

A DOCÊNCIA ENTRE A RIGIDEZ E A FLEXIBILIDADE: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES FRENTE AOS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Mayara Lopes de Freitas Lima; Pedro Henrique Vanderley da Silva Carneiro; Otacílio Antunes Santana

*Universidade Federal de Pernambuco, mayfreitas18@gmail.com
Colégio Militar do Recife, phvs@gmail.com*

Resumo: No ambiente acadêmico, longe de um padrão individual ou cultural, foram identificados dois tipos de docentes, de maneira grosseira, mais significativos: um docente rígido e outro flexível. O docente rígido seria aquele que traria elementos de uma docência conservadora, tradicional e que privilegiaria um conhecimento já pronto e um script de aula e curso péticos. Já o docente flexível seria aquele disposto a mudanças, a aceitar o novo, flexibilizando o curso e rigidez conteudística para um diálogo e aceitação de aprendizagem advindas dos alunos. O objetivo desse trabalho foi: i) identificar se existe, segundo os conceitos acima, a classificação entre docente rígido e flexível; ii) qual a diferença entre as duas classificações segundo a utilização dos saberes de Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia); iii) qual a influência da utilização dos saberes na avaliação e possivelmente da aprendizagem. Foram trabalhadas as disciplinas do primeiro semestre (disciplinas básicas) dos cursos do Centro de Ciências Biológicas, através das respostas dos alunos a um questionário virtual e estruturado. 108 alunos responderam a pesquisa na qual certificaram a estereotipagem do docente e sua influência na aprendizagem. O Docente flexível utiliza mais os saberes necessários a práticas educativas proposto por Freire, visto os pesos que os alunos deram para suas práxis. 98% dos alunos concordaram que a aprendizagem é significativa com o docente flexível, e 81% discordaram desta aprendizagem com o docente rígido. A síntese desse trabalho é questionamentos como: Será que na formação docente (ou formação continuada) se pode construir uma semiótica docente? Será que o docente pode ressignificar suas aulas e avaliações para um equilíbrio docente? E isso influenciar na aprendizagem dos alunos?

Palavras-chave: Paulo Freire; Sala de Aula; Relação Professor-Aluno.

INTRODUÇÃO

Terá a maioria dos professores consciência de que representa o papel de professor? Existe alguma semelhança entre a representação do ator e a do professor? Haverá realmente um jogo de sedução na relação professor-aluno? Se houver, será que o professor se utiliza dele para conseguir a adesão de seus alunos? Até que ponto este jogo utilizado pelo professor é percebido pelos alunos? De que forma isto pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem? Esta sedução cria dependência do aluno em relação ao professor? Ou seria uma forma de o professor conquistar a simpatia, o afeto, a atenção e a confiança do aluno? Estas perguntas foram feitas por Nassar (1994) e as respostas ficaram no campo das hipóteses através de suas percepções e de feedbacks de alguns alunos e professores.

Nesta pesquisa foram revisitadas estas perguntas com um modelo experimental de aquisição de dados quantitativos no âmbito universitário, através de um jogo cênico com diferentes estereótipos docentes (Rígido e Flexível), e com a percepção real como todo. O Docente

denominado de ‘Rígido’ seria aquele disciplinador, sistemático, intolerante informalmente, que não possui nenhum tipo de intimidade com os alunos (contato ou assuntos extraclasse) e minucioso nas correções das avaliações. O Docente ‘Flexível’ seria aquele professor liberal, não sistemático, não cobra frequência nas aulas, é informal no trato com os alunos (participa de redes sociais em comum), realiza avaliações na qual os alunos atingem notas altas, permissivo nas correções das avaliações, porém cumpridor do horário e da ementa na construção do conteúdo (ANTONIOU; KYRIAKIDES, 2013; KLUG et al., 2013; MACFARLANE; WOOLFSON, 2013).

Esta necessidade de suplementar as pesquisas de enfoque puramente comportamental, com técnicas antropológicas que se apoiem em uma abordagem etnográfica (semiótica) e psicométrica são descritas juntamente com uma necessidade de idealizar os elementos da relação professor-aluno, em uma tentativa de se estruturar, em um plano simbólico, uma relação produtiva do rendimento escolar com a satisfação na construção do conhecimento (DANG, 2013; CABRAL, 2006; NASSAR, 1994). A carência de informações como esta, está na perda da possibilidade de equilíbrio entre a dependência emocional do aluno versus a insegurança profissional do professor, e a dificuldade de lidar com as situações cotidianas em sala de aula (MACFARLANE; WOOLFSON, 2013).

A relação entre professor e aluno, não está apenas na transmissão do conteúdo. Haverá um ponto de contato ou uma mínima relação entre eles, um jogo de sedução, uma interação social, na qual o sucesso dessa interação resultará em uma facilidade de comunicação e conseqüentemente em um sucesso na construção do conhecimento (RAUFELDER et al., 2013). Para este jogo de sedução e redução da passividade nas relações professor-aluno, o professor é como um diretor de uma peça teatral, utilizando da cênica (cenário, figurino, expressões corporais, e outros) para cada situação requisitada, seduzir o aluno para a interação com os objetos educacionais, mediando assim a construção do conhecimento (CABRAL, 2006). A quebra ou a construção do estereótipo do docente auxiliaria no equilíbrio entre um docente rígido e flexível, aumentando assim o rendimento escolar, e o envolvimento ativo do aluno no ambiente educacional (DANG, 2013).

Paulo Freire em seu livro ‘Pedagogia da Autonomia’ (FREIRE, 2002) descreveu 27 saberes necessários à prática educativa, saberes advindos de uma sensibilidade vivencial e de uma catalogação teórica, na qual destacou a importância da discência no trabalho docente, na distinção da informação da formação, e, da visão humanista sobre o aprendizado (SANTANA, 2014, p. 10). Desse modo, o docente, ao longo da trajetória, precisa tomar posse desses saberes à prática educativa para aplicá-lo no ambiente educacional.

Os objetivos do presente trabalho foram os seguintes: i) identificar se existe a classificação entre docente rígido e flexível; ii) diferenciar pelas respostas dos alunos entre essas duas classificações segundo a utilização dos saberes à prática educativa; e iii) analisar a influência da utilização dos saberes no âmbito educacional.

METODOLOGIA

O estudo realizou-se com quatro turmas de um colégio da rede federal de ensino, situado na cidade de Recife e com as disciplinas do primeiro semestre (disciplinas básicas) dos cursos do Centro de Ciências Biológicas. Na primeira etapa, o conteúdo foi apresentado por um docente rígido, posteriormente, na segunda etapa, por um docente flexível, e na etapa final, houve a revisão do conteúdo com a última avaliação, com um estereótipo não contundente em relação às duas primeiras etapas. Os docentes utilizaram distintos recursos cênicos de atuação durante as aulas nas duas primeiras etapas, como o figurino (formal e informal), expressão corporal, e intensidade vocal, trabalhando assim a semiótica do docente (PINNOW, 2011). Os docentes também utilizaram de formas distintas de jogo de sedução na relação docente-aluno, o docente rígido, não atencioso a isso, e o docente flexível mais atencioso a este ponto (NASSAR, 1994). A partir disso, a primeira questão realizada aos alunos foi se eles conseguiam identificar em seu imaginário e descrever de forma semiótica os docentes segundos as duas classificações acima. Um desenhista profissional rascunhou isso até chegar ao que representaram, segundo o imaginário coletivo, a figura dos docentes.

Em sala de aula, os alunos classificaram, através de um questionário, em uma escala Likert de 1 a 10 (SANTANA, 2014), o quanto na escala (1 não se aplica e 10 se aplica totalmente) se o docente flexível ou rígido aplicou em sua atividade os saberes necessários a práticas educativas (FREIRE, 2002): 1) Rigoriedade metódica; 2) Pesquisa; 3) Respeito aos saberes dos educandos; 4) Criticidade; 5) Estética e ética; 6) Corporeificação das palavras pelo exemplo; 7) Risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação; 8) Reflexão crítica sobre a prática; 9) Reconhecimento e a assunção da identidade cultural; 10) Consciência do inacabado; 11) Reconhecimento de ser condicionado; 12) Respeito à autonomia do ser do educando; 13) Bom senso; 14) Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 15) Apreensão da realidade; 16) Alegria e esperança; 17) Convicção de que a mudança é possível; 18) Curiosidade; 19) Segurança, competência profissional e generosidade; 20) Comprometimento; 21) Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 22) Liberdade a autoridade; 23) Tomada consciente de

decisões; 24) Saber escutar; 25) Reconhecer que a educação é ideológica; 26) Disponibilidade para o diálogo; e 27) Querer bem aos educandos. Outra questão foi aplicada aos alunos das turmas: O que o docente necessita ‘saber’ para lecionar? As respostas foram compiladas em ‘nuvens de palavras’, das palavras-chave mais citadas nas respostas.

Aplicou-se também um questionário com uma pergunta fechada “Em qual dos períodos docente, vocês mais construíram o conhecimento (Possíveis respostas: rígido, flexível, indiferente)”, e uma pergunta aberta, na qual o aluno pôde escrever qualquer tópico relativo à relação professor-aluno na transmissão do conhecimento durante o semestre letivo, e de outros semestres com outros docentes (SANTANA; PEIXOTO, 2010). Em relação à pergunta aberta foi construída uma nuvem com as principais *démarches* obtidas na pesquisa aplicada, com a ajuda do aplicativo WordleTM (SANTANA, 2016a e 2016b).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A representação do imaginário coletivo (n = 108 alunos) se pôde chegar a seguinte semiótica (Figura 1). O docente classificado como flexível conseguiu, em sala de aula, mobilizar mais saberes necessários para a prática educativa, visto pelos pesos de sua utilização (> 8,7 em média), diferentemente da avaliação do docente classificado como rígido (< 6,5 em média) (Figura 2). Em sua maioria (98% concordam da facilitação) os alunos concordam que o docente flexível facilita no momento da construção do conhecimento do que o docente rígido (81% discordam da facilitação) (Figura 3).

Um dos principais saberes que o docente flexível utiliza é: “Saber escutar”, pois às vezes por algum motivo, o docente não escuta o discente por simplesmente não ter tempo, levando em consideração que a demanda dos docentes é consideravelmente muito grande. Essa prática é importante porque uma vez que um aluno precise de um tempo, por exemplo, para tirar dúvidas, o professor tendo um momento com este aluno e com paciência ele verá quais dificuldades ele possui para que possa trabalhar em cima disso. Nesse ponto convém destacar uma passagem da Pedagogia da autonomia de Freire (1997), na qual ele afirma que

“escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gosto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escutar, mas auto-anulação (FREIRE 1997, p. 135)”.



Figura 1- Semiótica da identificação do Docente ‘Rígido’ (A) e ‘Flexível’ (B) dado pelos alunos (Desenho: Jean Victor Carvalho Liberato).



Nas relações entre o professor e o aluno é necessário além do “Saber escutar”, a “Disponibilidade para o diálogo”, entendida de uma forma bem mais complexa. Para ilustrar isso, pode-se recorrer novamente a Paulo Freire. Ele conta que

“Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais perto. De repente, um deles afirmou: "Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve

ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (FREIRE 1997, p. 154)"

Figura 2 – Avaliação do Docente ‘Rígido’ e do Docente ‘Flexível’ pelos alunos, quando ao cumprimento de mobilização do saber na prática educativa.

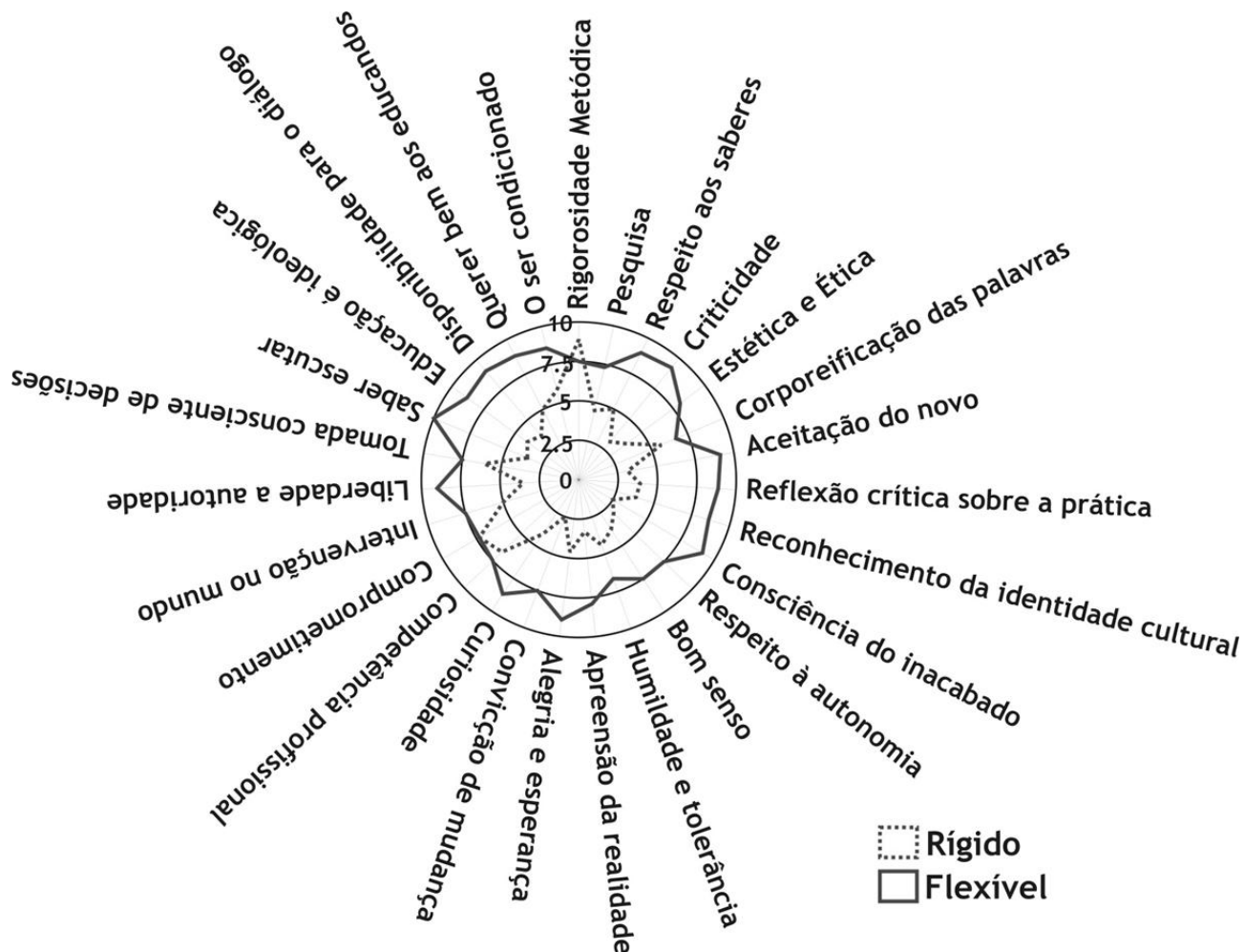
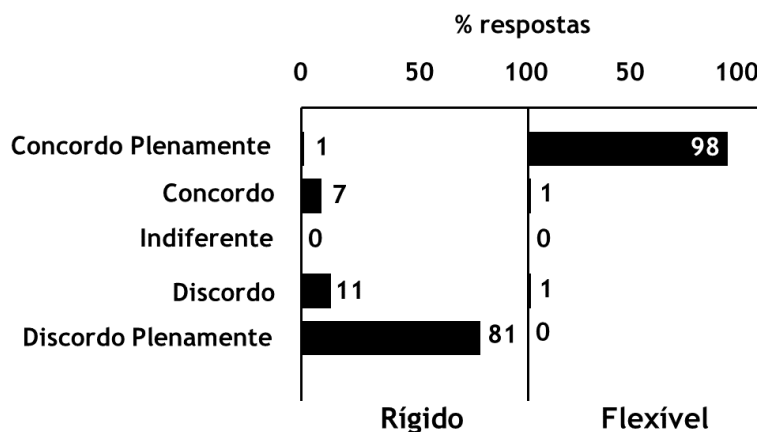


Figura 3 – No questionamento aos alunos: Você concorda que o docente rígido e o docente flexível facilitam na construção do conhecimento?

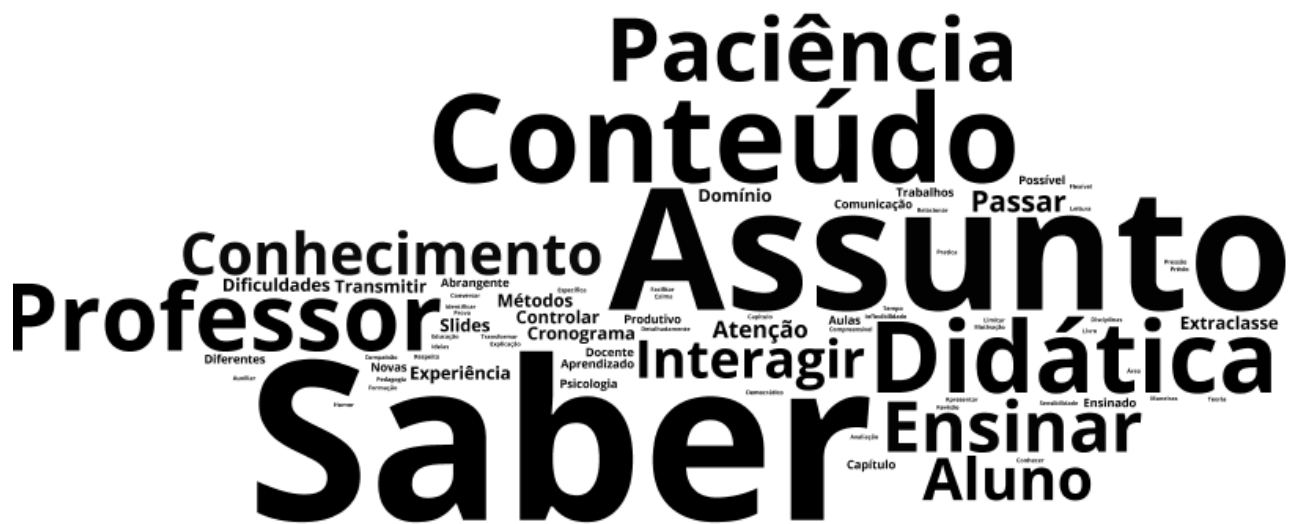


Pode-se, por exemplo, questionar: mas, o professor já foi (ou ainda é) aluno! No entanto, não no mesmo contexto. A realidade concreta em que ele trabalha é diferente, mesmo tendo estudado na mesma instituição em que ensina (contorno ecológico), pois as condições podem ser diferentes (contorno econômico e social). Além do mais, muitos professores são audaciosos no seu conhecimento e esquecem que existem vários tipos de capacidade/tempo de aprendizagem. Cada aluno é único e diferente. E, por vezes, mesmo sem querer, o professor afasta a possibilidade do aluno se sentir à vontade para tirar dúvidas (sem medo do julgamento, por exemplo).

Na primeira nuvem de palavras construída (Figura 4), formada a partir das respostas dadas pelos estudantes em relação à pergunta da pesquisa, a saber, “O que o docente necessita ‘saber’ para lecionar? As palavras que mais suscitaram foram: saber, assunto, conteúdo, didática, professor e paciência. Evidenciou-se que, na percepção dos discentes, ainda há uma grande preocupação conteudista. Seja qual for à visão que eles possuem da postura docente, a preocupação dos discentes está centrada no cumprimento do programa da disciplina. Na concepção dos docentes, a prioridade precisa ser o conteúdo e o conhecimento destes, também abordado nas respostas dos estudantes. Ou seja, de acordo com as respostas dos alunos denotam que ‘saber’ é igual a ‘conteúdo’. Esta prática foi denominada por Freire, de educação bancária, ensino por transmissão de conhecimento (FREIRE, 1983).

Mas, segundo alguns docentes, além de dominar o conteúdo, é preciso buscar e conhecer métodos e técnicas para o aprimoramento do ensino e conhecer um pouco da psicologia também. Sempre que possível levantar os conhecimentos prévios dos alunos para identificar até onde podem ir naquele determinado conteúdo. Cumpre, entretanto, destacar que ‘Didática’ adquiriu a mesma dimensão de ‘Conteúdo’, o que evidentemente quer dizer que a expectativa do discente não é simplesmente a de que o ‘Assunto’ seja simplesmente *jogado*, mas que, em sua práxis, o docente tenha uma preocupação quanto ao domínio didático de sua abordagem e pensar em algo mais dinâmico para que o conteúdo seja ensinado de uma forma mais fácil e isso faz com que atraia mais atenção dos discentes (SANTANA, 2014). O ‘Conteúdo’ não apenas pelo ‘Conteúdo’, mas aplicado de forma adequada, didaticamente falando. Isso pode levar à ilação de que ainda está muito arraigada no consciente coletivo dos atores da Educação a necessidade tecnicista, a rigidez de metas e prazos (SANTANA, 2014).

Figura 4- Nuvem de palavras formada a partir das respostas dadas pelos estudantes à pergunta da pesquisa: “O que o docente precisa ‘saber’ para lecionar?”



Outro destaque é como esse ‘conteúdo’ é um conhecimento acabado, pois se o docente tem que ‘saber completamente um conteúdo’ implica que a um fim ou um limite neste conteúdo, contrários a dinâmica da construção do conhecimento (FREIRE, 2002; PIAGET, 2002). Isso é uma distorção de que o docente tem que ser um animador (entertainer), e que essa seria de forma errônea da função principal na relação docente-aluno em sala de aula (CABRAL, 2012). A simplificação do conteúdo ao nível midiático (novelas, programas de entretenimento, etc.) causa uma infantilização dos alunos, independente de sua idade, ou uma eterna dependência de um docente que interprete o que estão nos livros ou nos objetos educacionais. Minando com isso a capacidade crítica do aluno (SANTANA, 2014).

Na segunda nuvem de palavras construída (Figura 5), formada a partir das respostas dadas pelos estudantes em relação à uma pergunta aberta, na qual o aluno pôde escrever qualquer tópico relativo à relação professor-aluno na transmissão do conhecimento durante o semestre letivo, e de outros semestres com outros docentes (SANTANA; PEIXOTO, 2010), As palavras que mais suscitaram foram: professor, aluno, aula, vida e relação.

Para alguns docentes, ao adicionar algum aluno é preciso ter certo cuidado, por questão de segurança e privacidade. Concorde-se que é necessário ter uma relação extraclasses entre professor-aluno, portanto, deve existir certo limite e respeito entre ambos. Outra docente, já não concorda em adicionar aluno nas redes sociais, pois não acha certo ter certa proximidade para que a relação passe dos limites.

Figura 5- Nuvem de palavras formada a partir das respostas dadas pelos estudantes à pergunta aberta da pesquisa, na qual o aluno pôde escrever qualquer tópico relativo à relação professor-aluno na transmissão do conhecimento durante o semestre letivo, e de outros semestres com outros docentes.



A relação extraclasse advém de que os princípios humanistas dos docentes têm que acontecer antes em sua identidade cultural, e depois na sua identidade profissional (CRUZ; AGUIAR, 2011 Cunha (1999) descreveu a qualificação do bom professor e sua prática, e nesta discussão a influência da sensibilidade docente ao indivíduo aluno, sua contextualização social, e como a relação professor-aluno de forma parcimoniosa, interferiu no sucesso do aprendizado, ou no fracasso escolar (CHARLOT, 2000).

Em relação ao questionário feito com a pergunta fechada “Em qual dos períodos docente, vocês mais construíram o conhecimento (Possíveis respostas: rígido, flexível, indiferente)”, de acordo com as 100 respostas, 9% disseram que construíram mais conhecimento com o docente rígido, pelo simples fato deles colocarem ordem e incentivar os alunos a procurarem o melhor de seu potencial para que possam ter firmeza e dureza na vida profissional. Todavia, é importante destacar que é preciso ter um limite na rigidez para que conquiste o aluno ao longo da sua jornada. 70% disseram que foi com o docente flexível que construíram mais conhecimento. Uma vez que, os alunos aprendem mais facilmente e sentem confortável para tirar dúvidas. Com a flexibilidade, acredita-se que o professor tem mais paciência, sabem escutar e arruma um tempo para dialogar. Uma relação entre professor-aluno gera uma relação harmoniosa, humanística e respeitosa em ambos e com o professor mais compreensível e menos rigoroso deixa o aluno mais livre para pensar e enfrentar os obstáculos do futuro. Com isso, o docente flexível acaba sendo o facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. 21% disseram que não construíram o conhecimento com nenhum dos dois, pois não há diferença entre a semiótica do docente, uma vez

que para eles, o docente precisa ser tanto rígido quanto flexível, pelo simples fato de não ficar dependente do professor.

CONCLUSÃO

Os docentes quando estão em sala de aula atuam e representam intuitivamente em uma figura simbólica cênica do papel do ‘professor’. E com o aprimoramento desta atuação o docente pode utilizar ferramentas cênicas para a adesão e sedução dos alunos direcionados ao conteúdo da disciplina, ajudando assim na construção do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, comprovou que o aluno teve maior rendimento acadêmico com o professor flexível, porém em sua percepção e satisfação ele preferirá atuar, no caso de um dia lecionar, na figura do docente rígido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONIOU, P.; KYRIAKIDES, L. A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behavior and student outcomes. **Teaching and Teacher Education**, v. 29, p. 1-12, 2013.
- CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006. 127 p.
- CABRAL, M. S. A. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 518. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 2012. v. 1. 279p
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.
- CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C. Trajetórias na Identidade Profissional Docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, v. 01, p. 7-28, 2011.
- CUNHA, M. I. **Bom professor e sua pratica(o)**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1999. 184 p.
- DANG, T. K. A. Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 30, p. 47-59, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 107p
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 2ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes à pratica educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

KLUG, J.; BRUDER, S.; KELAVA, A.; SPIEL, C.; SCHMITZ, B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. **Teaching and Teacher Education**, v. 30, p. 38-46, 2013.

MACFARLANE, K.; WOOLFSON, L. M. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. **Teaching and Teacher Education**, v. 29, p. 46-52, 2013.

NASSAR, S. P. **O Professor-ator Ou o Jogo da Sedução na Relação Professor-aluno**. Rio de Janeiro: Diadorim. 1994. 87p.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 123p.

PINNOW, R. J. “I’ve got an idea”: A social semiotic perspective on agency in the second language classroom. **Linguistics and Education**, v. 22, n. 4, p. 383-392, 2011.

RAUFELDER, D.; DRURY, K.; JAGENOW, D.; HOFERICHTER, F.; BUKOWSKI, W. Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scale to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. **Learning and Individual Differences**, v. 24, p. 182-189, 2013.

SANTANA, O. A.; PEIXOTO, L. R. T. Student perspectives about mobile learning initiatives at Open University of Brazil: the mobile phone issue. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, p. 219-223, 2010.

SANTANA, O. A. **Observação da Prática Docente**: Um método para Licenciatura. 1. ed. Olinda: Livro Rápido, 2014.

SANTANA, O. A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação**, v. 41, p. 311-327, 2016a.

SANTANA, O. A. Fragmentação dos movimentos sociais nas universidades da América Latina: 1990-2015. **Universidade e Sociedade**, v. 57, p. 36-45, 2016b.