuição de material de uso dos alunos. Segundo a professora essa iniciativa partiu da “necessidade de oportunizar a todos, democraticamente, a participação na organização do trabalho de sala” (professora Marly), além de democratizar as relações e o poder em sala de aula que passa a ser exercido por todos e de forma legítima.

O depoimento de uma das professoras reforça as mudanças de concepção e prática e reflete a idéia de que o trabalho pedagógico é pertencente a professor e alunos, que participam também da definição das atividades a serem desenvolvidas, o que contribui para a formação de cidadãos capazes de inserir-se crítica e autonomamente na sociedade.

Minha prática já não é mais a mesma, quando refletimos sobre os temas do fascículo de Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar⁴, percebi que o professor não é o único no processo ensino-aprendizagem, que devemos considerar as experiências das crianças, e a partir daí, integrá-las aos objetivos propostos pela escola. (professora Sandra)

Foi também observada a ênfase dada às práticas dialógicas em sala de aula por todas as professoras pesquisadas; são aproveitadas as situações que surgem para refletir sobre questões de ordem política, cultural, econômica, direitos dos cidadãos, entre outros. Segundo (Freire 1998), o professor não deve se poupar ao discutir temáticas e fatos cotidianos, expondo inclusive sua posição político-ideológica. Em uma aula em que a professora Cecília discutia violência física e simbólica, ao explorar a mídia como veículo de transmissão e divulgação da violência, o diálogo transcorreu da seguinte forma:

P.: Porque a televisão explora mais a violência?

A.: Porque é mais interessante.

P.: Ontem eu vi na TV que os policiais estavam reclamando porque não receberam o salário de novembro, isso é um tipo de violência? E o lanche que vocês recebem, muitas vezes só o biscoito seco, isso é violência? Quando vão ao hospital e não são atendidos isso se caracteriza violência? Vocês estão deixando de receber o que têm direito.

P.: Há um tipo de violência que é escondida, disfarçada, simbólica. O que podemos fazer para acabar com ela?

⁴ O fascículo de Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar – BPTTE do PIE/FE/UnB propõe uma reflexão sobre o significado do trabalho e do trabalho escolar e como as relações no processo de produção capitalista estão presentes no interior da escola. (Villas Boas 2002), autora do fascículo, defende a organização do trabalho pedagógico que envolve professor e aluno.

Essa disposição ao diálogo representa a abertura ao outro, numa reflexão crítica que testemunha a posição ética, responsável e democrática, saberes necessários à prática docente.

A habilidade das professoras em trabalhar com alunos portadores de necessidades educativas especiais – PNEE – foi também observada e reflete concepções de homem e sociedade. É importante ressaltar que todas as professoras pesquisadas recebiam em suas turmas alunos com diferentes tipos de necessidades, essa inclusão faz parte das políticas da Secretaria de Estados de Educação do DF, a “escola inclusiva”. O que mais chamou a atenção em relação ao tratamento dado a esses alunos foi o fato de que nenhuma das professoras passou por cursos de qualificação para lidar com as dificuldades dos discentes, mesmo assim demonstravam compromisso, realizando um trabalho que realmente possibilitasse a inclusão com respeito às diferenças.

Ao chegar à sala de aula da professora Ana Maria da 4ª série, no dia 28 de novembro de 2003, encontrei uma organização diferente da sala, havia um espaço reservado para os alunos sentarem no chão, sobre um tapete com almofadas. Naquele dia, a turma recebeu dois professores da escola com seus alunos, portadores de “Condutas Típicas”⁵ para realizarem atividades do “Projeto integração dos alunos PNEE”. Após a leitura e exploração de um texto: “Diferença”, travou-se o seguinte diálogo:

P.: Que palavra ou palavras vão nos fazer lembrar de nossos coleguinhas? A gente é o tempo todo o que aparentamos ser?

Silêncio...

P.: Não, nós estamos sendo.

A1: Hoje não tenho mais medo deles.

P.: O que fez você vencer o medo?

A1: Vi que eles não fazem mal pra gente.

P.: E você, como os vê hoje?

A2: Deixamos de ter medo agora, na 4ª série.

P.: Por quê? O que houve? Temos de dar oportunidade para que a aproximação ocorra. Será assim com todas as pessoas que vocês tiverem a oportunidade de conhecer.

⁵ Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atraso no desenvolvimento social em grau que requeira atendimento educacional especializado. (PNE/MEC, 2002, p. 31)

O envolvimento com um trabalho dessa importância requer, por parte dos professores um compromisso político e ético com os seres em formação, principalmente quando estes se encontram em situação de exclusão social.

A formação técnico-científica do professor expressa o compromisso político de garantia de melhores condições de aprendizagem e promoção pessoal e social dos alunos. É importante ressaltar que não defendo aqui a utilização da técnica pela técnica, mas o saber fazer consciente com um sentido político de construção de uma prática pedagógica que rompa com a seleção e a exclusão. Algumas ações ilustram como as professoras estão no momento da transposição didática articulando a teoria à prática, demonstrando uma prática consciente e transformadora.

Ao privilegiarem a expressão oral dos alunos, através de relatos, descrições, trocas de experiências e leituras demonstram criatividade em busca de uma abordagem interativa para tratar os conteúdos científicos, afastando-se do tradicional tratamento dado a esses temas exclusivamente com os textos dos livros didáticos. O relato abaixo analisa a mudança no trabalho:

O que mudou é que estou alerta, principalmente para as respostas das crianças, aquele outro olhar, antes pensava assim: o menino não aprende, parece que estou falando “grego”; de vez em quando até uso essa expressão, então, eu estou aprendendo a olhar isso de outra maneira, que talvez eu esteja falando “grego” mesmo. Por exemplo, se essa mesma clareza, que a teoria está trazendo pra mim, não chegar até eles, se eles não tiverem o entendimento, tenho que analisar o grau de compreensão deles, todo o processo, me reavaliar. Parar de pensar que o problema é só do menino, se ele não está aprendendo é porque tem alguma disfunção, a gente tem o hábito de colocar a responsabilidade só no outro lado, a gente tem sempre razão. Mudou o olhar em relação à aprendizagem deles, o repensar. (professora Cecília)

A realização de atividades interdisciplinares, a partir de situações que emergem no contexto dos alunos e de sala de aula, também foi observada. Essa “viagem maravilhosa”, como se refere a professora Sandra:

Teve início quando o aluno Ramon aproximando-se da janela, percebeu uma linda borboleta amarela que sobrevoava uma planta com flores vermelhas, no lugar onde um dia foi uma horta. Ele gritou: - “Olha, uma borboleta!” Os coleguinhas se levantaram e foram ver também.

No outro dia, um aluno levou para a sala de aula uma lagarta que foi colocada em um vidro e passou a ser observada e analisada. A partir desse momento, a

professora deu início a um estudo sobre a metamorfose da borboleta, todas as mudanças decorrentes desse processo eram registradas em um cartaz afixado na parede (relatório de observação), foram trabalhados vários conhecimentos, como construção de texto, leitura, matemática, ciências, artes, música.

O que ainda não mudou...

Ao serem perguntadas sobre *o que ainda não mudou em suas práticas e que acreditam ser necessário modificar*, as professoras responderam:

Tem hora que sinto que falta uma conclusão das coisas em sala, tenho a impressão de que início muito bem o processo e na hora de concluir fica faltando alguma coisa, não sei se é porque não tem início, meio e fim. Não sei, mas às vezes tenho a sensação de que as coisas estão meio soltas, no sentido de concluir um conteúdo. Tem horas que penso que poderia estar aprofundando mais nesse aspecto. (professora Cecília)

Apesar de ter avançado muito, ainda tenho dificuldade de fazer a interdisciplinaridade na íntegra, de não ficar presa às áreas em si. Eu atribuo isso à minha formação inicial que foi muito inconsistente [...]. (professora Sandra)

Tenho dificuldade de trabalhar Geografia e História de forma integrada, já consigo, mas tenho que buscar mais, porque às vezes eu deixo de lado essas áreas, é uma prática que ainda não está consolidada, acho que vou terminar o PIE e vou continuar me preparando para fazer isso. (professora Marly)

A dificuldade que tenho de trabalhar com a indisciplina dos alunos, [...], eu fico entre a “cruz e a caldeirinha”, e fico pensando, será que estou sendo autoritária, querendo ser só eu mesma, não estou deixando o aluno ser ele mesmo, isso eu ainda não consegui, não sei se já tenho a teoria e não consigo transpor para a prática... (professora Ana Maria)

Essas preocupações demonstram que o Curso tem possibilitado às docentes olhar para seu próprio trabalho, para a sua atuação como profissionais, buscando compreender suas ações, o que indica um processo reflexivo sobre a prática.

Para concluir...

Pretendi nesta pesquisa refletir sobre as implicações do PIE nas práticas pedagógicas dos professores em formação, sem a intenção de trabalhar na perspectiva de

levantar causas e efeitos, pois pela complexidade do objeto de estudo, são inúmeras as questões, possibilidades e condições que interferem nessas práticas.

A análise dos dados possibilitou constatar que houve mudanças de práticas pedagógicas repetitivas para práticas reflexivas, críticas. Todavia, é preciso levar em conta que, a transformação de idéias e práticas não ocorre de forma linear e repentina, modificá-las significa reconhecer que existe um processo histórico em construção no contexto em que ocorrem e que torna os caminhos, que conduzem às mudanças, complexos e diversos. A travessia não muito tranqüila do caminho seguido pelos docentes, em que emergem conflitos, angústias e resistências, justifica a convivência com práticas contraditórias no contexto de sala de aula, reflexo do momento de transição vivido por eles e pelo fato de que um profissional congrega em suas práticas características diversas, ninguém é uma coisa só.

O trabalho docente é inserido num contexto sociocultural e político que não foi desconsiderado na análise. A estrutura de organização e gestão, assistência pedagógica, espaços de discussão e reflexão são elementos importantes na constituição da escola como espaço de formação e revisão de práticas pedagógicas conservadoras.

Outro aspecto relevante a ser considerado nas análises é a importância do PIE na construção da identidade profissional dos professores, que possibilitou a eles olhar para si mesmos como sujeitos históricos, conscientes de seu papel na sociedade, elevando a auto-estima e levando-os a acreditarem em suas possibilidades formativas, reconhecendo o Curso não como um privilégio ou “presente”, mas como um direito conquistado e respaldado legalmente.

Referências

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF, v4, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da racionalidade técnica à autonomia da crítica. In: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese de uma crítica e de um conceito*. PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 92-114.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Bases Pedagógicas do trabalho escolar. In: *Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*. Brasília: FE/UnB, Mód. I, v.I, 2002.