

POR QUE UM DOCENTE ENSINA DO JEITO QUE ENSINA?
Why a teacher teaches the way to teach?

Leandro Silva Moro

Professor de Física do Curso de Tecnólogo em Radiologia. Licenciado em Física.
Especialista em Ensino de Ciências e Mestrando em Educação (UFU – MG).
leandrofisicaufu@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma proposta de uma disciplina do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As discussões acerca da Formação Docente e das Práticas Pedagógicas nas universidades brasileiras, especificamente nos cursos de mestrado e doutorado, parecem não esgotar a complexidade da temática. Sob este prisma, o autor procura fazer uma análise e reflexão, ainda que parciais, de sua prática e formação docente, por meio de uma série de questionamentos. As análises e reflexões apontam que a identidade do docente possui dimensões pessoal e profissional, que é construída, reconstruída e ressignificada continuamente, por meio de sua prática.

Palavras-chave: formação docente; prática pedagógica; ensino-aprendizagem.

Abstract

The present work is the result of a proposal for a discipline of the Master of Education, Federal University of Uberlândia (UFU). Discussions about the Teacher Training and Pedagogical Practices in Brazilian universities, specifically in the master's and doctoral not seem to exhaust the complexity of the subject. From that perspective, the author tries to do an analysis and reflection, even partial, of its practice and teacher training, through a series of questions. The analyzes and reflections show that the identity of the teacher has the personal and professional, which is built, rebuilt and re-signified continuously through their practice.

Key words: teacher training; teaching practice; teaching and learning.

PANORAMA E PRESSUPOSTOS

“(...) o que um professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida, ou seja, o que ele é em cada momento.” (NOVAIS e CICILLINI, 2010, p. 35).

Pensar a atividade docente enquanto professor parece ser uma atividade superintrigante, além de atual e bastante oportuna. Primeiro, porque é imperativo refletir sobre prática docente continuamente. Em segundo lugar, porque reporta a uma outra questão defrontada na disciplina “Didática Geral” em 2004, durante a graduação em Física: *“como vou ensinar quando adentrar a sala de aula”?* Isso também é justificado por outro momento, durante um curso de Especialização em Ensino de Ciências nos anos 2009 e 2010, em que a disciplina “Desenvolvimento Cognitivo e Ensino de Ciências” colocou também em discussão a temática, porém, da seguinte forma: *“será que eu aprendo do jeito que eu ensino?”* Porém agora, ao tentar escrever este texto com o intuito de responder a questão: *“por que um docente ensina do jeito que ensina?”*, no curso de Mestrado em Educação na disciplina Formação Docente e Práticas Pedagógicas, aflora uma série de questionamentos: *O que eu acredito que sei fazer bem como professor? O que eu aprendi recentemente como professor? O que eu gostaria de aprender a fazer como professor? Como aponto as qualidades de um bom professor? Ser reconhecido enquanto pesquisador confere garantia para ser também um excelente professor? O que compreende a formação docente universitária na íntegra? Com se dá a minha formação docente? Até que ponto minhas vivências influenciam minha prática docente? Enfim, eu tenho uma identidade docente?*

Quantas dúvidas e indagações oriundas do capcioso problema proposto, que por ora exige resposta, ainda que parcial. A resposta não é simples ou breve. Nem tampouco objetiva. Exige pensar muito, e de forma multifacetada. Assim, cada vez que se sentou para escrever este texto, rememoraram-se velhas ideias. Contudo, elas ainda precisavam ser manejadas, como em uma “colcha de retalhos”, que a cada dia precisa de um novo recorte, ou de um novo retalho. Assim, a impressão que se tem é a de que novos significados vão surgindo. Por certo, este discurso apresenta-se como um construto diário e incompleto, uma vez que, ao fazer uma reflexão sobre a prática, tenta-se encontrar subsídio(s) para a imperativa mudança/evolução didática.

Nessa perspectiva, a cada memória que vinha à superfície configuravam-se muitos “eus” que se encontravam: os professores de 2006 (início formal da docência), 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011. E o que é surpreendente é a sensação que se tem de que um sempre tem algo a dizer ao outro, de suas vivências na escola. Redescobrem-se juntos: do que tem sido feita a formação docente em cada ano no contexto da prática pedagógica e da vida de maneira geral, já que se acredita que a formação docente não acontece apenas no banco de dados de uma universidade pública ou privada. Assim sendo, pressupõe-se que o professor possui uma identidade docente com dimensões pessoal e profissional, que é construída, reconstruída e ressignificada continuamente, por meio de sua prática. Como assinala TARDIF e RAYMOND (2000): “(...) o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (p. 209-210).

Ainda neste âmbito de (re)memórias, parece claro o quão particular é o fazer-se/tornar-se docente: para o autor, o marco foi uma aula de monitoria na 6ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de uma cidade do interior de Minas Gerais, a pedido da professora de matemática. Tal fato foi tão significativo que vem à tona também até o conteúdo que era explicado aos colegas: equações do 1º grau. Desde então, apareceram algumas aulas particulares e, hoje, além de lecionar e cursar Mestrado em Educação, o grande desafio é fazer uma decupagem do processo ser/fazer-se docente e humano também, que, conforme foi apontado, coexistem, pois há muito dos aspectos pessoais do sujeito em suas práticas, e a recíproca da mesma forma.

Ainda ancorado nas palavras de TARDIF e RAYMOND (2000), convém mencionar que

“se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.” (p. 210).

Diante do exposto, para o autor, no que tange à formação inicial em Física, não se pode deixar de refletir sobre as suas contribuições: a disciplina Didática Geral mostrou que *saber algo é diferente de saber ensinar isso*; as mudanças relevantes que a vida universitária proporcionaram a um jovem de uma pacata cidade, como crenças, paradigmas, limitações e possibilidades. A referida disciplina promoveu uma chamada

inicial, embora superficial, a respeito da ideia de *prática docente*, apontando alguns caminhos úteis para futura prática. Até porque ao longo da carreira e da pós-graduação é possível perceber que o profissional da educação se constitui também no contexto da sala de aula, com os riquíssimos e necessários conflitos e desafios que o ofício diário proporciona. O lado positivo disso é que muitos professores acabam se convencendo de que são justamente os desafios que os impulsionam, que os fazem crescer e permitem-lhes acreditar no seu ofício e em si mesmos.

A PARTIR DISSO...

Pergunta-se o que há por trás das “práticas pedagógicas” de cada professor para que ele as execute de uma forma e não de outra.

Acredita-se que a pessoa aprende e ensina por imitação, reflexão e a partir de sua própria experiência adquirida dentro e fora da escola, seja ela qual for. Em minúcias, o indivíduo vai se formando enquanto ser humano e professor a partir das interações que estabelece com seus familiares, colegas de trabalho, alunos, amigos; com os livros, filmes e outros artefatos culturais; enfim, com o mundo, através dos meios de comunicação, sobretudo, no momento hodierno, a internet. Além disso, não se pode negar que o docente aprende a ser o profissional com os educadores que teve. Em outras palavras, pretende-se dizer que há uma riqueza de produção de conhecimentos didáticos dentro do fenômeno didático. Até porque não há como pensar em ser competente ou incompetente no vazio, é no espaço escolar que surgem os conflitos, e o que o ser professor se revela. Ratifica-se que o conhecimento está imerso na situação, no contexto da sala de aula. Talvez por isso, o exercício de refletir sobre como se aprende e se ensina descortina algumas marcas deixadas pelos mestres que cada um teve: alguns são fontes de inspiração, já outros, verdadeiros instrumentos de tortura.

Tal posição defendida apoia-se, de novo, em TARDIF (2002), o qual notabiliza que

se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (p. 234).

Todavia, embora não seja fácil nem simples, é necessário considerar a sala de aula em seu contexto mais amplo possível: os sujeitos, os seus saberes e suas relações. Essa pretensão de interlocução permite inferir o quão limitada (do ponto de vista de formação universitária) e complexa é a profissão docente. Para ilustrar, convém destacar a categorização dos saberes docentes proposta por TARDIF e RAYMOND (2000), bem como o interesse pelo tempo na construção dos saberes que servem de base para o ensino escolar. Em suas palavras: “(...) os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (p. 211).

Dessa forma, fica difícil para o docente fazer “tábula rasa de sua consciência” e deixar de fora todas as suas experiências e aprendizados formais e informais, como muitos diretores de escolas até sugerem: “ao entrar nessa escola esqueça a sua vida particular.” Será que é possível ser alguém em partes? Uma pessoal e outra profissional, que não coexistem? Na sala de aula, além dos conteúdos, existem emoções; objetividade e subjetividade se duelam durante os processos de construção de conhecimentos. No entanto, cabe a cada profissional gerenciar, potencializar e colocar em prática os conhecimentos de natureza diversa que acredita serem mais edificantes no momento da sua aula. Isso significa afirmar literalmente a sua condição humana de sujeito o tempo todo: pensante; errante; incompleto; construto permanente por meio de processos indissociáveis, de interação, de assimilação e de adaptação ao meio em que vive e interage.

Soma-se a isso os dizeres de ZEICHNER (2008)

“(...) a formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos”. (p. 545)

Ainda nesse contexto, é imprescindível analisar o binômio ensino-aprendizagem. Crê-se que se trata de Ensino-Aprendizagem, e não Ensino e Aprendizagem, porque, no momento em que o docente se dispuser a ensinar, também deve aprender. Por isso, julga-se que ele não pode dizer que ensinou, se os seus alunos não aprenderam. Por outro lado, não

se tem a intenção de culpar o professor pelo fracasso escolar, pois existem outras partes que são responsáveis: família, escola, governo e a sociedade como um todo.

Contudo, deve-se frisar que a educação científica, de maneira geral, é uma atividade problemática e não se reduz ao espaço escolar. E mais, tal educação precisa ser encarada como prioridade e urgentemente em qualquer país que tenha como meta desenvolver-se de maneira sustentável.

Considerando isso, como o professor pode avaliar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?

Fazendo uma analogia com o espectro eletromagnético da Física, sugere-se que o espectro de avaliação escolar precisa ser ampliado. Talvez por meio da pesquisa, da reflexão, da transformação/evolução da prática docente, da busca de novos paradigmas que contemplem a educação na “íntegra” (se é que é possível), como agente de mudança na vida de todos os sujeitos envolvidos em seus processos.

Entretanto, não raro, nota-se que o professor acaba reproduzindo atividades de uma única forma, sem atentar a que algo pode ser importante para um determinado grupo, do modo proposto. Porém, para outro pode não ser importante, ou ainda, pode até ser relevante, mas não daquele jeito que se apresenta. Assim, deve-se inferir que o conhecimento está ligado aos condicionantes históricos, culturais, políticos e econômicos dos envolvidos nas atividades da sala de aula.

Ao defender essa ideia, espera-se que, dentre os muitos atributos que o docente precisa ter, dois são fundamentais: a capacidade de motivar os seus alunos a buscarem conhecimentos e a de mostrar qual a vantagem em saber os conteúdos previstos no currículo. Entretanto, não se tem a ilusão de que isso quer dizer garantia de aprendizagem. Embora, o processo de ensino-aprendizagem contemple este viés, vai muito além. Já que nem sempre se tem consciência do quanto os sentidos humanos são limitados. Desse modo, como o espectro eletromagnético, a parte do visível ou do audível é muito estreita e precisa ser ampliada. Precisa-se aprender a olhar, a observar, pois certamente deve haver habilidades e competências que estão abaixo ou acima da faixa avaliativa que o docente considera perceptível. Nessa direção, são muitos os desafios pedagógicos: olhar para a diversidade de perfis dos estudantes em sala de aula; escolher “adequadamente” a abordagem de conteúdos que dão sentido à história de vida e pertencimento do grupo de alunos em questão; observar os fatores que influenciam as perguntas em sala de aula; atentar para as dificuldades de compor um instrumento de avaliação “justo” para um

determinado grupo de alunos; perceber o aspecto singular de como as relações docente/discente se configuram; etc. No entanto, tem-se a convicção de que os modos de conhecer e compreender a realidade não esgotam sua complexidade, que é pulsante. Mas indicam caminhos e possibilidades de ação em um contexto em que a imprevisibilidade, o diferente e o desafio parecem ser uma constante.

QUESTÕES ÉTICAS DESAFIADORAS... SENDO NECESSÁRIO, DE ALGUMA FORMA, CONCLUIR...

Pensar o *por que ensino do jeito que ensino* foi uma atividade singular e edificante, pois evidenciou a ideia de que a inovação docente deve ser uma ação intencional dos processos de ensino-aprendizagem. Então, diante da necessidade de inovação/mudança, em que um professor de Física ou de qualquer outra disciplina pode apoiar-se para mudar e inovar a sua prática? Na formação inicial. Nos cursos de formação continuada (neste caso nos cursos de especialização e mestrado); em serviço; e nas recentes reformas curriculares também. Porém, diante do contexto de trabalho da maioria dos docentes brasileiros, principalmente os de educação básica, o como fazer isso não é trivial e exige muito esforço. Ademais, não existe regra, nem receita. Mas é indispensável e urgente a ação do profissional docente, que não pode esperar que as políticas públicas, as quais nunca trataram a educação como prioridade neste país, deem conta das mudanças necessárias.

Para o autor, o docente precisa ser capaz de se narrar a fim de que possa compreender a narrativa dos outros, sobretudo dos seus alunos. E também para que tenha condições de refletir sobre a sua prática e ouse ensinar de um jeito diferente daquele que aprendeu: de forma versátil, em consonância com o contexto atual, para todos e para cada um. Isso que implica mudança de suas crenças, abandono de rótulos. Pois o modelo de formação docente em questão, o tradicional, não considera a diversidade. E, voltando ao espectro eletromagnético, que possui um intervalo bastante pequeno, o docente por meio de suas práticas pode estar deixando muitos alunos fora dos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, no que concerne à educação, esse espectro necessita ser reproduzido em tamanho maior para que sejam incluídos todos os indivíduos, mesmo com suas limitações, atentando para o fato de que cada aluno é que vai informar o seu limite, e

não o professor. Contudo, isso não depende apenas do docente, mas ele precisa fazer alguma coisa.

Conforme foi assinalado, ao tentar responder a pergunta proposta, o processo de reflexão gerou várias outras. Esse é o campo da educação: bastante fértil e valioso. Para os economistas, a educação é um investimento. Então se deve acrescentar que ela não pode ser algo barato mesmo, pois exige muito e de todos os que estão envolvidos no processo: alunos, docentes e demais colaboradores do espaço escolar, políticos, família, sociedade.

Nesta linha de pensamento, não é coincidência, mas proposital, o fato de tentar finalizar este texto da mesma forma em que foi iniciado: por meio de indagações. Pois ainda não se descobriu outra forma de desenvolver a prática docente, sem questioná-la. Precisa-se refletir sobre os procedimentos que se utiliza, se não, como será possível almejar resultados positivos com o alunado.

Portanto, as grandes interrogações que seguem estão dentro da questão maior que intitula o texto, uma vez que surgiram a partir dela. São elas: qual será o repertório didático que se deve possuir e que pode(rá) permitir ensinar Física ou outra disciplina, de uma forma diferente da que aprendi? Devo ser um professor robô: aquele que precisa dar conta de tudo? Um professor é a produção do seu próprio discurso? Enfim, o que realmente preciso considerar no espaço escolar para que o processo de ensino-aprendizagem esperado ocorra?

Finalmente, retomo NOVAIS e CICILLINI: “(...) o que um professor é está diretamente relacionado àquilo que faz (...)”. Assim, o docente constrói a sua prática ao mesmo tempo em que se constitui enquanto pessoa, talvez por isso ele ensine de um jeito que não há como separar sua maneira de ser da de ensinar.

REFERÊNCIAS

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (Orgs). Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010. P. 19 - 43.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

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

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.11, n. 24, p. 68-76, jul/dez. 2011 – ISSN 1519-0919

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. ANPED, nº 13, p. 5-23, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Campinas/SP, Educação e Sociedade, n.73, dezembro/00. p. 209-244.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas-SP, vol.29, n. 103, p.535-554, maio/ago.2008.

Artigo recebido em dezembro/2011
Aceito para publicação em maio/2012

REVISTA
PROFISSÃO
DOCENTE ON
LINE