

Os professores ou nós, os professores? Uma reflexão sobre a assunção da prática docente

Evanildo Moraes Estumano
Doutor em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará

Erika Camila Correa dos Santos
Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Pará

Resumo

Nesta pesquisa a prática pedagógica é analisada de uma perspectiva da ação social como experiência significativa. O objetivo é descrever a prática docente a partir da percepção de professores sobre o modo de atuar nos processos educacionais. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2019-2020, por meio de trabalho de campo fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa. O estudo coletou dados com uso de entrevistas a professoras da Educação Básica que atuam no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano de escolarização. Os resultados mostraram que as professoras apresentam uma concepção instrumental de profissão docente. A diversificação e intensidade de atividades no interior da escola promovem uma interação entre os objetivos pedagógico e ações educativas que escapam a percepção das profissionais. Há, portanto, um distanciamento de compreensão entre o contexto das práticas e o conjunto das experiências que, em parte, dele resultam.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Saber Docente, Experiência Significativa

1. Introdução

Este texto tem por objetivo expor os resultados da segunda fase da investigação intitulada “Prática Docente: o professor como sujeito da ação”, desenvolvida entre os anos de 2018 e 2020. Esta etapa se originou como desdobramento de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Profissão docente: investigação sobre a ação pedagógica enquanto experiência significativa”, voltada à compreensão dos aspectos significativos da ação docente, que terá fases consecutivas, independentes e inter-relacionadas abordando o estudo sobre a prática docente, estudo sobre o saber docente e estudo sobre a história de vida de docente.

2. Métodos

Este quadro geral de elaboração de um objeto de investigação ligado ao fenômeno educativo foi aprofundado por seu referencial teórico e metodológico. Neste tipo de estudo como nas pesquisas em geral, o percurso metodológico a ser desenvolvido é parte essencial do processo de produção de conhecimento. Nestes termos, esta investigação baseou-se nas abordagens qualitativas, pois segundo Minayo (2001, p. 21 - 22) esta orientação apresenta um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que ocorre a um

espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nesta pesquisa dirigida a professores da Educação Básica, especificamente, aos que atuam no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano de escolarização foi realizada nos anos de 2019-2020, desenvolveu-se trabalho de campo, durante o qual foi feito uso de entrevistas aplicadas a professores de uma unidade escolar no município de Belém, da rede estadual de ensino no Estado do Pará, Brasil.

De acordo com Minayo (2006, p. 261) a técnica da entrevista utilizada a fim da coleta de dados em uma investigação científica é “[...] acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, [...] destinada a construir informações pertinentes para um objetivo de pesquisa, [...] de temas igualmente pertinentes”.

No processo de coleta de dados, por levantamento inicial, foi registrado a existência de quatro áreas disciplinares (Língua Inglesa, Educação Física, Artes, Educação Geral) que corresponderiam à atuação de nove profissionais da Educação Básica do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Contudo, uma das áreas de ensino, a área de Artes, não contava com professor, reduzindo o número de convidados para a entrevista de nove para oito possíveis entrevistados (Quadro 1). Por fim, somente cinco professores participaram da pesquisa e, portanto, foram entrevistados pelo fato de que três professores se recusaram a participar da pesquisa no momento do início do período de entrevistas, foram eles: o professor de Língua Inglesa (Graduação em Letras), o professor de Educação Física (Graduação em Educação Física) e uma Professora de Educação Geral (Graduação em Pedagogia).

Quadro 1. Número de professores convidados e entrevistados

Nº	Professores	Graduação	Entrevistado
1	A	Pedagogia	sim
2	B	Pedagogia	sim
3	C	Pedagogia	sim
4	D	Pedagogia	sim
5	E	Pedagogia	sim
6	F	Pedagogia	não
7	G	Educação Física	não
8	H	Letras	não
9	I	Artes	não havia

Fonte: Elaboração dos Autores (2020).

O critério de escolha da unidade de ensino foi dado pela facilidade de acesso do pesquisador em termos de deslocamento entre o local de trabalho e o local de pesquisa.

3. Resultados

Na discussão a respeito de a possibilidade e condições de conhecimento sobre a realidade social Minayo e Sanches (1993) trazem dois importantes referenciais. Primeiramente Max Weber, o qual contribuindo com as bases epistemológica da pesquisa qualitativa (WEBER, 1970 apud MINAYO; SANCHES, 1993, p.244) “elabora a tarefa qualitativa como a procura de se atingir precisamente o conhecimento de um fenômeno histórico, isto é, significativo em sua singularidade”, como é, portanto, o fenômeno educativo, particularmente em sua dimensão pedagógica investigada neste estudo. “Weber também afirma que o elemento essencial na interpretação da ação é o dimensionamento do significado subjetivo daqueles que dela participam” (WEBER, 1970 apud MINAYO; SANCHES, 1993, p.243). Em seguida os autores apresentam a consideração de Granger, segundo o qual

a realidade social é qualitativa e os acontecimentos nos são dados primeiramente como qualidades em dois níveis: a) em primeiro lugar, como um **vívido absoluto e único** incapaz de ser captado pela ciência; e b) em segundo lugar, enquanto experiência vivida em nível de forma, sobretudo da **linguagem** que a prática científica visa transformar em conceitos (GRANGER, 1982 apud MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Portanto, nestes termos encontramos a estrutura necessária para o empreendimento de investigação científica, tomando como objeto o fenômeno educativo: a sua dimensão vivida, prática, logo efêmera e não repetível; e a sua dimensão experiencial, reflexiva e indutora de novas práticas.

Neste ponto, destaca-se a prática do professor como um sujeito de ação, no contexto de interação como outras pessoas vinculadas aos ideais de formação escolar. Trata-se de evidenciar uma vez mais a relação entre teoria e prática nos processos educacionais desde a formação do professor até o desenvolvimento do seu ofício pedagógico. “Así, y resumiendo, entendemos la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad de enseñar que se desarrolla en los centros educativos” (ÁLVAREZ, 2013, p. 110).

O perfil das entrevistadas, exposto em ordem alfabética de seus nomes pessoais, é o seguinte, com base nas informações sobre sexo, idade, formação acadêmica, área de atuação e tempo de serviço no magistério:

Quadro 2 – Perfil das Entrevistadas

SUJEITO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO MAGISTÉRIO
A	Feminino	50	Pedagogia/Especialização	Educação Geral	07
B	Feminino	53	Pedagogia	Educação Geral	29
C	Feminino	57	Pedagogia	Educação Geral	30
D	Feminino	50	Pedagogia	Educação Geral	08
E	Feminino	50	Pedagogia	Educação Geral	28

Fonte: Elaboração dos Autores (2020).

Foram elaborados quatro grupos de questões com a seguinte abrangência temática: 1) Concepção de profissão docente (motivo da escolha; competências para ensinar; interesse pela profissão); Concepção de prática pedagógica (O que é a prática pedagógica; Como se desenvolve; Como se avalia); 3) Concepção de aula (O que é a aula; Como se desenvolve – em termos de objetivos, conteúdos e estratégias; Como se avalia); 4) Concepção de reflexão sobre a prática (o que é reflexão sobre a prática; em que momento reflete; como reflete).

A seguir temos as unidades de significação extraídas do conjunto de discurso das entrevistadas, com destaque a pontos particulares e expressões gerais representativas de seus pontos de vistas comuns:

1. Concepção de profissão docente (motivo da escolha; competências para ensinar; interesse pela profissão).

- Como se deu a sua entrada na profissão do magistério?

Fez Pedagogia e o emprego surgiu como segunda opção de ocupação; Buscava o ensino superior; não objetiva trabalhar na área; sofreu influência do meio profissional do magistério.

- Como você se vê como professora e que visões você percebe que a sociedade tem sobre os professores?

As entrevistadas não se veem fazendo outra coisa a não ser atuar no magistério; dizem que “Professor” não é profissão, porque todo mundo é professor; a sociedade desvaloriza muito o professor; veem-se participativas; como aprendizes de professor, buscando conhecer mais sobre a profissão no dia-a-dia; gostam de ministrar aulas; acham que os professores não são bem vistos pela sociedade por culpa dos próprios professores que não tem compromisso com a educação. A sociedade tem uma visão preconceituosa sobre o professor; atribuem baixo valor associado aos baixos salários da categoria ao fato de realizarem greves para reivindicar seus direitos.

- Que tipo habilidades o professor precisa ter para ensinar?

Habilidade e conhecimento só se adquirem na prática; capacidade de diálogo, de induzir reflexão sobre a vida; precisa ter interesse em estudar para ajudar no desenvolvimento do aluno; compreender as dificuldades dos alunos; gostar de gente, de estudar e de ensinar pessoas de todo tipo.

- Qual o seu nível de interesse pela profissão atualmente?

Gostam de ministrar aulas, mas sentem-se desvalorizada pelo sistema de ensino e pelos próprios colegas de trabalho; mantêm-se motivadas apesar do salário porque visam mudanças no aluno; estão cansadas, mas continuam em busca de atualização; mantêm o interesse em alta.

2. Concepção de prática pedagógica (O que é a prática pedagógica; Como se desenvolve; Como se avalia).

- De modo geral, que tipo de trabalho os professores realizam nas escolas (quais suas características)?

O trabalho oscila entre um trabalho coletivo voltado ao aluno e trabalhos individualizados focalizados no próprio professor; interesse e desinteresse do professor pelo ensino.

- O que os professores ensinam aos alunos nas escolas?

Também ensinam valores de respeito: de comportamento, de expressão falada; além das disciplinas, ensinam tudo que deveria ser de responsabilidade dos pais; ensinam o conteúdo curricular oficial associado à realidade do aluno.

- De que forma é avaliado as atividades de ensino?

De várias formas; pelo desenvolvimento oral e escrito; avalia-se continuamente; dia após dia; avalia-se a aquisição da habilidade de leitura.

- Em seu trabalho quais aspectos considera necessários para um ensino de qualidade?

O professor precisa ser qualificado e atualizado; condições estruturais adequadas; investimento na capacitação do professor.

3. Concepção de aula (O que é a aula; como se desenvolve – em termos de objetivos, conteúdos e estratégias; como se avalia)

- Como se processa o ensino a fim da compreensão e aprendizagem do aluno?

Ao fim dos conteúdos realizam exercício de fixação; projetos voltados a ferramentas de visualização de imagens, com textos e exercícios; atividades lúdicas, jogos, oficinas, trabalho em grupo para fixar o conteúdo; contextualização do conteúdo com situação da vida diária.

- Quais conhecimentos/habilidades/competências são priorizados nos trabalhos com os conteúdos?

Neste tópico as entrevistadas não responderam objetivamente à questão. Referiram diretamente ao conteúdo sem nomear conhecimentos a serem apreendidos e à sua associação com o cotidiano do aluno. Ao mencionar os conteúdos de ensino pode-se extrair de seus comentários alguns conhecimentos priorizados no trabalho escolar: refletir sobre o assunto e o relacionar com a realidade; operações matemáticas: soma, multiplicação, divisão; atribuição de valor matemático; ler; localização espacial.

- Como fazer com que os alunos aprendam (que desafios, que motivações propõe)?

Aproximar a família do aluno; conversar e estimular o aluno a prender; propor atividades desafiadoras; utilizar materiais didáticos e métodos novos de ensino.

- Que indicadores você utiliza para saber se os conteúdos foram bem ensinados e bem aprendidos?

Não responderam objetivamente. Referiram-se às atividades avaliativas e não ao aprendizado esperado. Questões orais; Atividade de recoste de revistas; questões escritas; roda de conversa; avaliam oralmente e por escrito;

4. Concepção de reflexão sobre a prática (o que é reflexão sobre a prática; em que momento reflete; como reflete).

- Que meios utiliza para aprimorar seus conhecimentos (formação permanente)?

Leem livros e documentos oficiais, assistem vídeos de teóricos da educação; pesquisam site na internet; acessam notícias atuais sobre política; compram revistas.

- Como planeja as atividades para o desenvolvimento dos conteúdos escolares?

Planejam de acordo com o nível de conhecimento da turma; levam atividades planejadas e planejam outras junto com a turma; planejam envolvendo a família a fim de compartilhar responsabilidade pelo aprendizado do aluno; planejam inserido atividades lúdicas e inovadoras; planeja as aulas a partir do planejamento anual e de acordo com o livro didático, inserindo outros livros

- Qual a fonte das metodologias que desenvolvem em sala de aula (elaboração própria, de colegas de trabalho, de estudiosos da área educacional)?

Elaboram metodologia ou adotam de outros colegas ou profissionais da área; a base da metodologia é fazer ler e escrever; estudam teóricos da área para adequar a metodologia em sala de aula; partem do cotidiano do aluno e relacionam o conteúdo de estudo a partir de cursos de capacitação realizados.

- Em que situações decide manter ou alterar as formas de ensinar?

Avaliam as condições da turma para realizar mudanças; alteram as aulas constantemente; preparam o plano e o alteram caso surja situações que exigem tratar outro tema; seguem o planejamento global e inova a fim de conquistar o aluno; seguem as atividades com resultados positivos e descartam as que tem resultados negativos.

4. Discussão

1) Concepção de profissão docente.

As professoras entrevistadas neste estudo apresentam uma concepção instrumental de profissão docente, principalmente pelo pouco ou nenhum interesse inicial na área de trabalho. De fato, a condições econômica os direcionou para um tipo de trabalho em que foram paulatinamente se envolvendo com o processo de ensinar ao longo de sua atuação docente até considerarem que não se veriam em outra profissão.

O que as professoras referem como sendo o “envolvimento com a formação dos alunos”, a necessidade de saber ensinar e fazer com que os alunos aprendam, isto é, o ofício docente, é

considerado na visão de Alliaud e Antelo (2009) como um elemento central na proposição que fazem de uma pedagogia da formação que dê atenção tanto para os cursos de formação quanto para a prática docente, particularmente, em seus momentos iniciais:

El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo. En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para transmitir la transmisión, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante el proceso formativo. Desde esta perspectiva [...], el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados “espacios” curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los distintos contenidos desarrollados durante la formación, es decir, no después sino en el inicio (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 96).

Alguns aspectos da reflexão sobre o sentido da docência, entre as entrevistadas, surgem a partir do contraste com o significado negativo que a sociedade em geral, ou o sistema de ensino em particular, atribui à profissão, levando-as a uma reação a essa visão, no sentido de positivá-la a partir de um desejo pessoal.

2) Concepção de prática pedagógica.

O contexto da escola, o nível de conhecimento e relacionamento com os alunos se direcionam ao exercício de uma prática da urgência. Os professores precisam ensinar tipos de comportamentos adequados aos alunos, que deveriam ser responsabilidade da família, para que consigam desenvolver o trabalho com os conteúdos curriculares. Desse modo, os professores desenvolvem uma prática condicionada ao contexto das situações cotidianas, dificultando a realização de um planejamento didático orientado fundamentalmente pelos objetivos dos componentes curriculares estabelecidos para cada etapa de escolarização.

O estudo de Penna (2012) destaca um resultado relacionado ao encontrado nesta pesquisa, qual seja, os elementos da vida familiar do professor influenciando na expectativa do comportamento dos alunos na sala de aula e nos seus objetivos posteriores à escolarização, portanto, constituindo-se em um componente de sua prática pedagógica:

*O aprendizado que obtiveram em suas famílias de origem quanto à valorização do trabalho e do esforço individual, ao ser incorporado pelas professoras, transformou-se em “boa moral”, da qual decorrem juízos classificatórios. Essa questão pode ser verificada pelo fato desse aprendizado, por elas incorporado na forma de *habitus*, ser considerado pelas professoras como algo importante a ser ensinado aos seus alunos, que deveriam aprender a necessidade de se esforçar e trabalhar muito para conseguir alguma coisa na vida, compondo dessa forma as práticas docentes que desenvolviam [...] (PENNA, 2012, p. 202).*

3) Concepção de aula.

A concepção de aula subjacente ao discurso das professoras vincula-se a uma ideia de desenvolvimento do conteúdo pelo professor e demonstração de domínio do conteúdo pelo

aluno a partir de atividades avaliativas. Ou seja, o núcleo da concepção de aula é o conteúdo de ensino, expressando uma relação pragmática entre ensino e aprendizagem. Nenhuma das entrevistadas mencionou conhecimentos ou habilidades intelectuais que os alunos devem desenvolver no processo de formação escolar e, diariamente, por meio das aulas ministradas. A não ser uma das entrevistadas que informou que prioriza o aprendizado da leitura e escrita, quando respondeu à questão 4 sobre reflexão sobre a prática.

A respeito do trabalho pedagógico a partir dos objetivos educacionais Rojas (2012) reflete sobre a necessidade de agregar à atividade docente um olhar e um pensamento filosóficos em uma perspectiva fenomenológica de utilização e reconstrução da experiência. Em suas palavras:

Esse pensar traduz a necessária tomada de consciência do educador, na reflexão sobre toda a intencionalidade que possui e que pode lançar através do olhar. Daquilo que está à sua frente, que faz parte de suas práticas educativas, bem como do seu “eu” do “outro” e do mundo em que vive ou do mundo que concebe pra si. A consciência se torna abertura ao outro, como a si mesma. [...] (ROJAS, 2012, p.136).

Esta mirada filosófica, por assim dizer, faz-se a fim de manter o sentido pessoal e coletivo do ato de ensinar e aprender para a vida, excedendo o contexto do programa e da certificação escolar.

4) Concepção de reflexão sobre a prática.

A reflexão sobre a prática entre o grupo investigado resulta de uma busca constante de aperfeiçoamento. As professoras realizam sua formação continuada de maneira individual e participam dos cursos de formação oferecidos pelo sistema de ensino. Conforme suas concepções pragmáticas de aula, os dados mostram uma intensa atividade de reflexão de sua prática a fim de dinamizar o processo de ensino para torná-lo mais interessante para os alunos.

Neste ponto cabe o alerta de Nóvoa (2010) sobre a importância da formação continuada associada à troca de experiências coletivas a fim de não se submeter à lógica do mercado da formação continuada que considera que o professor está sempre desatualizado.

As professoras possuem nível elevado de experiência didática decorrente ou de sua prática pedagógica ou de outras dimensões de suas atividades de trabalho, ou ainda da vida pessoal, que resulta em uma soma de atividades que caracteriza o trabalho da própria escola.

No fundo, a diversificação e intensidade de atividades promovem uma interação entre os objetivos pedagógico e ações educativas involuntárias que não foi explicitada nos diálogos das entrevistadas.

Considerações Finais

Na relação entre o conhecimento científico e o saber escolar, pode-se dizer, grosso modo, que estão as bases em que operam o saber pedagógico, demonstrando possuir suficiente consenso profissional para serem identificadas como modelos para ações cotidianas e de planejamento, pelo menos, para determinados grupos de docentes. Há, assim, a criação de representatividades de certos tipos de saber na comunidade pedagógica que se tornam autoridades na afirmação do exercício educativo.

Em se tratando dos dados de campo, o tom normativo, de recomendação, que subjaz ao discurso pedagógico se reflete de modo geral nas entrevistas das professoras. Em sua maioria as professoras não falam de si mesmas ao tratarem da prática no ambiente escolar, atendo-se a sugerir orientações sobre como deve ser o ensino a uma espécie de um sujeito indeterminado que possivelmente executará as prescrições.

O tempo da prática, neste sentido, é sempre o tempo futuro; não há menção pontual a uma prática pretérita e nem a uma prática atual, presente, a ser avaliada, senão que sempre uma prática a vir a ser realizada, donde decorre, naturalmente, as recomendações. Há, portanto, um desligamento entre o contexto das práticas e as próprias experiências decorrentes destas mesmas práticas, caracterizando um universo de ensino no âmbito do “a ser feito”. Possivelmente a pouca avaliação ou desconsideração dos efeitos das práticas realizados nos juízos das entrevistadas sobre as futuras práticas está na segurança que o projeto traz, uma vez que ele (o projeto) ainda não se realizou; ao contrário das práticas efetivas que poderiam ser avaliadas positivas ou negativamente.

Com esse tipo de discurso cria-se um campo de segurança psicológico que desloca os professores da dinâmica da realidade – na qual as tentativas, acertos e erros são expressões naturais do fenômeno educativo – para um plano em que é impossível avaliar os efeitos das práticas uma vez que elas são sempre perspectivadas. Isso se reflete no pronome de tratamento constante nas entrevistas utilizado para descrever a experiência de ensino: o uso do nominativo coletivo, “a gente”, que se traduz como sendo nós os professores, ou os professores em geral, o que denota a impessoalidade do discurso e encobre, ao nível da consciência, o processo de formação da experiência particular em seus erros e acertos, próprios das construções cognitivas profissionais.

Referências

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. Iniciar-se a la docência: los gajes del oficio de enseñar. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 89- 100, abril, 2009.

ÁLVAREZ, Carmen Álvarez ¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n.4, p.109-127, 2013.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec. 9. ed., 2006. Cap. 10, p. 261-273.

NÓVOA, A. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola-Gestão Educacional**. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Origem social de professores e aspectos da prática docente. **Educação**, Porto Alegre. v. 35, n. 2, p. 199-207, maio/ago. 2012.

ROJAS, Jucimara. Linguagem, cognição e cultura: uma leitura em fenomenologia da prática educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 28, p. 131-147, maio/ago. 2012.