

SÃO DEUSES OS PROFESSORES? DO MITO AO HUMANO: PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE PROFESSORES BEM-SUCEDIDOS

PATRÍCIO, Patrícia Helena Santos Souza¹ - UFMG

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

“De todos os professores que deixaram em mim alguma marca, o fator competência é o mais importante. O professor que é bom de serviço sempre me chamou a atenção. Então, quando o cara chega e você percebe que a praia é dele, eu paro o que eu estou fazendo, desde adolescente até atualmente. Da mesma forma como o cara que não demonstra confiança: é como se ele estivesse me dando uma licença para dispersar.

A competência aí, não é puramente intelectual não, é a competência intelectual associada àquela sensação que a gente tem quando o professor põe o pé na sala e o espaço é dele. São essas duas coisas: a competência intelectual e a competência de administração do espaço”.(Atena, 2002)

1 - Contextualização do trabalho

Por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos, e outros não? O que caracteriza esse professor considerado bem-sucedido? De quais naturezas são os recursos internos de que dispõem os professores e que desenham sua competência? Tais questões deram origem ao argumento deste trabalho, que ao analisar a prática de Atena e Apolo, apontados por seus alunos como professores brilhantes; “deuses” e competentes; buscou construir um referencial de análise desses saberes que possa contribuir para a compreensão e problematização dos fundamentos que sustentam a formação docente. Desta forma, apresento os fatores que geram sucessos na perspectiva da atuação desses professores, tentando identificar a natureza de seus saberes.

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a prática pedagógica como algo relevante, opondo-se, assim, às abordagens que procuravam separar a formação e a prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto tímida, é a partir da década de 90 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesse contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem, mormente, na

¹ Mestra, professora de Didática substituta da FAE/UFMG e coordenadora pedagógica do Colégio Santo Agostinho.

produção intelectual internacional², com desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de suas trajetórias. Segundo Nóvoa (1992), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabaram por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Considerando a relação do professor com o saber, a tese central de Mello(1982) passa, nesse momento, pela defesa da competência técnica do professor, vista como mediação através da qual se realizaria o sentido político da educação escolar. Nestes termos, a competência técnica envolveria tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor, como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se o peso da formação sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados de sua ação.

O encontro cotidiano entre professores e alunos em sala de aula, com o objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que vão determinar tanto a qualidade da aprendizagem como a qualidade da formação mais ampla das crianças e jovens que frequentam a escola. A sala de aula é, pois, um espaço privilegiado de aprendizagem, não somente para o aluno, mas, também para o professor. Considerar as falas desses alunos em relação às práticas de seus professores é mais um recurso rico para análise. Os alunos desenvolvem ou incorporam um discurso que, de uma certa forma, fornece dados para uma avaliação das aulas, contribuindo para o repensar do trabalho escolar.

Dentre as falas³ dos alunos, citarei os registros mais relevantes:

“Um bom professor consegue prender a atenção da turma e transmitir o conteúdo de forma não monótona e relacionando-o com as atualidades ou com o dia-a-dia. Ele respeita o aluno como pessoa e também exige respeito, sem deixar de ser amigo da turma. E tem paciência para explicar novamente a matéria ou algo extra que o aluno traga e que não se prenda ao livro”.

² Através de autores como Nóvoa, Perrenoud, Chevallard, Fourquin, Tardif, entre outros.

³ Estes conteúdos foram extraídos de pesquisa de campo, em conversas informais com alunos do Ensino Médio.

“É aquele que sabe como ensinar de maneira criativa e que faça com que o aluno apresente interesse na aula; que ajude os alunos em dificuldades, que saiba a hora de brincar, mas que saiba a hora de ensinar”.

Esses depoimentos levam-me a refletir sobre um conteúdo importante que não está nos currículos escolares, mas sim, no fazer de cada professor, levando-se em consideração seu referencial teórico e cultural, suas crenças, seus hábitos, sua personalidade, enfim, sua subjetividade, e que faz o diferencial no momento da sua atuação: - Por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos, e outros não? Afinal, como pergunta Pimentel (1994), ensinar é uma ciência, um conjunto de técnicas ou uma arte? Essas questões voltam à tona sempre que se pensa a competência técnica do profissional da educação.

A reflexão aqui apresentada pretende alimentar a compreensão acerca dos recursos de que dispõem esses professores considerados bem-sucedidos, a fonte de aquisição desses recursos, articulando-os a uma nova concepção de escola e de aquisição de conhecimentos. Por entender que cada profissional se forma através de seu empenho e de seus recursos, a formação é única, tendo suas características peculiares. Portanto, neste artigo não trato de definir um roteiro de como fazer ou dever-ser, mas sim, promover uma socialização de práticas que têm “dado certo” no contexto definido, percorrendo e observando-se o caminho de origem dessas práticas.

2 – São Deuses os Professores?

Os mitos, ensinados desde cedo às crianças, estavam profundamente enraizados na cultura grega e, particularmente, na literatura, na arte e na filosofia. Sua importância ultrapassou até mesmo a Grécia e os séculos que nos separam dos gregos. Neste contexto, utilizo como recurso literário, uma espécie de metáfora que considero oportuna pela sua relação com esta pesquisa. Trata-se de associar essa situação à vivida pelos Deuses gregos que, por serem considerados divindades, eram enaltecidos por todos, o mesmo acontecendo com os professores citados nesse artigo que são chamados de Atena e Apolo.

Apolo, na mitologia grega, era considerado uma figura complexa e enigmática, que transmitia aos homens os segredos da vida e da morte. Nessa pesquisa, Apolo, o professor de Física, é igualmente enigmático, reconhecido pelos seus alunos pela capacidade de prender a atenção dos mesmos com um simples estalar de dedos, prática comum em suas aulas.

Apolo relata algumas características profissionais e pessoais que fazem com que seus alunos tenham um desempenho muito bom em sua disciplina e, aliado ao bom desempenho, um excelente relacionamento professor-aluno.

“Bom, primeiro são os experimentos, depois os desafios! Eles falam que eu sou gente boa. Acho que é como eu avalio, acho que eu sei como considerar um trabalho, dar atenção à idéia do trabalho, isso aí eu acho que destaca, é notório, porque um desafio para nós, é fazer uma avaliação condizente com o que foi tratado em sala, até mesmo porque minhas aulas são mais movimentadas e como fazer uma prova para medir se o aluno aprendeu? É a avaliação não como um instrumento de pressão, para mostrar-lhes que eu fiz a avaliação por uma questão de ferrá-los, de descontar pontos na disciplina. Outro perfil que eu acho que o professor tem que ter é saber controlar a disciplina: a conversa tem um certo grau de necessidade, não pode ser totalmente calado, mas não pode ser balburdia (...) tinha uma turma com muita afinidade. Então, ficavam brincando mesmo, e depois me chamavam para a avaliação, e um deles citou uma coisa assim – É o único professor que prende a atenção de todo mundo, aí vem lá, o único professor que conseguia zoeira, palavras deles, com o aprendizado eficaz e consegue brincar na hora certa e cobrar seriedade na hora certa, e isso é muito difícil, até eu chegar a fazer isso, quase dois anos de convivência, e mesmo assim com muito cuidado. E quando precisava parar, parava e eles percebiam. Mas, é essa brincadeira, esse estar do lado, quando eu falei de avaliação como uma coisa que eu procuro sempre fazer, não sei até que ponto eu consigo, mas para eles, para me diferenciar, é sempre dar a impressão de que eu estou do lado deles.” Apolo (2002)

Quando Apolo esboça, detalhadamente, suas características que o fazem se destacar dos demais, enfatizo alguns pontos: a avaliação para ele não é um momento de acerto de contas, e sim, uma oportunidade do aluno demonstrar tudo o que aprendeu, inclusive porque ele, Apolo, esclarece que a prova tem que ser um retrato fiel da aula. Essa concepção, a meu ver, é uma característica que os demais professores deveriam incorporar, por se tratar de uma prática de avaliação formativa e processual. Outro ponto é a maneira com que ele lida com a disciplina. Parece-me que não existe um grande rigor, mas uma cumplicidade, que é sua percepção do papel do professor, não como um mandante, mas como um orientador. Nesse momento eu me perguntei em que ponto de sua formação ele aprendeu e/ou descobriu esses modelos.

Passo, nesse momento, a falar de Atena. Segundo a Mitologia Grega, Atena é a deusa da vitória e do combate, mas também da sabedoria, protetora da vida política, das ciências e artes. A ela eram consagradas a coruja e a serpente, e também o galho da oliveira.

Atena, a professora de História, aproxima-se da caracterizada pela mitologia, pela sua sabedoria, e para seus alunos Atena é reconhecida como “aquela que sabe muito de História e que hipnotiza todos os alunos”, “ninguém pisca quando ela está falando” diz um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio.

“Eu não dou conta, pelo menos conscientemente, de fazer nada mal feito, qualquer coisa que eu faço, isso é uma característica negativa, mas eu tenho que tentar fazer o melhor possível. Se eu tivesse que dar aula, não passava pela minha cabeça que a aula pudesse ser ruim, ela tinha que ser uma aula boa, de preferência tinha que ser a melhor aula.” (Atena, 2002.)

Como professora, ela mantém a mesma exigência com seus alunos:

“Sou rigorosa e exigente! Na minha aula tem que calar a boca, tem que sentar direito, não pode colocar o pé em cima da carteira, coisas desse tipo: eu sou exigente na postura, na disciplina, e sou exigente em provas, trabalhos, português correto e capricho.” (Atena, 2002)

Ao contrário de Apolo, Atena é muito severa com seus alunos. A princípio, não gostava de adolescentes, até que um dia ela se lembrou de como ela era nessa época de sua vida e sentiu desejo de chegar perto para compreendê-los, mesmo porque, sem essa aproximação a aula não aconteceria.

3- Referenciais teóricos da formação docente

Dentro da importante produção de trabalhos focalizando os “saberes” ou “conhecimentos” do professor, ressaltando a diversidade conceitual e metodológica das pesquisas, e essas diferentes classificações e tipologias dão uma idéia da diversidade de enfoques e do ecletismo presente em algumas pesquisas, evidenciando o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões, etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores.

Considerando duas hipóteses de natureza da competência e da transposição didática como facilitadores do trabalho docente, Develay(1995) afirma que, tanto numa pedagogia que valoriza a ação de ensino por parte do professor, como aquela em que o professor é visto como um mediador da aprendizagem dos alunos, sempre existem conteúdos a serem apropriados. Esse domínio pelo professor dos conteúdos a ensinar implica ir além do seu conhecimento, tornando necessário o desenvolvimento do que ele chama “competência de natureza epistemológica” – domínio da matriz disciplinar (Develay, 1995, p.12), ou de procedimentos de transposição didática (Chevallard, 1991). Os processos de transposição didática⁴, ou seja, a passagem do saber sábio, de referência ou científico, ao saber ensinado, considerando que há uma especificidade em sua constituição que o distingue do saber de referência, considera o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes, não é mera simplificação, rarefação ou distorção desse conhecimento. É um conhecimento com lógica própria que faz parte de um sistema didático – processo e resultado da transposição didática - pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria (Chevallard, 1991, p.14).

⁴ Segundo Forquin (1992), a noção de transposição didática foi enunciada pela primeira vez por Verret, em sua tese *Les Temps des Études*, defendida em 1975, na França. Posteriormente e Chevallard(1991) estudaram a questão da transposição didática na Matemática.

Outros, como Forquin (1992), questionam se o “modelo da transposição didática” é universalmente aplicável, e se é ele que melhor explica a lógica do currículo. Entendo que esses autores, ao questionarem um certo mecanismo presente na obra de Chevallard, confirmam, por outro lado, a diferenciação entre os saberes, aspecto endossado por mim desde o início da exposição.

Refiro-me, também, aos recursos internos de que dispõem os professores e que desenham sua competência. Schön(1995) contribui fortemente para o estudo desses saberes que, segundo ele, são criados pelos docentes como um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica.

Outro autor que oferece uma contribuição importante é Perrenoud (1997). Preocupado em entender a atividade docente, ele discute suas características particulares que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, num movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar. Apoiado por Chevallard, ele chama a atenção, também, para as transformações operadas nos saberes para serem ensinados.

Perrenoud analisa, com base em Piaget, a noção de competência utilizando o conceito de esquemas operatórios de percepção, avaliação, decisão ou de ação; portanto, não são representações: são outra coisa, existem no estado prático (1996,p.137). Os esquemas são a estrutura de ação. Perrenoud(1996) utiliza, também, o conceito de *habitus*, de Bourdieu(1987), como sistema de esquemas de que dispõe um ator. A referência à formação do *habitus* justifica-se por hipóteses relacionadas a práticas docentes que regulam a nossa relação com o tempo, com o espaço e com os outros, e que escapam largamente à nossa consciência e que, também, não se apóiam em uma aprendizagem oriunda de um currículo formal. Nesse caso, como enfatiza Perrenoud (1997), pode-se falar de um currículo escondido no sentido mais forte da palavra, sendo a noção de currículo escondido, no seu sentido restrito, referente às condições e às rotinas da vida escolar que regularmente geram aprendizagens desconhecidas. No caso do *habitus*, a aprendizagem é duplamente

escondida: não se desconhece apenas o papel da escola na formação do *habitus*, mas os próprios esquemas que o constituem permanecem parcialmente inconscientes, funcionando num estado puramente prático.

3.1- Os saberes docentes segundo os professores “bem-sucedidos”

As propostas educativas atuais têm provocado um clima de dúvidas e incertezas sobre a prática docente que acarreta o movimento de busca de novos caminhos para a docência e, porque não falar, de um novo sentido para este trabalho. Ser professor hoje é conviver com a incerteza, agindo na urgência e fazendo novas escolhas, “porque as certezas nos abandonaram”, nos diz Atena. É na busca de novos caminhos que o trabalho docente se refaz e que o cotidiano dos professores se movimenta, em contraponto com a rotina que enrijece e que não permite criar novas possibilidades. Nessas mudanças, aprende-se mediante um processo de socialização intuitiva, autodidata, seguindo a rotina dos outros. A construção de novos modelos de ensinar motiva e desafia. Porém, os professores sentem-se angustiados pela necessidade de mudança, que desinstala, criando incertezas.

Participando de uma reunião pedagógica no campo da pesquisa, ouvi de um professor de Geografia o seguinte: “...tenho medo de sofrer da síndrome da desistência, um mal que vem acometendo muitos dos professores por causa das incertezas e das inúmeras demandas de mudança nas práticas. Às vezes chego a pensar que eu não sei mais dar aula”.

Os saberes docentes são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona conhecimentos e manifestações bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor, também, que sejam de natureza diferente. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende, progressivamente, a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. Faço menção novamente a essa definição porque penso ser esse o ápice do entendimento da competência dos professores.

De fato, os professores que participaram desta pesquisa falam⁵ de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos e formas de dar aulas que são considerados “motivos” do sucesso de suas práticas. Falam, por exemplo, do conhecimento da sua matéria e da habilidade em “passar essa matéria para os alunos”, complementando que esse “jeito de passar a matéria” está associado a um modelo de professor que tiveram, e não se referem com segurança que a licenciatura foi fundamental nesse conhecimento.

Essa abordagem nos faz pensar nas disciplinas lecionadas nos Cursos de Formação docente (pedagogia, licenciaturas, etc). É urgente repensar esse currículo para que o professor saia da Universidade com mais recursos técnicos para garantir uma prática menos experimental.

Em entrevista com os sujeitos desta pesquisa, pôde-se identificar que aos seus saberes, eles se referem de várias maneiras. Para dar voz a esses sujeitos, quando relatam suas histórias de vida, de formação e de profissão, pontuando suas rotinas e entusiasmando-se com investigações e descobertas de novas idéias, transcrevo fragmentos de suas entrevistas para caracterizar seus saberes, por meio dos conteúdos de seus discursos.

Atena: Colunas de sustentação da prática

“Eu tive alguns suportes que funcionaram realmente como colunas de sustentação até que eu conseguisse criar minha prática. Em primeiro lugar, esse suporte foi a minha paixão pela história, em segundo lugar eu tive pelo menos um grande exemplo que, na minha cabeça era um excelente exemplo de professor. Foi o meu professor de Português, no Ensino Médio. Ele é o indivíduo mais competente que eu conheci. Ele conhecia português profundamente, sabia latim, ... além disso, era um indivíduo que tinha um ar um pouco formal, mas ao mesmo tempo ele era capaz de se tornar íntimo de nós alunos, ele era capaz de transmitir a idéia nítida de que para ele cada um de nós era importante, sabe? Ele tinha um jeito de olhar, uns gestos... eu pelo menos era

⁵ Utilizo com abundância a fala dos sujeitos para caracterizá-los e, principalmente, para trazer à tona conteúdos de análise sobre seus saberes. Transcrevo as falas respeitando o padrão da oralidade para não perder a naturalidade dos conteúdos, bem como sua personificação. É necessário esclarecer, ainda, que não temos a intenção de fazer um trabalho formal de análise do discurso por não ser este o recurso metodológico escolhido.

convencida que ele gostava de mim, que eu fazia diferença na vida dele, e isso tinha uma força, porque eu estudava para as provas dele não só porque eu gostava de português, não só porque eu queria aprender, não só porque eu tinha que fazer vestibular, mas eu tinha vergonha de fazer uma prova dele e tirar uma nota baixa. E ele era muito exigente. Então na hora que eu entrei na profissão, ele me apareceu como modelo que eu quero, eu quero ser como ele!” (Atena, 2002).

Apolo, também se refere a um modelo de docência que se diferencia dos demais e que é referencial de competência:

“Mas um que é inesquecível é o professor de Física que tive na faculdade: ele deu aula para mim seis períodos dos oito, e eu acho que 90% do que eu faço em sala, em termos de experiências e em termos de conteúdo mesmo, grande parte eu devo a ele, claro que eu fiz a minha parte, mas falo do papel do professor. Ele era assim: tinha uma coisa com a gente sabe? Ele era o defensor do nosso curso da licenciatura noturna. Então, entre os doze professores, tinham mais uns quatro ou cinco que cumpriam o compromisso com a turma. Aí ele se dispunha a dar aula para nós à noite, ele preparava as aulas de uma maneira que a gente via que era muito bem preparado, ele era exigente ao extremo, mas exigência com carinho sabe? Mandava a gente fazer um resumo de um capítulo, “agora você fecha o livro e faça o resumo em uma página, com suas palavras”. Aí ele brincava com a gente dizendo assim: “o primeiro resumo você vai suar sangue, o segundo você sua suor normal mesmo, depois de um tempo você adquire uma fluência que você vai sentir a necessidade de fazer isso”, a questão de escrever o que a gente pensa. Fantástico aquilo! Outro ponto a ressaltar é o domínio de conteúdo: ele sabia a matéria dele mesmo era evolução das idéias da física, então é a história da física, ele é doutor em História da Filosofia. Então ele sabe de datas, sabe de eventos, tipo assim, a gente tem aquele mito de professor sabe tudo, então a gente tinha esse mito, ele sabia tudo de história da física, e extensivo à física também. Então dar aula para ele, era uma coisa bem preparada, uma coisa bem feita. Então em domínio de conteúdo ele era fantástico, juntava com carinho e boa vontade, valeu, não tinha igual.”(Apolo, 2002).

Vejam, nos dois relatos os entrevistados citam primeiramente, e por isso eu entendi como sendo muito importante, a referência de um modelo de docência que tiveram. Podemos traduzir como um modelo que foi observado, considerado e que serve, até hoje, como referência de prática de sucesso. Bem, os eventos comuns às duas falas se referem ao domínio de conteúdo que eles chamam de competência intelectual, à exigência com os próprios estudos e com a formação desse hábito em seus alunos, e aos professores como mito: aquele que ocupa um lugar de destaque na ação educativa; aquele que tem a batuta da orquestra na mão e dá o tom da música. É fantástico perceber a aproximação de suas falas com as falas dos seus alunos referindo-se a eles. Chego a acreditar que Atena e Apolo incorporaram um modelo de docência que eles acreditaram ser um padrão de competência, e seus alunos reconhecem tais características nas suas práticas e também consideram-nas de sucesso.

Isso nos remete para a importância dos professores na vida dos futuros formadores. E essa questão precisa ser retomada nas instituições formadoras. Pude constatar que, tanto para esses sujeitos como para seus alunos, os professores são referência e modelos a serem seguidos. Portanto, o papel do professor tanto nos processos de ensino e de aprendizagem, nos diversos níveis de ensino e, especificamente no Ensino Superior nas situações de formação docente, necessitam ser revisitados como um elemento de análise e de redefinição. Em um processo de resgate da concepção tradicional, ousar dizer que, em outra dimensão, o professor precisa tomar seu lugar de autoridade da mediação do saber.

Apolo: A cumplicidade entre professor e seus alunos

“O professor tem que ser flexível e tem que ser um negociador com os alunos. Por exemplo, eu ouço de colegas que marcaram o trabalho para o dia tal e ponto final. Eu tenho recebido trabalhos fora do prazo, dependendo do contexto, sempre procuro ouvir o que o aluno tem a dizer.” (Apolo, 2002)

Nas caracterizações dos alunos ouvidos nesta pesquisa, muitos identificaram como uma carência na relação com seus professores, a falta de atenção para com eles.

Apolo: Ensinando Física, refletindo a vida

“Desafiar é outro ponto. Deixar claro para eles que se eles quiserem copiar eu inclusive nem vou saber, mas ele está enganando a si mesmo, eu falo isso muito, muito mesmo, para ele fazer por ele mesmo. Se não deu tempo de fazer, pode entregar depois, dependendo do argumento! (Apolo, 2002).

Como se depreende de sua fala, ensinar Física, para Apolo, é um permanente desafio, incluindo o trabalho com valores: responsabilidade, autonomia e verdade.

Apolo: Aprendiz Mútuo

Comentando sobre os saberes que advêm das trocas com seus pares, enfatiza a importância de valorizar as experiências de seus colegas e, nesse momento, assume que seu saber também tem origem em trocas de experiências com seus pares:

“Dou a melhor aula que eu tiver no primeiro encontro com a turma. Eu aprendi, eu gosto de ouvir muito os meus colegas mais experientes e um amigo meu é professor de cursinho e muito bem sucedido, e ele falou uma coisa interessante, pode ser como marketing, pode ser como superstição dele, mas ele falou que na primeira aula dele, tem que ser aquela aula”. (Apolo, 2002).

Apolo: A aula dialogada

O gosto pela Física faz com que Apolo contagie seus alunos através dos seus olhos e de sua postura corporal, culminando com o desenvolvimento da capacidade de aprender os conteúdos.

Primeiramente, 100% de silêncio. Aí começo comentando sobre o que vai ser tratado, aquilo que tem a ver com o dia a dia deles, para que tomem sentido na matéria e para que eles estudem, depois vem a exposição. Outra coisa que eu acho fundamental é que eles têm que falar o que eles estão pensando a respeito: um explica uma coisa, outro explica outra, eu concordo, eu discordo, eu desafio, aí a aula vai fluindo deste jeito, eu desafiando, eles respondendo. (Apolo, 2002)

Atena e a Didática

Atena define didática como ela foi definida na década de 30, quando da sua inclusão nos cursos de licenciatura. Mas o importante não é a definição, mas reconhecer a necessidade da mobilização de vários saberes para ensinar com competência.

“Eu acho que a competência profissional sozinha não dá conta do recado. Tem a outra parte, que comumente a gente chama de didática, mas eu acho que a palavra didática, sem querer menosprezá-la é uma palavra pobre para abarcar a quantidade de ações, de pensamentos, de reflexões, de costuras, de gestos e de expressões sociais que um professor tem que ter, para no relacionamento com o educando, passar o conteúdo, trabalhar o conteúdo, e ajudar a menino a entender o conteúdo.” (Atena, 2002)

Acredito que o conceito de didática quando da sua gênese, realmente não abarcou todos os saberes que o professor precisava mobilizar para atingir seus objetivos. Mas, buscando em CANDAU, 1991, ela amplia o conceito e define didática como a reflexão sistemática da prática pedagógica. Nesse contexto, sua contribuição remete-nos ao repensar constante da prática, em busca de novas alternativas.

Atena e o Teatro

“O professor tem que ser agradável, esse agradável pode ser traduzido em função das características pessoais de cada profissional, no meu caso, por características que eu tenho, e pelo o que eu já aprendi da vida até agora, esse agradável se traduz no que eu chamo de teatro, quer dizer, quando é possível, eu brinco, faço muita piada engraçadinha, mas... essa agradabilidade não pode comprometer a seriedade da aula. Então, ela não é uma constante, ela tem que entrar nos momentos em que ou as circunstâncias, ou o conteúdo permitem. Mas por outro lado, ela não pode ficar ausente. Quando a agradabilidade não pode se manifestar com uma brincadeira, com um momento assim mais descontraído, ela tem que, no meu caso, ela se manifesta assim, eu passo a mão na cabeça de um, eu ando na sala de um lado para outro, eu passo na carteira e puxo a camisa para o cara sentar direito, eu faço o sinalzinho, - baixa o pé!! Enquanto isso, estou dando aula, quer dizer, o magistério tem talvez mais do que outras profissões, ele tem que ser uma atividade de descoberta, não só

de conteúdo, não só de competências, mas tem que ser uma atividade de descoberta no sentido de o que fazer para tornar menos pesado, o que fazer para tornar mais agradável, o que fazer para tornar mais sensível, isso aí, a gente tem que estar observando o retorno.” (Atena 2002)

Neste comentário, Atena define o magistério como uma atividade de descoberta. Pode-se incluir nessa atividade as práticas de formação de professores que se organizam primordialmente à volta do desenvolvimento pessoal e profissional que produz uma reflexão autoformadora.

Atena: Para o aluno, o professor é uma tábua de salvação!

“O adolescente não gosta de quem é parecido com ele, porque ele quer alguém que empurre a causa, alguém que ele possa se segurar para passar essa fase de transição, (...) e por isso que a competência é uma coisa que chama tanto a atenção do adolescente porque o outro lado da competência é a segurança, eu acho que essa associação é automática na cabeça do adolescente, é competente, é seguro, então eu posso segurar nessa tábua, por que nessa tábua eu vou com ela na hora que eu chegar do lado de lá da margem, eu solto, não é?” (Atena 2002)

Essa sensibilidade fez com que Atena aproximasse de seus alunos e oferecesse a eles conteúdos afetivos de que necessitam tanto... Ressalte-se a associação, segundo Atena, que os alunos fazem, entre a competência e a segurança. É natural que eles confiem naquele que sabe o que está falando, ficando traduzido na máxima: Quem tem a palavra, tem o poder, ou seja, quando se acredita no que está falando, o convencimento é imediato.

Atena: As Américas

Este é o título do texto que Atena pediu para que seus alunos lessem individualmente. Após a leitura, Atena pergunta se tem alguma dúvida de vocabulário. Como, geralmente, o aluno responde que não, ela replica: *“Que ótimo, pois eu tenho!”*. E então, ela começa a dissecar o texto com os alunos, detectando termos ou expressões, cujo significado não conhecem ou sobre os quais não estão muito seguros. Das perguntas sobre vocabulário, Atena parte para

questões que envolvem a apreensão do conteúdo de cada parágrafo, ensinando-os a dialogar com o texto, prática que facilita a compreensão pelos alunos. Dessa forma, essa prática desvela a mediação do professor em relação a uma grande dificuldade encontrada pelo alunos que o trabalha interpretação e, conseqüentemente, do estudo eficiente.

Concluindo, os teóricos que dissertam sobre a formação de professores mantém um discurso de cunho político em relação aos saberes docentes e ao perfil de competência que se espera hoje do profissional da educação. Segundo Amaral, 2002, a adjetivação está posta em nossa conceituação de professor: professor *intelectual*, professor *reflexivo*, professor *pesquisador*. Porém, perdemos, ao longo do tempo, a representação exata do que é ser *professor*, simplesmente professor.

Atena e Apolo, professores observados nessa pesquisa, apontam-nos, na prática, algumas nuances de suas ações que trazem bastante conteúdo para um referencial de análise da prática docente e, quiçá, propostas de parâmetros curriculares.

4 – Sintetizando...

Considerando a pergunta principal deste trabalho: “*Por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos, e outros não?*”, concluo que para essa questão não existe uma única resposta, haja vista a diversidade de práticas entre Atena e Apolo e suas características pessoais bem distintas. Mas, existem características profissionais que são comuns e que definem suas competências, sendo elas: o gosto pela ciência e pela pesquisa, a consistência de sua formação inicial, a exigência para com seus alunos, organização didática, o bom relacionamento com os discentes e a preocupação com o objeto de ensino.

Finalizando as argumentações, apresento, resumidamente, alguns aspectos trabalhados no decorrer da análise, para que possam ser sintetizados e, mais uma vez, ressaltados como pontos relevantes do saber docente.

- Os estudos utilizaram uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc.

- Mello (1982) afirma que a competência técnica envolveria tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor, como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola;
- Considerando as hipóteses de natureza da competência como facilitadores do trabalho docente, (Chevallard, 1991) apresentou o conceito de transposição didática que, de acordo com as observações em campo, ficou evidente que essa passagem do saber sábio ao saber ensinado, é um conhecimento com lógica própria que faz parte de um sistema didático que implica mobilizações subjetivas e pessoais;
- Segundo Schön(1995), esses saberes são criados pelos docentes como um conhecimento específico e ligado à ação: é um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica. Nesse caso, a tese de Schön foi constatada, *in loco*, quando das entrevistas, em que os sujeitos não conseguiram explicar, objetivamente, suas estratégias de ensino, elas apareciam corporificadas nos exemplos práticos.
- Outra investigação que compôs os objetivos da pesquisa foi em relação à natureza dos saberes docentes. Buscamos em Tardif (2002), a definição desse saber que preconiza estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores. Ele afirma que o saber é social, porque é partilhado por todo um grupo de agentes – considera, também, que a abordagem é social, porque é adquirida no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporada, modificada, adaptada em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor, também, aprende a ensinar, fazendo o seu trabalho.

Em suma, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição; outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Lúcia. *A adjetivação do professor: uma identidade perdida?* In: VEIGA E AMARAL. *Formação de professores – políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. pp. 131-154.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CANDAU, Vera Maria. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1991.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. 1991.

DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1997.

PIMENTEL, M. da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papirus. 1994.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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