



A COMPREENSÃO DO PROFESSOR ACERCA DOS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Marcos Ribeiro Chaves¹
Moacir dos Santos Junior²

RESUMO

Esse artigo teve como objetivo conhecer concepções de professores sobre os saberes necessários à prática pedagógica. O exercício da docência inclui condições de trabalho do professorado, debates sobre a formação inicial e continuada, planos de carreira e salário dos docentes. O estudo de caso realizado com 07 professores por meio de questionários e os professores foram escolhidos por acessibilidade entre os professores efetivos de uma escola pública. Detectamos, a partir da fala dos professores, que os saberes necessários à docência circundam não só nas disciplinas, mas também se entrelaçam às experiências de grupo, a formação continuada, a experiência profissional, as políticas educacionais e ao contexto social. De um modo geral, os professores destacaram que seu conhecimento foi construído na prática, se queixam da desvalorização profissional e reclamam da falta de suporte didático para a construção de conhecimento na prática cotidiana. Consequentemente os professores em suas entrevistas relataram em sua grande maioria, seu desapontamento, devido principalmente à questão da falta de capacitação para melhor atenderem a diversidade de alunos que ali recebem como os profissionais da educação.

Palavras-Chave: Formação de Professores- construção de conhecimento - prática cotidiana.

1 INTRODUÇÃO

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (PIMENTA, 2000).

Frente ao contexto atual, o que permeia o exercício da docência são fatores como as condições de trabalho do professorado, os debates sobre a formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes, e as condições de trabalho nas escolas. Diante dessas questões, pensar na especificidade do saber próprio ao ofício de professor parece-nos acenar de certa forma, a

¹ Mestrando em Educação (UNIPLAC/Lages/SC)

² Mestrando em Educação (UNIPLAC/Lages/SC)

busca de um prestígio e status profissional. Os saberes docentes que abrangem não só conhecimentos, mas também as habilidades e ações.

Este artigo é resultado de pesquisa elaborada com base em um questionário em que professores do ensino fundamental; incluindo aí professores das séries iniciais e professores das séries finais responderam acerca da sua formação profissional e sua prática cotidiana. Os mesmos responderam às perguntas relatando as dificuldades e as facilidades que os mesmos enfrentam na práxis de trabalho. Relatos que trazem uma amostragem sobre capacitações permanentes e continuadas em que nota-se claramente que não são suficientes, porém por outro lado há relatos de que não é a quantidade que importa e sim a qualidade!

Segundo Pimenta (2000, p. 49) ao buscarmos, no empírico, os elementos descritivos do trabalho do professor, estaremos procurando, na particularidade do comportamento individual, elementos que permitam a reconstrução da totalidade que nele se expressa. É nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis.

A dúvida pertinente está em saber quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas. (TARDIF, 2002). Nesse sentido, a questão que guia este estudo é conhecer como o professor compreende os saberes necessários à prática pedagógica.

Para compreender o significado de saberes necessários à prática pedagógica recorreremos à MARTINEZ & BULATY (2014) ao destacarem que o exercício da docência inclui condições de trabalho do professorado, os debates sobre a formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes, e as condições de trabalho nas escolas. Diante dessas questões, pensar na especificidade do saber próprio ao ofício de professor parece-nos acenar de certa forma, a busca de um prestígio e status profissional. Os saberes docentes que abrangem não só conhecimentos, mas também as habilidades e ações. No mesmo sentido, Ferreira pontua o seguinte:

O conhecimento prático do professor relaciona-se com sua ação e experiência, diferenciando-se qualitativamente do conhecimento teórico e formal. Ele provém das estruturas formais educativas e do saber da prática, a qual se adquire no contexto de uma cultura de ensino que nem sempre é fácil de ser ensinada, mas possível de ser aprendida. Esse conhecimento ao ser produzido pelo docente é significativo, tem uma importância fundamental, pois é internalizado, vivido e incorporado pelos docentes que, portanto, é ele que norteia a sua ação. (2014, p. 03)

Ainda contribuem na ampliação desse conceito, Duarte & Augusto (2006), ao tratarem os depoimentos dos professores, pode-se considerar que a escola tradicional, transmissiva, autoritária e burocrática, mudou de alguma forma. Isso, no entanto, não significa que a escola atual seja

democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos e com uma educação de qualidade. O trabalho pedagógico foi reestruturado, mas espera-se mais do docente em termos de participação na gestão, nas instâncias de representação das escolas (colegiados e conselhos), nos trabalhos coletivos, nas relações com pais e comunidade. Entretanto, por se tratar de local de trabalho onde diferentes interesses podem confrontar-se, surgem as contradições, muitas vezes, entre a lógica da racionalidade da administração e as inadequadas condições de trabalho, o que tem sobrecarregado os professores. Os salários foram deteriorados, o que indica um processo de precarização do trabalho docente. A comunidade ainda se encontra fora da escola, desconhecendo o direito de participar (OLIVEIRA *apud* DUARTE E AUGUSTO, 2006).

2. METODOLOGIA

A metodologia usada na pesquisa foi a qualitativa, através de estudo de caso, onde 07 professores foram perguntados através de questionários elaborados com 07 questões subjetivas. Os professores foram escolhidos aleatoriamente e de acordo com a acessibilidade dos mesmos no momento da entrega do questionário (GIL, 2008) e dentre os professores efetivos, devido ao fato de sempre estarem presentes na escola e de terem carga horária de 40 horas.

Os professores foram escolhidos nos níveis de ensino; três (03) do nível inicial, do 1º ao 5º ano e quatro (04) do nível final, 6º ao 9º ano (YIN, 1989, p. 19).

Essa mescla para a pesquisa foi feita, pois se juntando os professores dos dois níveis tem-se uma compreensão mais aguçada da prática pedagógica utilizada pelos dois níveis dentro da escola que também trabalha com o Ensino Médio. Os professores assinaram previamente o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa incluiu ainda a elaboração de um quadro de categorização para guiar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a análise de conteúdo que, segundo Bardin, organizam-se em torno de três pólos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por último, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (2009, p. 121). Ainda de acordo com autor, pontuamos que nosso trabalho iniciou-se a partir de um “universo de documentos de análise” (BARDIN, 2009, p. 122), e que assim sendo, nosso trabalho se dará de forma mais eficaz se nos limitarmos as amostragens. Em conjunto com a análise de conteúdo, utilizamos de um quadro de revisão para a ampliação da discussão dos dados de pesquisa.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE PESQUISA

3.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta primeira dimensão, destacamos as respostas dadas pelos professores às perguntas numeradas de 1 à 5, que corresponderam ao tema sobre a formação profissional.

A formação profissional é pensada como um saber necessário à prática docente, não somente em relação a formação obtida na academia, mas também no que diz respeito a formação continuada dos professores. Ambos os contextos parecem não suprir as necessidades dos mestres, fazendo com que os mesmos sintam-se insatisfeitos com o que lhes é oferecido. Os participantes da pesquisa confirmam esta realidade, pois ao serem questionados a respeito das capacitações que estes recebiam durante o ano responderam da seguinte forma: “Não atende às expectativas.” (Professor 01); “Geralmente duas ao ano, não é o suficiente.” (Professor 04); “Nos últimos anos não é suficiente as capacitações.” (Professor 05).

Além de destacarem a insuficiência das capacitações oferecidas, acabaram por sinalizar algo de extrema importância para a prática docente e que caberá também a nossa segunda linha em questão que é a prática cotidiana. Sabemos que a sala de aula nos oferece todos os dias novos desafios, e que o professor, por vezes, se vê desprovido de instrumentos e metodologias que os auxiliem no manejo dessas situações. Vejamos o que nos disse o Professor 03: “São poucas as capacitações e não são suficientes para suprir as necessidades, as dúvidas frequentes, principalmente na área de educação especial, onde todos os anos se recebe na escola alunos com diferentes laudos e nem sempre o professor sabe como trabalhar com esse aluno.” Também o Professor 07: “Seriam necessárias capacitações mais específicas em alfabetização.”

As expectativas dos professores, segundo nossos entrevistados, não são frustradas somente em relação ao número de capacitações que recebem anualmente, mas também há outro fator implicado nessa questão, e foi o que os Professores 02 e 06 acabaram reclamando, vejamos: “O problema não é a quantidade de capacitações, mas sim a qualidade delas. É a falta de qualidade que as tornam insuficientes.” (02); “É necessário capacitação de qualidade e não quantidade.” (06). Este é um ponto de extrema importância, pois sabemos que o problema da formação dos professores não é a falta de acesso às capacitações, mas a qualidade destas. Os professores normalmente são habilitados a dar aula, para falarem sobre o conteúdo das disciplinas, mas infelizmente não são preparados para fazerem isso diante das várias possibilidades comportamentais de alunos, pais e colegas de trabalho, das diversas estruturas escolares oferecidas, enfim, diante da complexidade do contexto escolar.

Qual será o motivo dessas capacitações serem insuficientes? Não será porque elas são tomadas como um simples cumprimento de agendas e obrigações? No que se refere a formação continuada de professores, não veremos nenhum benefício refletir significativamente sobre a escola e/ou a sala de aula se ela for tomada como uma simples capacitação ou “reciclagem” e se basear unicamente na realização de cursos de atualização (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Nossa contemporaneidade trouxe grandes mudanças e discussões em relação a prática docente, como por exemplo a relação professor-aluno e a importância de o professor avaliar suas próprias ações dentro da sala de aula. Muitos falam sobre o que consideram mais importante para o trabalho do professor nos dias atuais, mas poucos perguntam aos que, supostamente, seriam os mais interessados neste assunto, os próprios professores. E talvez o ponto mais essencial de nossa pesquisa foi o de nos dirigirmos aos mestres, aos que realmente precisam responder o que acham ser importante para a sua formação profissional.

Fomos a campo; vejamos o que alguns deles apontaram como essencial. O Professor 01 destacou a “Autonomia. Poder ensinar o que realmente é necessário: o ensino livre de doutrinas políticas dominantes.” Ponto esse que também está relacionado à nossa segunda dimensão, a prática cotidiana. Já o Professor nº 07 indicou como é importante para o trabalho docente o seguinte: “Leitura, atualizar-se, buscar alternativas para uma prática mais eficaz.”

Como se aprende a exercer a função de professor? Esta foi uma das interrogações do nosso questionário feito com os professores da Escola AWM. Não sabemos ao certo se isso é consequência da formação insuficiente que os professores disseram ter, como observamos acima em suas falas, mas foi constante a resposta: “Não prática.”, como nos responderam os Professores 01 e 03. Vejamos o que mais os professores explanaram no questionário: O Professor 02 afirmou que “A prática diária em sala de aula é a melhor forma de aprender a ‘ser professor’, pois embora tenha estudado várias teorias de educação na faculdade, a sala de aula apresenta realidades muito específicas que não se enquadram em nenhuma teoria, exigindo do professor uma capacidade de resolver conflitos que só é adquirida no exercício prático da profissão.” No mesmo sentido, assim disse o Professor 05: “Na prática; não há uma receita a ser seguida. Na prática aprendi as melhores estratégias para mantermos a disciplina e lecionarmos o conteúdo. O magistério me ajudou muito quanto à metodologia a ser usada.”

Nesse sentido, as experiências cotidianas e a reflexão-na-ação fazem [com] que esse profissional (o professor) ultrapasse as teorias científicas disponíveis, valendo-se de sua experiência pessoal, de seus valores e de seus sentimentos para solucionar qualquer conflito. Essa experiência pessoal, bem como os valores e sentimentos, é também caracterizada pela contemporaneidade histórica: para o bem e para o mal. É preciso dizer. (SILVA, 2009, p. 30).

É interessante como a maioria respondeu que foi a prática que os ensinou a serem professores, pois este saber, o saber que provém da experiência, faz parte do tripé formativo da docência, que, diante da deficiência na formação dos educadores brasileiros, se apresenta como suporte diante das lacunas deixadas pela formação inicial e que, posteriormente, também não são preenchidas pela formação continuada. O saber docente, segundo Tardif (2002, p. 36), é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

No entanto, é importante salientar que somente a prática não irá oferecer os subsídios necessários para que o professor seja um mediador de emoções, de conflitos. A prática sempre irá oferecer as situações conflituosas, mas nem sempre a possibilidade de resolvê-las. É neste ponto que vemos a importância do tripé formativo, pois neste caso, quem deveria suprir as lacunas do saber experiencial é o saber oferecido pela formação inicial e/ou continuada. Um saber dá suporte ao outro, se um deles chega a faltar, os outros dois claudicam.

Algumas falas também sinalizaram a busca individual, mediante a tão citada falta de formação oferecida aos professores. O Professor 06 disse que aprendeu a exercer sua profissão da seguinte forma: “Buscando formação na área; Relacionando teoria e prática; A prática cotidiana; Com capacitações oferecidas pela U.E., à distância; leituras de livros diversos, revistas científicas, reportagens, documentários, visitas a museus.” Já o Professor 07 disse que: “Estamos sempre enfrentando desafios e o aprendizado é constante. Busco conhecimento, inovações, troca de experiências para realizar um bom trabalho.”

Sabemos que a prática docente apresenta situações diversas, e a trajetória do professor oferece dificuldades e facilidades. Por isso quisemos saber quais eram as dificuldades e facilidades que estiveram presentes na carreira dos professores entrevistados e que se apresentam ainda hoje.

O professor 01 destacou como dificuldade “O ensino da licenciatura muito distante da realidade da sala de aula.” O Professor 02 assinalou um ponto que está ligado às relações internas da escola e a acolhida do profissional novato: “Os profissionais mais experientes e inclusive os gestores da escola me julgavam ineficiente devido à minha personalidade que eles diziam ser ‘calma demais’.” Também indicou que “A falta de interesse por parte dos alunos aliada a falta de respeito são fatores que dificultam bastante o trabalho em sala de aula. Quanto à facilidades não encontrei nenhuma.” Para o Professor 04 a maior dificuldade é o comportamento dos alunos. O Professor 05 reclamou de “Precisar trabalhar sempre grandes jornadas de trabalho devido a remuneração não ser adequada”; “Salas de aula com número elevados de alunos; alunos indisciplinados, falta de respeito; Falta do comprometimento familiar; Falta de valorização por parte do governo, da família e da sociedade. Poucos aparelhos tecnológicos – não supri a demanda (poucos, para número elevado de alunos).”, eis as dificuldades apontadas pelo Professor 06.

O Professor 07 lembrou ainda os seguintes pontos: “falta de tempo na escola para planejamento coletivo, disponibilidade dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos, defasagem na aprendizagem, desmotivação dos alunos em aprender, desvalorização profissional.” Para o Professor 03 “A dificuldade principal é enfrentar as dificuldades de aprendizagem sem ter tempo para buscar o conhecimento para lidar com essas dificuldades, já facilidades nenhuma.” Prestemos atenção a esta última parte da fala do Professor 03, pois algo que chama a atenção ao analisar as respostas dos professores neste item da entrevista são os poucos indícios de facilidades que tiveram ao longo de sua história docente. Além do professor 03, que ainda assim respondeu de forma

negativa no quesito facilidades, tivemos apenas duas respostas positivas em relação a este ponto, que foram as dos Professores 01 e 05, que apontaram como facilidades o seguinte: “a autonomia que a primeira escola me proporcionou.” (01) “Poder atuar realmente no que me identifico.” Respostas e experiências estas, que são contrárias àquela apresentada pelo professor 02.

É importante salientar que quando falamos de formação profissional e principalmente numa formação que deveria ser continuada ao longo da carreira dos profissionais, devemos levar em conta a busca realizada de forma autônoma pelo próprio profissional e não esperarmos resultados somente das capacitações oferecidas pela unidade escolar, pelo Ministério da Educação, pelo Estado. Acerca disso, vejamos o que os nossos entrevistados relataram como empenho pessoal em sua formação contínua. “No quesito ensino, pelo menos faço um curso ao ano.” (Professor 01); “Procuro sempre me atualizar através da leitura principalmente porque a minha área está em constante renovação, porém cursos mais específicos só faço para progressão.” (Professor 02); “Sempre leio temas relacionadas à educação.” (Professor 03); “Duas vezes ao ano cursos, a todo momento com leituras.” (Professor 04); “Quando a Secretaria de Educação oferece cursos, equipe pedagógica da escola viabiliza leitura de textos e leitura individual.” (Professor 07).

3.2 PRÁTICA COTIDIANA

Nas respostas às cinco questões pertencentes a dimensão – formação profissional, expostas acima, foi possível observar que nelas estavam contidos conteúdos pertinentes à segunda dimensão da nossa entrevista. Agora, porém, veremos de forma mais específica as respostas às questões sobre a Prática Cotidiana da docência, que correspondem as perguntas numeradas de 6 à 9 da nossa entrevista semiestruturada.

Iniciamos a segunda parte da entrevista interrogando os professores acerca de quais instrumentos eles usavam no dia-a-dia para inovar as suas aulas. O Professor 01 disse que faz o uso de “materiais lúdicos e direcionados a realidade da escola”. O Professor 02 relatou que utiliza-se de “vídeos, atividades práticas, maquetes, jogos e dinâmicas”. Já o Professor 03 inova suas aulas através de “dinâmicas, tecnologias e diálogos”. O Professor 07, em relação aos instrumentos disse utilizar “todos os disponíveis na escola, como sala informatizada, multimídia, TV e DVD, livros, jogos educativos.”

Assim como no início apontamos que várias pessoas dão opiniões acerca da prática do professor, mas que dificilmente pergunta-se a opinião do mesmo sobre sua prática, também percebe-se que dificilmente se dirige-se ao aluno a respeito de sua opinião de como querem ter suas aulas. O aluno está na escola, na maioria das vezes, somente para ser avaliado. Este assunto também é de extremo interesse, por isso mesmo interrogou-se os professores se os mesmos concediam aos alunos opinar sobre esta matéria. E assim eles responderam: Professor 01 – “Sim. Cada bimestre faço um

pré-planejamento com eles”. Professor 06 – “Sim”. A opinião (dos alunos) é muito importante para o crescimento pessoal e intelectual. Muitas vezes opinam, sem direção, querendo brincar, caminhar (para eles seria uma aula diferente ‘não fazer nada’). O Professor 07, justificando-se, trouxe um diferencial – “Como são alunos de faixa menor, levo em consideração a opinião dos pais na participação no Conselho de Classe e sugestões na equipe pedagógica.”

Destarte, o aluno não é alguém que está na escola somente para ser avaliado, mas espera-se que junto a avaliação, ele seja um agente participante na construção do conhecimento; que não apenas responda questões, cumpra metas, mas seja inovador, reflita e auxilie na transformação do contexto escolar. Cabe aqui a pergunta: quem deveriam ser os mais interessados por entender e a partir disso transformar a realidade da Escola AWM e seus arredores, sua comunidade? Não seriam os próprios alunos? A avaliação dos alunos, portanto, não caminha sozinha, não é o único item na estrada do aprendizado; diálogo, reflexão e atitudes autônomas também são integrantes da escola que pretende ser inovadora.

[...] a adoção de qualquer estratégia de inovação deve considerar a prática de avaliação, integrada à reflexão e transformação. A avaliação deve ser processual e formativa para a inclusão, autonomia, diálogo e reflexões coletivas, na busca de respostas e caminhos para a solução de problemas, intervenções e acompanhamento de avanços discentes. Sem o caráter de punição, proporciona diretrizes para tomada de decisões e definição de prioridades (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014, p. 287).

Nossa terceira interrogação dentro da Prática Cotidiana deu-se também em torno da inovação, mas agora em relação a projetos extracurriculares. Perguntamos se os professores se utilizavam dessa ferramenta ou se achavam que isso causava muito transtorno no processo ensino-aprendizagem. O Professor 01 nos relatou que trabalha de forma mais específica: “Direciono meus projetos para as feiras de matemática e tecnologia”. Morin, ao tratar da complexidade no contexto escolar, traduzirá esse conceito com sendo o lugar “[...] onde se produz um emaranhamento de ações, de interações e de retroações” (2003, p. 44). Neste sentido, se torna indispensável ao professor conceber as atividades extracurriculares a partir desta perspectiva, não tomando essas outras possibilidades somente como cumprimento de obrigação, sem nenhum objetivo e/ou como fuga da sala de aula ou do conteúdo. Mas possibilitar a interação, a comunicação entre as duas ações. É preciso tomar esses dois momentos com um complexo, um lugar onde existe comunicação e um emaranhamento de saberes.

Entretanto, não haverá essa comunicação tão esperada se as atividades extracurriculares e os demais projetos da escola não estiverem inseridos no cotidiano dos alunos. E foi a respeito desta questão que o Professor 02 expôs sua tentativa de inovação: “Quando trabalho com projetos extracurriculares procuro selecionar um tema que faça parte do dia a dia do aluno, da sua realidade. Procuro escolher também turmas mais maduras e responsáveis para que os transtornos sejam menores.” O cotidiano e a realidade dos alunos da Escola AWM é algo que não podemos

desconsiderar. Cabe aqui lembrar algo muito significativo nesta pesquisa, que foi o fato de os mestrandos, antes de se dirigirem à escola, terem tido seu primeiro contato com os “arredores da escola”, o lugar onde a maioria dos alunos moram. A experiência obtida foi a de um contato com uma comunidade extremamente desprovida de condições básicas para uma vida saudável e digna. A área mais pobre do bairro localiza-se atrás da escola, numa baixada.

Cabe aqui a pergunta: Como olhar para essa escola e para esses alunos, sem visualizar esta realidade que está “por detrás” deles? Com toda a certeza eles não a deixam em casa ao irem para a escola todos os dias. Uma proposta de atividade extracurricular poderia ser a “decida do morro” e um trabalho direcionado ao estudo do rio que passa ao redor das casas da comunidade, bem como o fato de o mesmo ser utilizado por muitos dos que ali moram como depósito dos resíduos provindos das latrinas (Não é possível darmos o nome de banheiro àquilo) das casas. Infelizmente, ainda não há nenhum projeto neste sentido, o que é um ponto preocupante; principalmente se para a escola esse problema externo e os problemas internos (que muitas vezes são justificados pelos acontecimentos externos) já tenham uma resposta pronta. Ribeiro (2011), baseando-se na ideia de pensamento complexo de Morin nos sugere uma outra possibilidade para estes assuntos já “fechados”, resolvidos: “No fundo, é muito mais fácil para nós termos ideias simples, soluções fáceis e fórmulas simples quando queremos explicar o que está ao nosso entorno, mas o pensamento complexo é aquele que tem a possibilidade de abertura das “portas”.

Alguns professores destacaram a dificuldade de trabalharem desta forma, vejamos o que nos disse o Professor 03: “Na área em que atuo e perante às condições de aprendizagem em que estão alguns alunos, procuro não tirar eles do foco, mas acho importantes esses projetos”.

Outros demonstraram-se mais otimistas – embora com algumas ressalvas – como foram os casos dos Professores 06 e 07: “Todo o ano é realizado planejamento com projetos e temas diversificados, com o envolvimento dos docentes e discentes. Existe grande envolvimento e participação dos alunos, nas pesquisas de campo, onde se envolvem e aprendem sobre o tema trabalhado” (06); “Os projetos extracurriculares enriquecem o ensino-aprendizagem quando temos tempo de planejar e providenciar material necessário com antecedência” (07).

Os desafios da educação contemporânea nos colocam o seguinte dilema: o que significa ensinar numa perspectiva renovada? E foi justamente com esta pergunta que encerramos a nossa entrevista com os professores. Muitas coisas interessantes foram ditas, tanto numa perspectiva geral a respeito do ensino, como em pontos específicos do cotidiano da Escola AWM.

O nosso sistema de ensino ainda está muito ligado aos métodos tradicionais que apenas se renovaram, mas não inovaram. [...] Ensinar é tentar transformar o conhecimento em algo mais e melhor traduzido, simplificando-o de forma que possa ser compreendido por todos. E repassar ao educando, a real importância do conhecimento nos dias atuais. [...] Esperar que a maturidade do aluno traga-lhe uma visão mais significativa para tudo o que aprendeu. (Professor 01).

Esse professor faz sua crítica a métodos tradicionais de ensino e sua posição aproxima-se daquilo que a pedagogia atual espera dos professores, ou seja, que estes não assumam apenas o papel de transferidores do conhecimento, mas de facilitadores, ou nas palavras do próprio, Professor 01, “simplificadores”, possibilitando ao aluno a autonomia na busca do conhecimento. “Na nova relação docente-aluno, os aprendizes devem gradualmente assumir mais controle e participação sobre seu próprio aprendizado, e os docentes, o papel de facilitadores do aprendizado.” (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014, p. 289).

Um dos fatores negativos dos métodos tradicionais apontados por muitos teóricos da área é a fragmentação dos saberes, a sua não-articulação. Já vimos em falas anteriores dos professores, que a escola apresenta múltiplas facetas; seria um ato de muita covardia e irresponsabilidade desconsiderá-las. Se isolarmos qualquer uma delas, tentarmos separar qualquer aspecto relacionado ao aluno, aos professores e a escola em geral, não poderemos compreender a real situação, os problemas centrais que ocorrem na Escola AWM, que são geradores de outros problemas e que influenciam diretamente no aprendizado dos alunos. Uma inteligência que contemple toda a complexidade e multidimensionalidade da educação atual e, neste caso – de forma mais específica – a escola em questão, é urgente e indispensável.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise (Morin, 2003, 14-15).

No mesmo sentido se manifestou o Professor 02, dizendo o seguinte: “Dar mais significado aos conteúdos de forma que se tornem interessantes e úteis aos alunos podendo assim reverterem-se em conhecimento que possa ser aplicado no seu cotidiano. Do que adianta qualquer conteúdo se o aluno não consegue dar significado a ele e fazer analogias com algum empreendimento do seu dia-a-dia? Morin (2003, p. 24) afirma que “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se imperativo da educação.” O Professor 02 continuou, reivindicando: “[...] É preciso também que haja condições apropriadas no ambiente, pois barulhos externos, ruídos, atrapalham o andamento das aulas. Observemos que o Professor 02 pontuou um fator negativo, próprio da realidade de sua escola que é o fato dela ser de tamanho muito pequeno e outras atividades acontecerem no saguão da escola no mesmo horário das aulas, o que atrapalha o seu bom andamento.

Em relação a este ponto os Professores 03 e 05 também chamaram a atenção: “Fazer com que o aluno ache sua aula interessante, em meios a tantos estímulos externos, o trabalho na escola

tem que ser chamativo, o que é extremamente difícil e muito importante. [...] Tentar encontrar formas de o aluno superar as dificuldades de aprendizagem buscando e inovando métodos” (03); “Que sejam oferecidas condições adequadas de trabalho. O resultado do nosso trabalho depende diretamente das condições. O que os alunos vão aprender em um ambiente barulhento, em que no verão precisam passar muito calor porque não se pode deixar a porta aberta por causa do barulho. [...] O recurso recebido pela escola não é o suficiente para oferecer o material necessário nas aulas. Foi criado o professor on-line, então em cada sala deveria ter computador à disposição dos professores. Isto não aconteceu. Precisamos usar o nosso particular.” (05).

Já o Professor 04 sugeriu medidas mais práticas como: “Ter suporte didático, buscando mais a práxis, ter criatividade, fazer o uso de DVD’s, computadores, materiais do contexto dos alunos, acompanhar o mundo e sua atual tecnologia, buscando ir além da mera informação e sim o real conhecimento.” O Professor 07 assinalou que ensinar numa perspectiva renovada é “Fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento e que este seja significativo.” Pelo que percebemos, a proposta de dar significado ao conhecimento, parece ser o grande anseio dos professores abordados. E realmente, este talvez seja o maior desafio dentro da sala de aula. Propor uma integração entre a realidade e os conteúdos ensinados é propor uma reforma de pensamento, que por sua vez, segundo Morin, é uma necessidade democrática fundamental:

[...] formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos. Estes são condenados à aceitação ignorante das decisões daqueles que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope, porque fracionária e abstrata. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com a reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade (2003, p. 104).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes docentes como percebemos ao longo da pesquisa, trata-se de uma construção social, como diz Tardif (2002), construídos no exercício da profissão, integrando de forma processual a docência. Assim, consideramos que o professor desenvolve um saber relacionado à profissão, um saber de professor a partir da própria representação que possui da docência e da imagem de professor.

Detectamos, a partir da fala das professoras e professores, que os saberes necessários à docência circundam não só das disciplinas, mas também se entrelaçam as experiências de grupo, a formação continuada, a experiência profissional, as políticas educacionais e ao contexto social.

Evidenciamos também, que saberes são oriundos dos campos disciplinares, científicos, experienciais e práticos conforme orienta Tardif relacionando também o saber ensinar, o saber fazer, o saber ser, saberes que se relacionam com finalidades educativas, que formam a personalidade e identidade docente. Por isso somos únicos, devido a história e a formação particular de cada um.

Nesse conjunto de saberes, os professores entrevistados destacaram que esses não são fixos, mas que sofrem interferências do próprio campo de formação e de políticas educacionais que orientam a prática. Há de se pensar também no constante processo de construção e reestruturação desses saberes. Ademais, cada vez que uma nova política entra em vigor, são mobilizados novos saberes e conhecimentos a fim de suprirem as necessidades postas às práticas cotidianas dos professores.

Por outro lado, ouvimos crítica ao modelo socioescolar, pelo qual o professor passou a assumir a responsabilidade que também era da família. Esse modelo educacional proposto na Constituição do Brasil de 1988, e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996³ indica que a escola também tem a função de ressocializar através do ensino e do aprendizado. No sentido de orientar o indivíduo que está fragmentado, a escola é chamada à sua função de ressocializadora da educação. Esse modelo também indica que uma gama de atividades deve ser realizada pelo professor. Nesse sentido os professores manifestaram seu desconforto frente ao acúmulo de trabalho no contexto escolar. Severino (2006) destaca que a formação diz respeito à humanização do homem como um ente que não nasce pronto, e que está em contínuo desenvolvimento. Nessa perspectiva, o professor também está e, “é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser (p. 621)”. Nessa direção, os professores devidamente capacitados, poderiam se dedicar de forma mais efetiva a esse processo educativo.

De um modo geral, os professores destacaram que seu conhecimento foi construído na prática, se queixam da desvalorização profissional e reclamam da falta de suporte didático para a construção de conhecimento na prática cotidiana. Consequentemente os professores em suas entrevistas relataram em sua grande maioria, seu desapontamento, devido principalmente à questão da falta de capacitação para melhor atenderem a diversidade de alunos que ali recebem como os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

³ BRASIL – LDB LEI Nº 9.394/1996.

ALMEIDA, Patrícia C. A; BIAJONE, Jefferson. **A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes.** Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=A+FORMA%C3%87%C3%83O+INICIAL+DOS+PROFESORES+EM+FACE+DOS+SABERES+DOCENTES&oq=A+FORMA%C3%87%C3%83O+INICIAL+DOS+PROFESSORES+EM+FACE+DOS+SABERES+DOCENTES&aqs=chrome..69i57.443j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>> Acesso em: 04 jun 2016.

ALMEIDA, Rosilene Souza. **As redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: o contexto do projeto “salto para o futuro”.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/redes-de-conhecimentos-tecidas-na-relacao-formacao-continuada-de-professores-e>> Acesso em: 02 jun 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho e saberes docentes.**

Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2345/1636>> Acesso em: 31 mai 2016.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M.H. **O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor.** Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-2009.pdf>> Acesso em: 31 mai 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os**

Professores? Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/concepcoes-e-praticas-de-pesquisa-o-que-dizem-os-professores>> Acesso em: 04 jun 2016.

FERREIRA, M.A. *et al.* **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: saberes docentes e prática educativa.** Disponível em:

<http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_37_45_idinscrito_706_b9aacf9c6f241419a1fa1f25b9aae413.pdf> Acesso em: 31 mai 2016.

FREITAS, Denise de; VILLANI, Alberto; PIERSON, Alice Helena Campos; FRANZONI, Marisa.

Conhecimento e saber em experiências de formação de professores. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DOIS%20OLHARES%20SOBRE%20OS%20SABERES%20DA%20DOCENCIA_Martinez_Bulaty.pdf> Acesso em: 06 jun 2016.

MACENHAN, Camila; TOZETTO S. S.; BRANDT C. F. **Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes.** Disponível em:<

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/8738/5156>> Acesso em: 31 mai 2016.

MARTINEZ, F.W.; BULATY, A. **Dois olhares sobre os saberes da docência.** Disponível

em:<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DOIS%20OLHARES%20SOBRE%20OS%20SABERES%20DA%20DOCENCIA_Martinez_Bulaty.pdf> Acesso em: 31 mai 2016.

MARTINEZ F.W.; BULATY, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais.** Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DOIS%20OLHARES%20SOBRE%20OS%20SABERES%20DA%20DOCENCIA_Martinez_Bulaty.pdf> Acesso em: 06 jun 2016.

MORAIS, Jacqueline de F. S; JESUS, Regina F. **Formação de professoras - percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente.** Disponível em: <

http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_18.pdf> Acesso em: 04 jun 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antonio J. **A busca do sentido da formação humana**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set/dez. 2006.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS A. G.; PAZIN-FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais**. Disponível em: <

http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6_Estrategias-inovadoras-para-metodos-de-ensino-tradicionais-aspectos-gerais.pdf> Acesso em: 04 jun 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.