

A PROFISSIONALIDADE E OS SABERES DOCENTES NO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: COM A PALAVRA OS PROFESSORES

Ortenila Sopelsa
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC
Ortenila.sopelsa@unoesc.edu.br

Resumo

Este estudo desenvolveu-se mediante pesquisa qualitativa de caráter narrativo. O objetivo foi investigar a concepção dos professores do Ensino Básico da rede Estadual de Joaçaba (SC) quanto à profissionalidade e saberes docentes no processo de ensino e aprendizagem. Um estudo sobre a trajetória de vida dos professores constitui nova maneira de olhar o desenvolvimento do trabalho docente, por isso, foram envolvidos 15 professores e a coleta ocorreu mediante entrevistas semiestruturadas, referente à Profissionalidade Docente e os Saberes Docentes no Ensino e na aprendizagem, fundamentadas em: Nóvoa (2000), Tardif (2005), Saviani (2007), Vigotski (2003), Wallon (1975) e outros. Evidenciaram-se o desejo, a dedicação do professor pela sua profissão, suas angústias, inseguranças, falta de valorização do professor como pessoa e a questão dos saberes docentes constituídos pela sua trajetória de vida, que contribuem no processo do ensino e da aprendizagem. Para estes, a formação universitária contribui mais ao conhecimento técnico da sala de aula e pouco às questões pedagógicas que envolvem o processo do ensino e da aprendizagem, na diversidade da sala de aula. Emerge a necessidade de a Universidade voltar-se para esse caráter investigativo, para contribuir no processo de ensinar e aprender, na Formação de Professores e no Ensino Básico.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, objetivei apontar questões, e refletir sobre elas, acerca dos saberes e da profissionalidade de professores do Ensino Fundamental e Médio, da Rede Estadual de Educação, envolvendo o processo do ensino e da aprendizagem. Orientamos para a educação escolar, porque é nela que o professor ensina ou exerce sua profissionalidade; é no local do exercício de sua profissão, que o grau de satisfação se constrói. Assumindo a abordagem de ensino no contexto sócio-histórico, compreendemos a importância de considerar a história de vida do aluno e a do professor no processo de ensinar e aprender. A presença física do aluno em sala de aula está imbricada na cultura, nos conflitos, desejos e ideais construídos no seu contexto social. Por outro lado, os saberes, os desejos e as insatisfações do professor, também se constituem ao longo de sua trajetória de vida. Por isso, “o processo educativo é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (VIGOTSKI, 2003.p.79).

Para o autor, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o

conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre realidade, mas sim pela mediação feita por outros sujeitos. Três pressupostos influem na subjetividade do professor. O primeiro é a especialização de seu saber universitário e/ou escolar. Mesmo sendo um professor polivalente, os próprios componentes curriculares são saberes específicos. Trata-se da especialização do saber, da divisão do trabalho didático. Os saberes específicos do profissional do ensino são aqueles que o professor utiliza em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas no intuito de alcançar seus objetivos. Tardif (2002, p. 48) enfatiza: “a antiga pedagogia geral é progressivamente substituída por uma pedagogia dividida em sub-domínios especializados, [...] em formação profissional especializada”. Nesse sentido, são os saberes universitários ou escolares que tornam o professor polivalente? Que relação e/ou tensão ocorrem daí? O autor chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas atividades. Esses saberes são diferentes dos saberes universitários, concluindo-se que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (TARDIF, 2002, p. 53).

O segundo pressuposto enuncia uma construção histórico-social em permanente evolução. Todavia, a consciência da mutabilidade, historicidade e relatividade dos conteúdos, papéis e funções sociais e profissionais exigem do professor empenhos constantes, sem ter o tempo necessário para acompanhar as mudanças nas políticas e nos controles públicos. As mudanças contínuas são o chão histórico em que se constrói a profissionalidade, pois formam a ação de ensinar. Vêm carregadas de emoções, sentimentos e resistências a influir na vida dos professores. Em suma, o docente precisa preocupar-se com duas ações do ensino: a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que queremos ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar). Esse processo de profissionalização histórica tem duas dimensões, no pensar de Nóvoa (2000): a) o corpo de conhecimentos e de técnicas; b) o conjunto de normas e valores. Ao redor desses dois eixos, estrutura-se o estatuto social dos professores. Segundo Lüdke (2001, p. 27), a questão da profissionalização dos professores vem sendo discutida em face da imposição do número cada vez maior de saberes e atributos, num processo de contínua e vertiginosa complexificação de seu perfil profissional. A autora cita as novas possibilidades demandadas pelos professores e apontadas pelas pesquisas brasileiras:

Incorporar culturas de referências dos alunos, operar a transposição didática, desenvolver uma prática reflexiva, transformar a organização escolar incorporando pais e comunidades nesse processo, trabalhar coletivamente, participar diretamente das reformas curriculares, integrar sua ação educativa em fins sociais mais amplos, compreender os diferentes processos cognitivos dos alunos em cada faixa etária, entre muitas outras (LÜDKE, 2001, p. 27).

O último pressuposto registra o sentimento da identidade coletiva do professor, com vários itens: a) as derrotas e as decepções em relação às políticas públicas e às reivindicações que não valorizam sua profissionalidade; b) a ausência de prática de participação em movimentos coletivos; c) os mecanismos de controle exercido pelas diferentes instâncias das políticas públicas; d) a necessidade de formação continuada, promovida pelas políticas públicas; e) condições funcionais: carreira docente, falta de tempo para dedicar-se ao planejamento, sentimento de ser vítima porque é incapaz de dar conta do que as políticas públicas exigem da escola e do professor, o docente se julga continuamente no banco dos réus da ineficiência da escola pública; f) condições institucionais: reuniões longas, sem resultados, só de avisos e advertências; convivência com colegas, angústias e temores quanto à confiança do público na profissão docente. Esses seis itens podem gerar uma crise do profissionalismo e acarretar o mal-estar nas subjetividades docentes.

Descrevemos, em pormenores, as situações difíceis e as formas utilizadas para sua superação; registramos a competência, o desejo e o amor pela profissão de professor; também emergem o isolamento, o desânimo e o sentimento de impotência, do profissional, diante das múltiplas atividades docentes. Conforme Nóvoa (1995, p. 66), é preciso conhecer mais sobre a vida dos professores e, para isso, “as narrativas deles são dados relevantes”. Para refletir sobre a experiência do professor, é necessário dar-lhe a oportunidade de voz. Dialogar sobre seus saberes, sonhos, conflitos, suas angústias, ou seja, sobre sua história de vida. Isso pode se concretizar a partir da pesquisa narrativa. A presente pesquisa foi norteadada pelo objetivo geral: Investigar a concepção dos professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino, de Joaçaba, (SC), quanto à profissionalidade e saberes docentes no processo do ensino e da aprendizagem.

Orientamo-nos por estas questões: Como se sente o professor nessa profissão? Como ele próprio constrói sua profissionalidade? Como se sente desempenhando a ação de ensinar? Assim, os objetivos específicos foram: a) Verificar o que é ser professor, segundo pensamento do próprio, em sua identidade profissional; b) Investigar os obstáculos à natureza e à especificidade da ação do professor na escola; c) Identificar a origem dos saberes docentes, na concepção destes, e que, contribuem no processo do ensino e da aprendizagem.

Pesquisar envolve certas características que são peculiares a cada tipo de estudo. Para desvendar as prerrogativas que envolvem a profissionalidade docente, na voz dos professores, observamos que a pesquisa qualitativa, de caráter narrativo, mostrou-se como melhor caminho porque vai além da superficialidade dos eventos. Richardson (1999, p. 90) assinala que a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da

produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Ferrer (1995, p.166) alerta que a “narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...] pois o escrito explica a vida”. A autora dá ênfase às narrativas escritas, uma vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites.

As narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos, pois, ao mesmo tempo em que fazem veículos, constroem os condutores. Na concepção de Cornnelly e Clandinin, (apud FERRER, 1995, p. 11), “a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo”.

Assim sendo, o presente estudo constituiu-se a partir de dois momentos: no primeiro momento, foi realizado um estudo bibliográfico referente ao tema em pauta; no segundo momento a pesquisa de campo, a fim de identificar a concepção dos professores quanto aos saberes e à profissionalidade docente. A amostra utilizada na pesquisa foi composta por 15 professores da Rede Estadual de Joaçaba (SC) e para a definição da amostra foi observado o número de profissionais atuantes na Rede Estadual do referido município, de maneira que os 15 selecionados correspondem 10% da população dos professores da Rede Estadual. A escolha dos sujeitos ocorreu mediante a ordem de aceite dos professores, nas diferentes escolas. A fim de obter dados mais subjetivos relativamente ao objeto de estudo, optamos pelas entrevistas semiestruturadas e, também, pela história de vida escrita pelo próprio professor. O instrumento da coleta aconteceu conforme opção do professor selecionado. As questões que nortearam as entrevistas e os relatos levaram os professores a refletir sobre o que é ser professor na atualidade em um contexto escolar tão diverso ao de algumas décadas atrás; se é possível distinguir a atuação do professor de outros profissionais, de que maneira isso é evidenciado; além da formação acadêmica, o que contribuiu para sua prática escolar. Para este artigo, foi selecionada parte da amostra, e os sujeitos foram identificados por letras do alfabeto (A, B, C e outras). A análise dos dados é o resultado obtido com base nas entrevistas, na história de vida dos professores, à luz do referencial teórico, seguindo os critérios da pesquisa narrativa.

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Sacristán (2000) entende a profissionalidade docente como a afirmação do que é específico na ação docente. Para Nóvoa (2000), é relevante saber muito mais sobre as prioridades e a vida dos professores; recomenda projetos de pesquisa que respeitem a investigação educacional, de modo

que assegure que a voz do professor seja ouvida, em voz alta e particularmente. Ouvir a voz do professor ensina que o autobiográfico, a vida é de grande interesse e valia, quando ele fala do seu trabalho. O que é surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (NÓVOA, 2000). As decisões relativas ao local onde é exercida a profissão e a direção que se dá à própria carreira só podem ser entendidas por meio de uma compreensão detalhada da vida da cada pessoa, por isso o estudo sobre as histórias de vida dos professores, nos diferentes níveis de ensino, constitui nova maneira de olhar o desenvolvimento da ação docente. A atividade docente resulta na intensificação do trabalho que afeta o ensino na escola. É difícil dar conta das inúmeras demandas no cotidiano da escola: aula em diferentes turnos e diferentes escolas; atendimento ao aluno; reuniões longas e infrutíferas; preocupação com a própria formação continuada, entre outros afazeres. Essas atividades geram certa insatisfação e angústia no professor, que, na maioria das vezes, permanece no silêncio absoluto, pois não tem direito à voz e compreensão para a sua subjetividade. Casassus (2002) dá ênfase ao papel social do professor e assinala inúmeras dificuldades que este enfrenta diariamente: condições de trabalho; baixos salários; problemas infraestruturais na escola; nível intelectual dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem; desinteresse das famílias (pais); ausência e o descaso das políticas públicas e a falta de um plano de incentivo à formação continuada do professor.

Ao questionarmos os professores em relação à sua profissionalidade docente, eles revelaram angústias e insatisfação diante de muitos desafios que emergem no cotidiano escolar. Referindo-se às múltiplas atividades que precisam exercer na escola, a professora C relatou: *Temos muitas atividades além de ensinar os alunos. São muitas comemorações na escola, Dia da criança, Dia dos Pais, Dia das Mães, Festa Junina e muitas outras. São muitas reuniões fora do horário de aula que não resolvem nada. Poderiam estar aproveitando esse tempo para grupos de estudos, a fim de compreender melhor as questões do ensino.* A professora D, por sua vez, afirmou que houve muitas mudanças no decorrer de sua carreira profissional: *Acho que a escola está substituindo a discussão, a reflexão sobre o ensino, para dar lugar a algumas normas de disciplinas, da burocracia. Está perdendo o foco básico da educação. Trabalho três turnos e atendo, em média, 500 alunos.* A professora B revelou sua paixão pela sala. Ensinar, para ela, é *viver, transformar, provocar mudanças [...] Mas, no momento presente, sinto certa insegurança na escola. Não basta o lado profissional docente, precisamos ser médico, psicólogo, bastante mãe. Os alunos ficam muito sozinhos, e muitos procuram a gente porque precisam ser beijados, abraçados, por carência mesmo. Viramos substitutos do pai e da mãe. O aluno vem para escola doente e sobra para o professor levar para o pronto-socorro, pois nem sabem onde está o pai ou a mãe naquele momento. Faço tudo isso porque acho que uma criança doente não pode*

aprender. Com esse envolvimento todo, como fica o papel do professor de ensinar? O trabalho do professor não é valorizado na escola, tampouco, pelas políticas públicas.

Durante a entrevista, o professor A afirmou: nós, professores, estamos muito envolvidos em preparar aulas, correções e parece que o mais importante, que é ensinar o aluno, não estamos fazendo. É um desgaste muito grande ser professor atualmente. Minha dedicação é exclusiva para o Curso de Magistério, inclusive no fim de semana, pois tenho alunos estagiando nos abrigos. Sinto que não há respeito com a pessoa do professor. Continuo na educação por amor de ensinar.

A partir do exposto, percebo que “a escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem” (TARDIF, 2005, p. 80). Os entrevistados demonstram o quanto a educação e a sala de aula são importantes para eles, mas apontam, também, que a atual situação está deixando o docente triste e inseguro diante das atividades, que vão além do ensinar. Referindo-se à carga de trabalho dos professores, Tardif (2005, p. 113) enfatiza: “nota-se, antes de tudo, que essa noção 'carga de trabalho' é complexa porque remete a diversos fenômenos – dos quais vários não são quantificáveis – que se inter cruzam sem cessar e cuja influência é difícil ou mesmo impossível de separar completamente”. O autor referencia também a questão da localização da escola, da situação socioeconômica dos alunos e de sua família, do número excessivo de alunos atendidos pelo professor em uma semana como fatores que influenciam na ação docente e na vida do professor.

A professora B declarou seu desconforto quanto ao número de aluno que atende durante a semana; trabalha em três escolas e, muitas vezes, precisa interromper a aula, a fim de atender crianças com problemas afetivos e de saúde, já que a família não o faz e o Estado se desonera. A professora D observou que a escola se preocupa muito com questões burocráticas e pouco com as do ensino efetivo. Enfatizou que trabalha com 500 alunos semanalmente, com inúmeras diferenças, por isso sente a necessidade de estudos, discussões entre os pares, mas não há espaço/tempo para essa socialização na escola. Para o professor A, a situação da sua escola é semelhante. Há necessidade de oportunizar momentos de discussões e socializações dos problemas da sala de aula; o ensino está sendo substituído pelos fatores burocráticos.

Quanto às questões organizacionais na escola, Tardif (2005, p. 79) observa que sua estrutura marca inevitavelmente a atividade dos agentes que trabalham nela: “essa estrutura organizacional não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro dentro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprios dessa profissão, [...] que precisam resolver diariamente, [...] e realizar suas tarefas profissionais”.

De acordo com os relatos dos professores e a observação do autor, a atividade docente constitui-

se fonte de tensões e de dilemas próprios da profissão, cuja solução é necessária para dar continuidade e realizar suas atividades profissionais. O professor precisa de apoio, consideração e respeito, e isso não ocorre, conforme ficou evidente nas narrativas. Ao refletir sobre a fala dos professores, observo, também, suas preocupações com a complexidade do processo do ensino e da aprendizagem, envolvendo a coletividade deles. Dizem não saber como lidar com tais questões, uma vez que a preocupação da escola, nesse contexto, é dar conta da disciplina, de cumprir múltiplas “tarefas” deixando o fazer pedagógico em segundo plano.

Durante a entrevista, a professora D narrou: *Queria ter mais tempo, socializar mais. Tenho muitos alunos com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem. Ultimamente, percebo que os alunos não querem estudar, aprender, não dão conta nem do que é dado em sala de aula. Ninguém questiona. Não avançam da maneira que eu gostaria. São diferentes turmas, diferentes alunos, diferentes culturas. Como ensinar sem apoio algum? O mais triste é que a gente não tem tempo de discutir com os colegas, trocar ideias. Sinto-me um pouco só. Sinto falta de um trabalho coletivo, ninguém tem tempo.* O professor A também enfatizou essa questão: *Temos dificuldade de relacionamento entre os colegas. Não há um trabalho coletivo. Não há espaço para discussões, socialização dos problemas em sala de aula. Estamos sempre envolvidos em preparar aula, provas, correções e parece que o mais importante, que é o que ensinar e como ensinar ao aluno, não fazemos. Temos muitas alunas no Magistério que precisam de ajuda especial. Seria importante trocar ideias com os colegas. Percebo que a escola precisa proporcionar esses encontros.* A professora H, que tem 28 anos de sala de aula, está afastada das atividades escolares há dois meses por problemas de depressão, enfatizou: *Sinto muita solidão na escola. Cada um para si. O que mais temos na escola são reuniões fora de horário, mas nem uma delas orienta para as questões do ensino. São levantadas somente questões burocráticas, que não cabem ao professor. Tenho muitos alunos com dificuldades e tenho que buscar saídas sozinha. É muito estressante. São três turnos quase todos os dias. Não há uma discussão, um trabalho coletivo entre os professores em relação às questões do ensino, que é o objetivo principal da escola. A escola e o poder público não se preocupam com isso.*

A falta de valorização do professor e a falta de atenção ao processo que envolve o ensino e a aprendizagem estão presentes nas escolas de maneira geral. A ênfase dada às políticas públicas determina a natureza específica do trabalho docente, modificando essa própria natureza e impondo-lhe tarefas de serviços que são próprios do Estado. A natureza específica do ensino é assinalada com muita propriedade por Saviani (2007, p. 79, 81):

[...] o trabalho produtivo é confundido com aquele que gera bens materiais, por oposição a um trabalho improdutivo que não gera riqueza material. [...] A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar

aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos.

Ao analisar as falas dos professores e a citação do autor, observamos que as políticas públicas intervêm na própria essência do trabalho docente, e o processo que envolve o ensinar e o aprender na sala de aula é muito mais complexo do que dar aula, “transmitir conhecimento”. Este é o papel do professor, mas essa ação está permeada pela pessoa deste, pelo contexto de vida, pela sua autoestima, pelo seu desejo. Tudo isso depende, também, dos gestores da escola, do trabalho coletivo na comunidade escolar e, sobretudo, da ação das políticas públicas.

Nas narrativas dos professores, emerge, também, a ausência da família na escola e a necessidade de orientá-la em relação ao seu verdadeiro papel com os filhos/alunos. A família precisa e pode contribuir muito com a escola, contudo, para tanto, precisa ser motivada e, principalmente, orientada. Esse é um trabalho exaustivo, consecutivo e planejado de forma coletiva e em longo prazo. Porém, os professores revelaram a falta de trabalho coletivo entre os professores. É uma das queixas relevantes. Também, apontam a ausência de interações entre os professores, de socialização dos problemas escolares e a falta de orientação para as questões que envolvem o processo de ensinar e aprender. Isso demonstra que

[...] a socialização do professor, ainda hoje, vem geralmente de uma aprendizagem por conta própria, sem ajuda nem acompanhamento, que, conseqüentemente, deixa os professores entregues a si próprios. [...] cada professor se considera único nas suas relações com os alunos, pois é bem “ele”, esse “si mesmo profissional” que entra em relação com eles. [...] Os custos desse investimento pessoal no trabalho pode transformar-se, finalmente, em sofrimentos pessoais e dúvidas importantes relacionadas à sua própria personalidade (TARDIF, 2005, p. 90).

Observamos o que representa para os entrevistados a escola. E isso é instigante, pois revela a insatisfação e insegurança do professor em atuar na sala de aula. E, o mais crucial, é perceber que esse é o cotidiano do professor, a realidade que ele enfrenta diariamente, ano após ano, ao longo de sua vida. Portanto, não são representações imaginárias, são vivenciadas por ele.

Referindo-se às representações sociais, Moscovici (1976, p. 81) enfatiza que elas têm origem na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais, e, observa que, “o tipo de realidade social para que aponta o conceito de representação social está finamente tecido por um conjunto de elementos de natureza muito diversa: processos cognitivos, inserções sociais, fatores afetivos, sistemas de valores”. Enquanto o professor tiver elevada carga horária de trabalho com um número excessivo de alunos e não tiver na formação continuada – tanto nas questões pedagógicas quanto nas psicológicas –, dificilmente dará ênfase e vez à natureza específica de sua função. Saviani (2007, p. 86) destaca que a distinção entre produção material e produção não-material permite situar o conjunto dos professores no âmbito da produção não-material, naquela modalidade em que o produto do trabalho não é separável do ato de sua profissão e que

é possível unificar as lutas dos professores a partir da especificidade do trabalho pedagógico, passando o conjunto da categoria a reivindicar as condições de trabalho (salariais e organizacionais) adequadas à natureza própria do trabalho educativo. “As inúmeras tarefas que a escola deve realizar além do ensino dificultam as lutas dos docentes em prol de estudos, discussões entre os pares e outras atividades da função específica”.

Nas entrevistas, ficou nítida a história profissional articulada à história de vida. O contexto social vigente na sociedade retrata a pessoa do professor. Na atuação de professoras formadoras, reflito sobre minha ação na universidade, o currículo das licenciaturas, as atividades de ensino desenvolvidas em aula na universidade relacionadas às atividades de ensino desenvolvidas na sala de aula da escola, com base em Nóvoa (2000, p. 75), “[...] estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história com seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade” esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Tomando por base as narrativas, enfatizo a necessidade de rever: a oportunidade de voz dada ao professor, no contexto da escola; compreensão dispensada ao trabalho coletivo efetivado entre os docentes e o setor administrativo, na instituição de ensino; o número de alunos mediados pelo professor, durante a semana de trabalho; o respeito dispensado ao docente em relação a sua remuneração e condições de trabalho; a importância dada a pessoa do professor como ser humano – suas inseguranças, angústias, desejos, anseios, medos e sonhos.

SABERES DOCENTES NO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Os saberes docentes são plurais e amalgamados. Tardif (2002, 86) identifica quatro fontes de origens: a) os “saberes da formação profissional” (das ciências da educação e da ideologia pedagógica transmitidos pelas instituições formadoras); b) os “saberes das disciplinas” (saberes sociais sistematizados e tematizados nas universidades); c) os “saberes curriculares” (saberes sociais a serem transmitidos às gerações futuras); d) os “saberes da experiência” (desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão). O autor argumenta a necessidade de dar mais atenção aos “saberes da experiência”, os quais constituem fontes de referência para a prática docente, pois, em suas investigações, constatou que, na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional, os das disciplinas e os curriculares, os professores produzem ou tentam produzir saberes por meio dos quais possam compreender e dominar sua prática. Tais saberes, validados no exercício cotidiano da docência, permitem ao docente distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.

Percebemos que, no cotidiano da sala de aula, o professor não fala de um conhecimento, mas de um conjunto de saberes. Ele menciona habilidades, competências, talentos, formas de saber-

fazer relativamente a diferentes fenômenos intimamente vinculados ao seu trabalho.

Saviani (2007) assinala que o drama do professor iniciou nos anos de 80, quando despencaram sobre ele as exigências da pedagogia oficial. Ele deveria ser eficiente e produtivo, deveria atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Ele não sabia, mas intuía, sentia na pele que tudo não passava de uma tentativa, ainda que abortada, de “taylorizar” o ensino. Já não era mais o processo do trabalho pedagógico que se ajustaria a seu ritmo, era ele que se deveria ajustar ao ritmo desse processo, a tal ponto que poderia ser substituído, sem prejuízo ao processo, por qualquer outro, ou até mesmo, pela máquina: a máquina de ensinar. Para o autor (2007, p. 440), “em razão das reformas de ensino neoconservadoras, é exigido que os professores sejam eficientes e produtivos, mas não precisando seguir um planejamento rígido, nem seguir regras preestabelecidas; são solicitados ao aperfeiçoamento contínuo, em um eterno processo de aprender a aprender”. Durante minhas experiências profissionais, realizadas em diferentes escolas, observo que, na maioria das escolas, é solicitado, aos professores que, além de suas aulas, participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas e, também, que participem da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas, da gestão da escola e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades próprias específicas. “A escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. Há a descrença no saber científico e a procura de soluções mágicas” (SAVIANI, 2007, p. 400).

De acordo com Sopelsa (2007), apesar do desencanto, do estresse, da angústia e da solidão, o professor segue com suas aulas, fazendo jus aos “saberes de sua experiência” cotidiana. Essa ordenação sumária da experiência depende mais de um cálculo de critério do que de um cálculo matemático e, em consequência, demanda dados acessíveis a uma consideração reflexiva. Isso tudo exige mais a descrição realista de casos do que a representação abstrata de amostras.

No decorrer da pesquisa, tivemos a oportunidade de conviver, por alguns momentos, com os docentes em suas casas. Segundo eles, era o melhor lugar para falar da ação docente e da repercussão em sua história de vida. De maneira geral, o ambiente da casa retratava o estado de espírito deles, as histórias de vida se matizavam com a prática docente. A convivência revelou a importância de relacionar a academia com a realidade vivida, sentida e contada por professor. Não há referencial teórico que proporcione tanto significado e aprendizagem. Destacamos alguns relatos dos professores em relação à origem de seus saberes docentes.

Na concepção do professor A, os saberes docentes iniciaram na sua infância. Com muita emoção e segurança, ele disse: *Além da formação acadêmica, eu coloco as experiências de vida. Na minha infância, tive dificuldades no processo de alfabetização. Demorei três anos para concluir a primeira série. Os professores não me entendiam, não me davam atenção, não*

entendiam minha dificuldade. Hoje, toda a aluna que tem dificuldade, para mim, é um desafio e faço tudo para que ela aprenda. Busco novos referenciais, novas metodologias e procuro conhecer mais a família, seu contexto social, vou até a escola ver os problemas que ela enfrenta no seu cotidiano de estágio. À grande maioria dos problemas que enfrento na sala de aula, preciso buscar saídas, por conta própria. A formação tecnicista e positivista que tive na graduação não me ensinou o lidar com as diferenças existentes na sala de aula. Busco leituras, tais como Wallon, Vigotski e outros. Quando iniciei meu trabalho com os adolescentes, tive muitas dificuldades para compreender que seus conflitos, suas angústias, seus medos interferiam na aprendizagem. É muito difícil ensinar na diversidade da sala de aula. Cada um é diferente e, por isso, aprendem diferentemente. Acabei com as avaliações medíocres, que apenas mediam. Trabalho com pesquisas, produção de textos. Temos que procurar resolver com base em nossas vivências, conhecimentos, sensibilidade, criatividade, dando espaço para o lado emocional, afetivo, que é muito importante para desenvolver a aprendizagem específica.

A professora H agradeceu muito pela oportunidade de poder desabafar seu sentimento em relação à educação: *Tanto a graduação quanto a especialização não me ensinaram a lidar com a diversidade em sala de aula. Não me preparam para a realidade dos últimos dez anos, então, o que faço é buscar resolver os problemas com base na minha intuição, das minhas vivências, experiências, valendo-me de algumas leituras. Percebo que a escola e as políticas públicas precisam se preocupar mais com o desenvolvimento humano do aluno. Isso a gente não aprende nos cursos e palestras, a gente aprende no dia-a-dia. Sinto que diante da impotência do professor para lidar com toda essa problemática, o aluno sai da escola sabendo pouco sobre o conhecimento específico e nada sobre as questões que a vida exige. Tenho muitos alunos filhos de pais separados, carentes afetivamente; alunos com problemas sérios de drogas e prostituição e, muitas vezes, preciso parar a aula e tratar dessas questões. Sinto que só o professor se preocupa com isso. A escola e as políticas públicas não percebem isso. É um trabalho de desafios constantes e muita solidão, por isso estou com depressão.*

O professor G tem 23 anos de sala de aula, como professor de matemática. Referindo-se aos saberes docentes, relatou: *A universidade deu a fundamentação para que a gente pudesse iniciar o trabalho. Mas, vendo o depois, quando nós nos deparamos com a realidade da sala de aula, percebo que a universidade ensina muito bem as questões do conhecimento específico, porém não ensina a lidar com as questões da realidade da sala de aula. Ensinar a parte técnica da matemática é fácil, mas a questão do ser humano, das relações humanas, das diferenças pessoais a gente aprende com o dia-a-dia. No início, a gente acha que tudo é fácil, tudo é possível, mas depois percebe que tem uma série de limites, e os desafios são muitos. Os problemas aumentam cada vez mais. Alunos com diferenças, a questão cultural e social conta*

muito na sala de aula. A questão dos valores, os alunos que têm mais dificuldade, com problemas afetivos, e que influenciam na aprendizagem, tudo isso, me deixa insegura, e muitas vezes, não sei como resolver e entro em conflito. Não temos apoio pedagógico na escola.

Os relatos dos professores em relação aos seus saberes docentes revelam ênfase no processo que envolve o ensinar e o aprender. Para eles a questão da afetividade também é importante. Pode ser observada a subjetividade do professor interagindo com a subjetividade do aluno, como se a história de vida do professor, ao longo de sua carreira profissional na escola – inseguranças ao lidar com as diferenças, sonhos desfeitos, falta de respeito e dignidade com a pessoa do professor, carga horária excessiva, número de alunos e a diversidade existente na sala de aula – contribuiu para perceber que o ser humano é muito mais que o seu conhecimento específico. Assim, entendemos como Arroyo (2000, p. 54) que,

[...] somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. [...] a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, [...] porque é um tempo-espço programado do encontro de gerações. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte, de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar os semelhantes.

Os professores enfatizam que a graduação não prepara o professor para o desenvolvimento humano efetivo, apenas prepara o técnico em educação. Todavia, todos sentem que, na sala de aula, a questão afetiva, a questão do humano e das diferenças está sempre presente. Compreendo que, tanto para o professor quanto para o aluno, a questão emocional e intelectual está imbricada, ou seja, como professores, é difícil desenvolvermos atividades de ensino efetivas, quando não se está bem emocionalmente. Da mesma forma, os alunos, dificilmente, desenvolverão a aprendizagem se estão emocionalmente perturbados.

Considerando a questão racional e emocional, Maturana (1997, p. 167), assinala:

Freqüentemente nos dizem que precisamos controlar nossas emoções e nos comportar de maneira racional [...] Falamos como se o emocional negasse o racional, e dizemos que é o racional que define o humano. Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros.

Uma das grandes contribuições da obra Walloniana também se refere a esse contexto, uma vez que rompe com a distinção que tem sido feita pela psicologia tradicional entre razão e emoção. A ideia de pessoa inteira precisa levar em conta tanto as manifestações da inteligência quanto das razões da emoção. Para Wallon (1975, p. 394), “além de natureza bio-social, a emoção tem também uma dimensão psíquica, pois é ela que realiza a transição do estado orgânico do ser para o estado cognitivo-cultural. O comportamento emocional precede a organização da vida

de relação em geral e da consciência em particular”.

Importa enfatizar que, de maneira geral, os relatos dos professores revelam a questão emocional de forma significativa quando se referem à sua vida pessoal e à vida dos alunos. O professor até tem consciência da importância do emocional para o desenvolvimento cognitivo do aluno, porém, para saber lidar com a emoção do aluno, precisa priorizar o lado emocional deste. Todavia, no contexto e cotidiano enfatizado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, tratando-se da pessoa do professor, tal questão não tem consideração alguma. Na concepção dos professores, os saberes docentes que envolvem as questões das diferenças não são desenvolvidas/aprendidas na universidade, mas, sim, na vida cotidiana da escola. Nesse sentido, Tardif (2005, p. 49) contribui quando aborda a questão dos saberes e das experiências dos professores. Para ele, “no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”. Segundo o autor (2005), os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão ou até mesmo em traços da “personalidade profissional”, que se manifestam por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

As narrativas dos professores contêm grandes preocupações com a diversidade que envolve o ensinar do professor e o aprender do aluno. Observam que tais questões não são desenvolvidas no decorrer de sua qualificação acadêmica e que, além de não haver na escola uma formação continuada nesse sentido, também não existem pessoas aptas para dar orientação no cotidiano da comunidade escolar. Esse panorama pode ser a causa do desgaste, do estresse, das inúmeras doenças que atingem o professor, no contexto vigente, pois a elevada carga horária de trabalho impede que busque no lazer ou na atividade física a possibilidade de minimizar os efeitos que o cotidiano escolar produz no biológico e psicológico da pessoa do professor, pois

[...] a atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. [...] Elas exigem, portanto, dos professores, [...] a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2005, p. 49-50).

Com base nas palavras do autor e dos relatos dos professores, observamos que os saberes experienciais dos professores são os que mais contribuem para o cotidiano da sala de aula, mas é também isso que mais exige e, portanto, mais desgasta a pessoa do professor, principalmente se levarmos em conta a diversidade da sala de aula. O professor precisa trabalhar com as diferenças e conhecimentos prévios dos alunos e desenvolvê-los a partir disso. Vigotski (2003)

ênfatiza que “é o ensino que desencadeia a formação de estruturas mentais necessárias à aprendizagem”. Segundo o autor, o desafio que desencadeia a interação precisa estar bem definido e conhecido por todos os participantes, ou seja, professores e alunos. Diante disso, é imprescindível a atenção, por parte dos responsáveis pelas instituições de ensino, aos saberes que englobam o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades necessários, para que o professor possa dar conta da demanda vigente em sala de aula. Nesse sentido, o poder público precisa dar ênfase à formação continuada de forma efetiva, a fim de que o ensinar do professor contribua na aprendizagem dos alunos, na diversidade da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste artigo são parte de uma pesquisa maior que teve o objetivo de investigar a concepção dos professores do Ensino Fundamental e Médio, da rede Estadual de Joaçaba (SC), referentes à profissionalidade da docência no processo do ensino e da aprendizagem. Elementos evidenciados na presente pesquisa indicam que as experiências educacionais, relatadas pelos professores, apontam o significado da profissionalidade docente nas suas vidas e como são constituídos os saberes docentes necessários para dar conta da realidade do cotidiano escolar vigente.

As narrativas dos professores revelam preocupações e inquietações quanto às múltiplas atividades que compete ao professor e que não contribuem para o processo do ensino e da aprendizagem. Enfatizam que a escola está deixando de lado as questões do ensino em prol da “disciplina” e da “burocracia”.

O número excessivo de alunos atendidos pelo professor e a elevada carga horária são questões acentuadas pela maioria dos professores. Aliada a isso está a falta de tempo e oportunidade para a socialização dos professores, ou seja, reclamam pela ausência do trabalho coletivo a favor das diversas dificuldades que emergem no decorrer das aulas.

Nas falas dos professores, é possível identificar alguns níveis na constituição dos saberes docentes. Enfatizam que o lado positivo da graduação é a aprendizagem do conhecimento científico, mas o que os auxiliam a lidar com as questões da diversidade, as questões humanas, emocionais, que envolvem o processo de ensinar e aprender, são as experiências do dia-a-dia, ou seja, os saberes construídos no cotidiano da sala de aula. Das vozes dos professores emergem, também, suas representações referentes à escola; as inúmeras “tarefas” que precisam ser realizadas no cotidiano escolar intervêm na especificidade da ação docente. Para a grande maioria, o mais importante é fazer com que o aluno aprenda, construa conhecimento científico, mas, sobretudo, saiba lidar com as questões da vida, que envolvem valores, afetividade, família, ensinar, aprender e acima de tudo, dignidade humana. Destacam a necessidade de uma formação

continuada que contribua para esse cenário presente na escola, atenção maior por parte das políticas públicas na especificidade da ação docente. Tudo isso gera insegurança e estresse na pessoa do professor, desencadeando inclusive a depressão, que atualmente está afastando muitos professores da sala de aula.

Por intermédio desta pesquisa, percebemos a relevância de pesquisas que envolvam o professor como profissional e como pessoa, observando suas angústias, lacunas, anseios e subjetividades presentes na sua prática docente. Há necessidade de a universidade, voltar-se para esse caráter de pesquisa – ouvir a voz dos professores –, a fim de compreender e contribuir com o processo de ensinar e aprender na formação de professores e, conseqüentemente, no ensino básico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASASSUS, Juan. Problemas a la gestión: educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B. In, *Em Aberto* (INEP – MEC), Volme 09, nº 75, julho, 2002.
- FERRER, C. V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- LÜDKE, M. *O Professor e a Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001.
- MATURANA, H. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France, 1976.
- NOVOA, A. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- NOVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: NÓVOA, A.(Org) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D.Quixote, 1995.
- RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa Socila: métodos e técnicas*. 3. Ed. São Paulo, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SAVIANI, D. *História da Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SOPELSA, O. O Ensino e a Aprendizagem de Ciências: uma interação mediada pela pesquisa. In: *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: Ed. Universitária, v. 14, n. 1, p. 163-177, jan./jun. 2007.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2003
- WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.