

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

GT-5

Célia Regina de Carvalho
celiarcarvalho@terra.com.br

Josefa A. G. Grigoli
UCDB
j.a.grigoli@uol.com.br

Resumo

O presente texto tem como objetivo propor uma discussão acerca da aquisição/construção dos saberes pelos professores, considerando que tais saberes não se desenvolvem e consolidam no período de formação inicial, mas durante e principalmente, no desempenho das suas atividades no exercício da docência. Procura-se focar a questão dos saberes profissionais dos professores, em especial os das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando a importância dos mesmos a fim de se construir um professor experiente e eficiente. Com base nesse pensamento surgem algumas indagações relacionadas: (1) à maneira como os professores experientes lidam com os saberes curriculares, disciplinares e experienciais, com vistas a gerir a classe de maneira satisfatória; (2) às dificuldades encontradas para adquirir e reelaborar estes saberes no exercício da docência e (3) ao domínio do conhecimento do conteúdo pedagógico, capaz de conferir eficiência aos professores para atender à diversidade de alunos que têm adentrado na escola nos últimos anos. Em decorrência dessa abordagem pode-se considerar a necessidade de oferecer uma formação mais consistente aos professores com o objetivo de dar-lhes condições de refletirem sobre a prática e se apropriarem dos saberes necessários à docência, que não se restringem ao ato de ensinar conteúdos, mas também de acolher, em sala de aula, a atual diversidade de alunos presentes na escola, promovendo um ambiente de respeito mútuo, tolerância e aceitação às peculiaridades e diferenças dos outros.

Palavras-chave: saberes, conhecimentos, prática docente, experiência, diversidade.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo propor uma discussão acerca da aquisição/construção dos saberes profissionais pelos professores, entendendo que tais saberes não se desenvolvem e consolidam no seu período de formação inicial, mas durante e principalmente, no desempenho das suas atividades no exercício da docência.

No desempenho de sua função, ao longo dos anos, o professor elabora determinados saberes que só podem ser construídos a partir da própria experiência profissional. O contato diário com os saberes curriculares e disciplinares faz com que os professores possam ter um conhecimento mais aprofundado dos mesmos.

Um maior domínio e, conseqüentemente, maior segurança em relação aos saberes das disciplinas tornam o professor mais competente para lidar com os saberes curriculares, na perspectiva de promover a sua aprendizagem pelos alunos. Assim, estará mais empenhado em buscar formas de melhor motivar a turma, inovar nos seus procedimentos, propor questionamentos relevantes, mesclar conteúdos, instigar os alunos, enfim construir novos métodos e/ou adaptar formas de trabalho pedagógico, a fim de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Geralmente os professores iniciantes encontram maiores dificuldades com relação aos saberes disciplinares e sua adequação para o domínio dos saberes curriculares, mas na medida em que vão adquirindo maior experiência, passam a ter maior segurança para preparar suas aulas, equacionando os conteúdos a serem trabalhados em conformidade com as reais necessidades e possibilidades dos seus alunos.

Procura-se, neste artigo, focar a questão dos saberes profissionais dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando a importância de tais saberes na construção de um professor experiente e eficiente. Cabe, então, indagar como se dá a aquisição/ construção desses saberes durante o exercício da docência. Esse questionamento se impõe pelo fato de existir certo consenso entre docentes e alunos, quanto a ser considerado eficiente aquele profissional que possui um bom domínio dos saberes disciplinares e curriculares, demonstrando capacidade de reelaborá-los conforme sua realidade escolar (dando origem aos saberes experienciais), de acordo com a classificação de Tardif (1991) e Gauthier (1998) ou, no dizer de Shulman (1987), conhecimento dos conteúdos pedagógicos.

Neste contexto, serão levantadas questões para uma reflexão sobre: (1) a maneira de os professores experientes lidarem com os saberes curriculares, disciplinares e experienciais, com vistas a gerirem a classe de maneira satisfatória; (2) as dificuldades encontradas para adquirir e reelaborar estes saberes no exercício da docência e (3) o domínio do conhecimento do conteúdo pedagógico, capaz de conferir eficiência aos professores para atender à diversidade de alunos que têm adentrado na escola nos últimos anos.

A QUESTÃO DOS SABERES DOCENTES

Conforme o pensamento de Tardif (2005) durante exercício da docência os professores adquirem e mobilizam diversos tipos de saberes docentes tais como: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais.

Para ele, os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam a ser incorporados à prática docente (ibid., p.36). Já os saberes disciplinares são saberes mais específicos, relacionados aos diversos “campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (ibid., p. 38).

Os saberes curriculares, por sua vez, correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar” (id. p. 38).

Apesar de os professores necessitarem dominar e transmitir os saberes disciplinares e curriculares para bem exercer sua função, os mesmos ocupam uma relação de exterioridade com relação a tais saberes, pois “o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem”. Isto acontece porque tais saberes “... já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos” (ibid. p. 40).

Entretanto, na medida em que os professores constroem os saberes da experiência, todos os demais saberes poderão ser retraduzidos por eles na forma de *habitus*, ou seja, de um estilo pessoal de ensino, em “truques do ramo”, em traços de personalidade, que se expressam por um “saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (ibid. p. 49).

Neste contexto, a prática pedagógica constitui-se num momento pela qual os professores têm a oportunidade de se aperfeiçoar a cada dia, por meio da seleção dos fatores que contribuem para a resolução dos problemas advindos da realidade escolar.

Os saberes da experiência são, para Tardif (2005), resultantes da experiência do professor e se referem ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos por meio da prática da profissão docente, podendo servir de referenciais para sua orientação profissional. Eles estão “... na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades, etc” (ibid p. 19).

Os saberes docentes abordados por Tardif, são trabalhados por Gauthier (1998) ao apresentar uma síntese dos resultados de suas pesquisas que visavam determinar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Segundo ele, tal repertório abarca apenas uma porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à profissionalização da atividade docente” (p. 185).

O autor defende a necessidade de haver um saber teórico sobre o ensino e que uma parte desse saber seja tirada da prática na sala de aula e comprovado pela pesquisa. Neste caso, a pesquisa terá por finalidade identificar os saberes mobilizados pelos professores em sua atividade pedagógica possibilitando a criação de um repertório de conhecimentos acerca do trabalho docente capaz de contribuir para a formação inicial e continuada de outros professores.

Gauthier concebe o ensino como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (ibid.p. 29). Este reservatório de saberes apresentado pelo autor compreende: os saberes disciplinares (a matéria); os saberes curriculares (o programa); os saberes da ciência da educação; os saberes da tradição pedagógica (o uso); os saberes experienciais (a jurisprudência particular) e os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Esse enfoque sobre a formação de professores que privilegia os saberes oriundos da experiência tem sido definido por Tardif (2005) como “epistemologia da prática”, caracterizada como o “estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255).

Entendimento semelhante é defendido por Nóvoa (1997) quando afirma que:

“a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção)

permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25).

A fim de formar um profissional preconizado por estes autores seria indispensável que tanto a formação inicial quanto a continuada tivessem como prioridade o desenvolvimento de uma postura reflexiva. Por meio dessa postura os professores se tornariam capazes de gerirem seu próprio desenvolvimento profissional, procurando construir “... competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência” (Perrenoud, 2002, p. 24).

Tanto Tardif quanto Gauthier tratam basicamente do mesmo assunto, ou seja, dos conhecimentos ou saberes que os professores necessitam dispor a fim de serem considerados eficientes, apresentando referenciais pelos quais os mesmos devem se apoiar. Os autores defendem a necessidade de dar maior atenção às atividades práticas realizadas pelos professores em sala de aula a fim de se chegar a uma compreensão mais detalhada da realidade na qual estes profissionais estão inseridos.

A GESTÃO DA MATÉRIA SEGUNDO GAUTHIER

Gauthier (1998) usa o termo “gestão da matéria” ao se referir ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte de uma aula, englobando todas as etapas de trabalho do conteúdo em sala de aula. Todas essas operações são utilizadas pelos professores a fim de proporcionarem um efetivo processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para este autor este termo consiste num “construto abstrato” criado a partir do resultado de suas pesquisas, reunindo “um conjunto de variáveis relativamente influentes na aprendizagem” (p. 197).

Para Gauthier, os professores considerados eficientes dedicam um cuidado especial com o planejamento das atividades, procurando “atender à necessidade imediata dos alunos...” para alcançar os objetivos do ensino, com vistas a uma utilização direta dos planos durante o ensino (ibid.p. 199). Por conseguinte, tais professores buscam “alcançar outros fins e objetivos que não aqueles relativos aos resultados escolares”, que poderiam englobar o acolhimento, em sala de aula, de toda a diversidade de alunos que têm adentrado na escola nos últimos anos, propiciando-lhes um aprendizado eficaz e significativo.

Os professores considerados eficientes, para Gauthier (ibid.p. 202) “conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram conteúdos de

diferentes campos do conhecimento”. Para tanto, enfatiza que as atividades da aula devem ser previstas com antecedência e claramente redigidas a fim de que possam ser explicadas aos alunos de forma mais clara, aplicando estratégias que possam motivá-los, de forma positiva, por meio de motivações chamadas pelo autor, como “intrínsecas” (ibid p. 204).

Gauthier aponta dez meios pelos quais um professor pode estimular seus alunos de maneira positiva, visando ao desempenho satisfatório:

“adaptar a tarefa aos interesse dos alunos; incluir um pouco de variedade e de novidade; permitir que os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo; fornecer aos alunos ocasiões para responder ativamente; fornecer retroação imediata às respostas dos alunos; permitir que os alunos criem um produto acabado; incluir um pouco de fantasia e elementos de estimulação; incorporar às aulas situações lúdicas; prever objetivos de alto nível e questões divergentes e fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros” (ibid p. 204).

O autor considera eficientes, por exemplo, os professores que “procuram fazer com que seus alunos, se envolvam de forma ativa para recorrer a um conjunto de atividades de aprendizagem tais como círculos de leitura, o trabalho individual, a aula expositiva sozinha ou com suporte audiovisual, a leitura silenciosa, o jogo, a conversa informal etc” (ibid. p. 208).

Outro fator importante levantado pelo autor se refere à clareza da apresentação do conteúdo por parte dos professores. Quando eles “dão instruções claras, explícitas, redundantes e compreendidas por todos os alunos levam-nos a se aplicarem mais às suas tarefas durante o trabalho individual”. Por isso, o professor deve apresentar um conteúdo claramente aos alunos, o que implica “ênfatar os aspectos importantes do conteúdo, utilizar exemplos para explicar e avaliar a compreensão paulatinamente” (ibid. 216).

Entretanto, o que se observa na prática é que os professores, em especial os menos experientes não conseguem, apresentar os conteúdos, aos alunos de forma clara e explícita, procurando a enfatizar os aspectos mais relevantes dos mesmos, uma vez que não possuem habilidades necessárias à gestão da turma e flexibilização dos conhecimentos utilizados em sala de aula.

Quando o professor mantém maior familiaridade com os conhecimentos pedagógicos de sua disciplina, evidencia mais eficiência em utilizar-se de perguntas

com vistas a motivar os alunos, objetivando manter a atenção dos alunos e também verificar se compreenderam as explicações.

Outro fator que contribui para o professor saber se o método pedagógico utilizado na explicação dos conteúdos está sendo positivo é a avaliação da fase de gestão da matéria. Para tanto, Gauthier (1998, p. 234) aponta que “as avaliações curtas e rápidas são superiores aos exames finais”. Neste momento, os professores podem refletir a fim de perceber se a forma como trabalham o conteúdo em sala de aula alcançou os resultados esperados.

Apesar de fazer parte de um espaço coletivo (a escola) e ter condições de refletir coletivamente sobre sua prática, percebe-se que para alcançar a eficiência profissional apontada por Gauthier, o professor necessita desenvolver um processo pessoal e contínuo de reflexão sobre sua própria prática pedagógica. Este processo contribui para que o professor compreenda melhor seu trabalho, percebendo os resultados de suas decisões e ações em sala de aula visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem bem como seu desenvolvimento profissional.

SHULMAN E O SABER SOBRE O CONTEÚDO PEDAGÓGICO

Um outro aspecto importante a ser considerado quando se refere à eficiência do professor em sala de aula é o que Shulman (1986) define como “conhecimento do conteúdo pedagógico”, ou seja, “uma combinação entre o conhecimento da matéria e o modo de ensiná-la”. Para ele, este tipo de conhecimento inclui a compreensão sobre o que significa ensinar um tópico particular, assim como o conhecimento sobre os princípios e técnicas requeridas para refazê-lo, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para a torná-la compreensível para os alunos (p. 15).

Conforme o pensamento de Shulman, os professores devem compreender criticamente um conjunto de idéias, um pedaço do conteúdo, em termos de estruturas essenciais e sintáticas que envolvem quatro sub-processos, a saber:

- ? Interpretação crítica: envolve a revisão de materiais instrucionais de acordo com a própria compreensão da pessoa sobre o conteúdo;
- ? Representação: os professores necessitam dispor de um repertório de representações, tais como, metáforas, analogias, ilustrações, atividades, exercícios e exemplos, a fim de transformar o conteúdo em instrução;

- ? Adaptação: os professores adequam a transformação conforme as características dos alunos em geral;
- ? Diferenciação: o professor adota um material específico para um grupo;

Segundo Shulman, estes processos quando agrupados produzem um plano, um conjunto de estratégias para o ensino de uma aula, uma unidade ou um curso. O desempenho observável do professor se expressa por meio da instrução. Neste momento, o professor procura gerenciar, agrupar, dar ritmo, coordenar as atividades de aprendizagem, propor explicações, questionamentos e discussão.

Durante ou após a instrução, os professores checam o entendimento ou não de seus alunos de forma contínua, como parte do ensino, avaliando também seu próprio ensino por meio do processo de aprendizagem. Para Shulman “a reflexão é o processo de aprendizagem a partir da experiência”, é aquilo que o professor faz quando analisa o ensino e a aprendizagem que ocorreu e a partir de então, reconstrói os eventos, as emoções e as realizações (ibid. p. 16).

Fiorentini (2001, p. 316), alerta sobre a importância da reflexão epistemológica do professor sobre “a matéria de ensino”. Para ele, o domínio substantivo e epistemológico contribui para que o professor tenha

“... autonomia intelectual para produzir seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como um mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele - o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente_ a ser apropriado/construído pelos alunos”.

A fim de melhorar seu desempenho em sala de aula, o professor deve considerar tanto o domínio do conteúdo quanto a reflexão epistemológica. Isto se dá porque cada professor concebe os conteúdos de ensino de uma maneira pessoal, implicando na forma de como são selecionados e reelaborados didaticamente em saber escolar e problematizados em sala de aula. Neste sentido, faz-se necessário que o professor tenha um conhecimento geral das disciplinas que ministra, bem como dos métodos capazes de favorecer uma melhor compreensão por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa reflexão percebe-se a importância de o professor aprender e dominar os saberes disciplinares e curriculares e a partir de então reelaborá-los visando propiciar uma aprendizagem mais eficaz, pois na medida em que possui maior

experiência profissional passa a demonstrar conhecimentos ou saberes mais consistentes capazes de atender às necessidades dos alunos.

Nesta perspectiva, faz-se mister procurar compreender como se dá o processo de elaboração/construção dos saberes pelos professores em sala de aula, visando construir aquilo que Tardif (2005) chamou de epistemologia da prática. Este processo é capaz de demonstrar quais são os referenciais que servem de base para o trabalho cotidiano desses profissionais, que apesar de todas as dificuldades presentes na escola atual necessitam procurar novas formas de desempenhar sua profissão e conseqüentemente, elaborar/adquirir novos saberes.

Percebe-se que, a maioria dos professores, além de não participarem da elaboração desses saberes são incapazes de retraduzi-los conforme as suas próprias necessidades e as de seus alunos, resultando no fracasso escolar dos mesmos que não vêem sentido nos conhecimentos transmitidos pela escola. A dificuldade em promover um ensino significativo para os alunos resulta da falta de preparo e conscientização por parte dos professores que, na maioria das vezes, não tem procurado compreender o contexto na qual a escola está inserida, bem como os valores e ideologias que perpassam o trabalho docente.

Esta situação é resultante da insuficiente formação inicial e continuada que os professores recebem das instituições formadoras que não lhes dão o suporte necessário para a aquisição de todos os mecanismos necessários à efetiva apropriação dos saberes indispensáveis para o exercício da docência.

No caso dos professores das séries iniciais, a dificuldade dos mesmos se refere à falta de uma profunda compreensão e ao domínio dos saberes disciplinares e curriculares que utilizam em seu dia-a-dia impossibilitando, dessa forma a adequação dos mesmos à realidade dos seus alunos.

A reflexão coletiva entre os professores de disciplinas e séries afins, acerca de suas práticas pode criar um clima de colaboração entre os mesmos, no sentido de compartilharem seus saberes experienciais, produzindo referenciais pelos quais os professores devem se apoiar.

Além disso, deve-se ter em mente que a escola atual encontra-se cada vez mais heterogênea e composta por alunos provenientes das mais variadas realidades sociais e culturais. Não há como conceber um ensino na qual todos devam aprender de forma homogênea, mas onde cada aluno seja respeitado em sua individualidade.

O professor necessita compreender que sua prática está imersa num contexto social mais amplo, englobando também os pobres, negros, índios, portadores de necessidades educacionais especiais. Neste sentido, sua função vai muito além de “ensinar”, mas promover um ambiente de respeito, tolerância e aceitação às peculiaridades e diferenças dos outros.

Como resultado dessa reflexão, propõe-se que as instituições formadoras adotem formas mais dinâmicas de formação inicial, bem como que as Secretarias de Educação, promovam cursos de formação continuada vinculados ao desenvolvimento dos saberes profissionais dos professores no exercício da docência, a fim de que estes adquiram melhores condições de compreender os conhecimentos/saberes trabalhados no dia-a-dia e sejam capazes de ensinar a todos os alunos, de acordo com as suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAUTHIER, C (org). **Por uma teoria da Pedagogia**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M. G, DARIO, F, PEREIRA, E.M. A (orgs) **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das letras. 2001, 73-101p.

GOMÉZ, A. P. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo** in: Nóvoa, Antonio (coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p 93-114.

NÓVOA. A. **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote 3 ed. 1997.

PERRENOUD. P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 5 ed. 2005.

WILSON, S. M; SHULMAN, L. S; RICHERT, A.E. **“150 different ways” of knowing: representations of knowledge in teaching**. In Calderhead, J. (Ed.) Exploring Teacher's Thinking. London: Cassell, 1987.

O assunto abordado neste artigo consiste num recorte de uma pesquisa que está sendo delineada acerca do processo de aquisição dos saberes profissionais pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual do município de Nova Andradina-MS, no exercício da docência.

Aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco

Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco

Neste texto o termo diversidade se refere aos alunos das mais variadas realidades sociais e culturais que passaram a frequentar a escola nos últimos anos: alunos portadores de necessidades educacionais especiais, alunos provenientes das classes menos favorecidas (moradores da zona rural, negros, indígenas) e todos aqueles considerados “diferentes”.

Este tipo de domínio, para Shulman, se relaciona à natureza e aos significados dos conhecimentos, ao desenvolvimento histórico das idéias, ao que é fundamental e secundário, aos diferentes modos de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina, e às concepções e crenças que os sustentam e legitimam.