

PROFESSORAS BEM-SUCEDIDAS: SABERES E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

MENDES, Maria Celeste de Jesus – UNISANTOS

GT-04: Didática

Agência Financiadora: SEE-SP

Introdução

Este trabalho apresenta duas vertentes sobre a prática docente, de um lado a voz do aluno do Ensino Médio sobre a prática de três professoras, consideradas bem-sucedidas e por outro analisa os saberes e a prática dessas professoras. O que abordaremos apóia-se na pesquisa realizada em uma escola pública localizada no litoral do Estado de São Paulo.

Com o intuito de investigar a prática docente bem-sucedida propusemos a seguinte questão norteadora – por que apesar de todas as adversidades há alguns professores que conseguem envolver seus alunos não apenas na compreensão dos conteúdos, mas inculcá-los valores e levá-los a reflexões transformadoras e outros não? Sendo assim, o objetivo maior deste trabalho é colaborar com a epistemologia da prática profissional¹, apresentando alguns elementos que apontem para uma prática docente significativa e por isso bem-sucedida. Os objetivos específicos direcionam-se no sentido de identificar os aspectos que possam definir a prática pedagógica significativa; identificar os saberes que fundamentam essa prática, observando sua origem e acompanhando o caminho que percorreram e por fim, investigar o contexto escolar como espaço de formação contínua.

O percurso metodológico

A pesquisa foi estruturada nas características de uma abordagem metodológica qualitativa. Buscou-se por meio desta abordagem, apreender a dinâmica e a complexidade dos fenômenos sociais em seu contexto natural (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), que se apresenta como alternativa para a rigidez, a fragmentação e o distanciamento entre pesquisador e objetos pesquisados.

¹ Chamamos de *epistemologia da prática profissional*, o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2000a, p.10).

A investigação ocorreu numa escola pública estadual situada na Zona Noroeste da cidade e já foi considerada a escola de melhor qualidade pela comunidade daquela região.

A pesquisa de campo, com duração de sete meses, aconteceu no cotidiano escolar e foi se configurando, primeiramente, com a aplicação de um questionário a 191 alunos do Ensino Médio. O questionário aplicado foi composto por duas questões abertas: a primeira, perguntando-lhes quem consideravam um *bom professor*, e a segunda, por que tinham indicado aquele determinado professor.

As três professoras mais citadas Paula, Pâmela e Penélope², sujeitos da pesquisa, juntas, foram citadas por 61,9 % dos alunos. As professoras foram entrevistadas na própria escola utilizando-se como instrumento a entrevista semi-estruturada, que possibilita interações entre pesquisador e pesquisado, e facilita, tanto para um, como para outro, o direcionamento para a busca de respostas de forma mais clara e direta.

Por fim, foi formado grupo focal com alunos das classes nas quais foram aplicados os questionários. Onze alunos participaram dos quatro encontros do grupo, nos quais foram discutidos dez temas. Como técnica, o grupo focal vem sendo cada vez mais utilizado na pesquisa qualitativa, derivando de diferentes formas de trabalho em grupo, amplamente desenvolvidas na psicologia social (GATTI, 2005, p.7).

Dos dados coletados, organizados e analisados serão apresentados aqueles que apresentam as percepções dos alunos sobre a prática docente bem-sucedida e aqueles que buscam identificar a origem dos saberes que estruturam essas práticas.

Na voz do aluno a indicação do trabalho docente competente

Os dados coletados através do questionário proposto aos alunos foram analisados tomando os conceitos de Rios (2002), em que o professor bem-sucedido é um professor competente.

Para a autora a *competência* é articulada por quatro dimensões: a *dimensão técnica*, que diz respeito ao domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas; a *dimensão política*, que prevê uma visão crítica das ações e do compromisso com as

² Foram atribuídos às professoras citadas nos questionários nomes com a inicial “P” e com significados que, de alguma forma, dizem um pouco da personalidade de cada uma. Assim, Paula indica pessoas que valorizam a amizade e a fidelidade a uma idéia representativa de princípios éticos e morais; Pâmela indica uma pessoa compreensiva, mas firme em suas opiniões e Penélope indica uma pessoa otimista, paciente, diplomática e esperta, que encara com naturalidade e desenvoltura as situações mais delicadas.

necessidades da sociedade; a *dimensão ética*, que age como elemento de mediação entre a técnica e a política, garantindo, assim, uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática do indivíduo em sociedade e, por fim, a *dimensão estética*, que é a “presença da sensibilidade e da beleza como elemento constituinte do saber e do fazer docente”. (RIOS, 2002, p. 86-97).

Os dados coletados nos questionários revelam que as características e atitudes do professor bem-sucedido, elencadas pelos educandos, vão ao encontro dos elementos presentes nas dimensões da competência estudadas por Rios (2002).

Na dimensão técnica, o que se espera de um professor é o domínio dos conteúdos de sua disciplina e que consiga transmiti-los, ou seja, domínio do conteúdo específico e de métodos pedagógicos. A palavra *técnica* vem do grego *techne* e significa o que é ordenado ou todo o tipo de atividade humana que é submetida a regras. Ou seja, a técnica nos aponta para certa forma de fazer algo, possuir determinada habilidade para realizar uma ação.

Essa dimensão foi citada na maioria dos questionários. O item mais citado – *Explica bem e claramente a matéria*, com uma frequência expressiva, 69,9%, demonstra que os alunos percebem que o professor desempenha a ação de explicar a matéria, seguindo regras e com habilidade. Ao usarem o termo “claramente”, podemos dizer que a ação de explicar a matéria foi *bem-sucedida*, pois foi feita de forma clara: o que equivale a dizer que eles entendem o que esses professores explicam, e se eles entendem é porque as informações foram constituídas de sentido.

A *dimensão ético-política* está presente naquele professor que, além de ensinar, sente a responsabilidade de formar integralmente o seu aluno. Parafraseando Freire (1996), ter compromisso ético-político é aquele professor que ensina a ler o mundo e não apenas se restringe a ensinar a leitura das palavras.

Rios (2002:106) reivindica, para a profissão docente, a dimensão da competência ética, esclarecendo que competência guarda o conceito de algo de *boa qualidade* – algo que se exercita como *deve ser*, na direção não apenas do bem (...), mas do bem comum. Daí, a perspectiva ética. Inseparável da ética está a competência política, que tem como finalidade a vida justa e feliz, ou seja, a vida propriamente humana digna de seres livres (Chauí 1994:384). Iniciar os alunos no que diz respeito a sua participação na sociedade, cientes de seus direitos e deveres, é parte desta competência.

Nos questionários analisados, essa dimensão também é citada. O item *Ser ético* com frequência de 33,4 % foi o mais citado. Para Rios (2002:87), o bem comum é garantido pela presença de ética e “articulada aos elementos constitutivos da técnica e da política, conduz à definição da competência como conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”. Dessa forma, percebe-se que o aluno reconhece no professor aquelas atitudes que se direcionam para o bem comum e as define como “éticas”.

Além das duas dimensões já citadas, observou-se, também, nos dados colhidos, a dimensão estética. Essa dimensão relaciona os significados originais da palavra à necessidade de sensibilidade no ato educativo. A sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo. Sendo assim, a estética é uma dimensão da existência, do agir humano.

Na *dimensão estética*, houve grande diversidade nas citações. Entendemos que isso se deve ao bom relacionamento que os alunos têm com as professoras citadas. Ou seja, conhecem-nas bem, por isso a variedade de características.

Dos 36 itens indicados, *Interesse/preocupação com os alunos* foi o mais citado pelos alunos, com frequência de 11,1% , o que nos leva a acreditar como os alunos necessitam dessa demonstração de interesse e preocupação. Muitas vezes, demonstrar interesse e/ou preocupação é uma forma de provocar mudanças no comportamento dos alunos. Ou seja, a relação estabelecida entre professores e alunos é o ponto central do processo pedagógico.

Com base, tanto nos encontros do grupo focal, como nas entrevistas das professoras, percebeu-se que é perfeitamente possível haver um relacionamento amistoso entre professores e alunos sem que os primeiros percam a autoridade. A afetividade, a confiança, a empatia e respeito entre docente e discente são importante para o processo de aprendizagem, e compete ao professor não permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever.

Assim, com base nos dados coletados e à luz dos conceitos teóricos estudados, docente *bem-sucedido* é aquele professor que articula as dimensões técnica, política, ética e estética na atividade docente. Ser competente não significa apenas dominar os conceitos de sua disciplina, ser criativo e comprometido, é necessário que reflita criticamente sobre o valor do que, para que, por que e para quem ensina, visando à inserção criativa na sociedade, a construção do bem-estar coletivo e direcionar sua ação para uma vida digna e solidária (RIOS, 2002, p.108-109).

O desenvolvimento das dimensões contidas no termo *competência* se dá na prática diária, na cotidianidade do ato pedagógico e que ocorre num contexto singular. Dessa forma, mais uma vez, buscamos Rios (2002, p.90), quando diz que “fica patente que não há listas de competências que darão conta da complexidade da formação e da prática do educador, do docente”.

Ao citar as diversas características e atitudes das professoras indicadas, os alunos elencaram, por certo, intuitivamente, dimensões da competência que podem, por muitos, serem entendidas como utópicas. Mas, o que obtivemos, foi levando em conta a prática de professores reais, portanto, não estamos aqui falando de construir um perfil de professor idealizado e impossível de ser encontrado.

Os saberes e as práticas significativas

A noção de "saber", utilizada por Tardif e Raymond (2000, p.212), supõe um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de *saber*, de *saber-fazer* e de *saber-ser*. Esses saberes provêm de fontes diversas – formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinados, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.

Tardif e Raymond (2000) expõem que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Suas pesquisas destacam que os professores consideram a experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu *saber-ensinar*. Eles abrangem uma diversidade de elementos, sempre relacionados ao trabalho que, na maioria das vezes, não correspondem aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade.

Por conta dessa diversidade, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) propuseram um modelo de análise baseado na origem social. O estudo é construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam em sua prática profissional cotidiana e tenta abranger a diversidade dos saberes profissionais, ao mesmo tempo, que os relaciona com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam ou nas quais trabalham e com seus instrumentos de trabalho, em suma, com sua experiência de trabalho. Esses saberes

são assim identificados pelos autores: *saberes pessoais; os saberes provenientes da formação escolar anterior; os saberes provenientes da formação profissional para o magistério; os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.*

De acordo com os dados coletados percebeu-se que todos os saberes identificados são utilizados pelas professoras no contexto de sua profissão e da sala de aula. Elas utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, buscam a todo o momento os saberes de sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Além disso, foi possível constatar que os diversos saberes observados não são produzidos diretamente por elas, ou seja, alguns são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano.

Segundo Tardif e Raymond (2000, p.216), as experiências familiares ou socialização primária ficam fortemente marcadas por referenciais de ordem temporal. A socialização primária é um processo mediante o qual a criança lentamente assimila na e através da convivência social um determinado conjunto de símbolos que se materializam na forma de orientações transmitidas pela fala e através de exemplos concretos.

Na fala das professoras entrevistadas, em vários momentos em que descreviam suas práticas, percebeu-se o quanto eram impregnadas por valores e atitudes assimilados no ambiente familiar. A professora Paula gosta de conversar com seus alunos sobre boas maneiras, atitudes, valores e ética. De acordo com seus alunos, ela não grita, não agride e não humilha. Ela age de acordo com valores e atitudes que foram absorvidos e interiorizados no meio familiar.

A professora Pâmela, do mesmo modo, demonstra atitudes que não foram aprendidas em cursos de formação, fazem parte do seu modo de ser. Ela utiliza a empatia, em muitos momentos, como um dos valores centrais de seu trabalho. A empatia é definida como uma resposta emocional que deriva da percepção do estado ou condição de outra pessoa, sendo congruente com essa situação. Ou seja, é a capacidade de saber colocar-se no lugar do outro, perceber o outro, captar o sentimento do outro. Segundo Mondin (2005, p.133), as lições de empatia têm início na infância com pais que desenvolvem uma sintonia com os sentimentos de suas crianças. Isto posto, pode-se

dizer que a atitude da professora Pâmela faz parte de um saber muito anterior à sua formação de professora.

Do mesmo modo, as experiências escolares ou a socialização secundária também ficam fortemente marcadas. Segundo Tardif e Raymond (2000, p.216), ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora de uma série inicial, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis lições impostas por determinado professor. Em vários momentos das entrevistas foi possível perceber como as professoras, na busca de um estilo próprio, utilizam esses referenciais espaço-temporais que consideram válidos para alicerçar e legitimar suas certezas profissionais.

O que se percebe é que essa bagagem escolar permanece forte e estável através do tempo. A maioria do que é proposto na formação inicial dos professores não consegue modificar, de forma categórica, suas crenças anteriores sobre o ensino. E essas crenças são fonte de respostas, principalmente, quando necessitam solucionar problemas profissionais urgentes. Durante a exposição das práticas, as professoras pouco fizeram referência ao que haviam aprendido nos cursos de formação. Suas práticas ora eram fundamentadas em saberes anteriores à formação, ora eram resultado de aprendizagem com a própria prática.

A formação do docente é carregada de historicidade, pois implica um conjunto de saberes que vão sendo incorporados ao longo da vida. Saberes que decorrem, como já vimos, da imersão num determinado contexto social. Quando adentram na profissão, continuam a incorporar aos saberes já existentes as práticas e rotinas características da escola, da sala de aula e das pessoas com as quais interagem (TARDIF E RAYMOND (2000, p.218).

Os saberes que percebemos mais desenvolvidos nas professoras, por estarem presentes constantemente em suas falas, são sem dúvida aqueles adquiridos nas situações vivenciadas na sala de aula com seus alunos.

Percebeu-se durante as entrevistas a habilidade que as professoras demonstram em observar o seu aluno e perceber o que podem alterar para que obtenham resultados dentro do que esperam. Destacam sua experiência na profissão como fonte primeira do seu trabalho *bem-sucedido*. Para elas, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu *saber ensinar* (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.214).

Partindo do pressuposto que a profissão docente é uma profissão de interação humana e, como tal, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho

e pode ser caracterizada como a principal mediação de interação, o objeto do trabalho docente é o ser humano e os saberes docentes, por sua vez, trazem a marca dessa humanidade. A convicção de cada ser humano é um indivíduo é um ponto de destaque nos relatos feitos, todas buscam conhecer e compreender os alunos em suas particularidade individuais e situacionais. Em vários momentos das entrevistas, foi possível perceber a disposição e a sensibilidade que possuem em conhecer seus alunos.

Entretanto, pesquisas³ apontam que essa disposição é ainda muito pouco desenvolvida, o que nos leva a questionar o porquê desse panorama, pois a aquisição e desenvolvimento da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos, seria uma das principais características do trabalho do professor a ser estimulada.

Além disso, o saber profissional docente tem o fator ético e emocional. No desenvolver de suas práticas, há emoções, questionamentos, e, muitas vezes, surpresas que levam a repensar valores e atitudes dos docentes. Esse repensar pode levar o docente a desenvolver um conhecimento de si e de sua maneira de ensinar.

Assim, consideramos que estudar os saberes do docente, qual sua origem, como são construídos e mobilizados em situações reais de trabalho é o caminho mais adequado para uma nova proposta de formação.

Percebemos, entretanto, a dificuldade que normalmente os professores apresentam em teorizar a prática ou formalizar saberes, pois durante as entrevistas a palavra *saberes* não foi citada pelas professoras. Os saberes aqui descritos estão latentes nos relatos de suas práticas. O que não é contraditório, ao mesmo tempo em que a prática é a expressão dos saberes, esta, pode gerar novos saberes, ou seja, os saberes são fonte e produto da prática.

Sobre as práticas das professoras entrevistadas, abordaremos, neste trabalho, os pontos mais relevantes no sentido de percebê-las enquanto práticas significativas.

Considerando que para organizar as características elencadas pelos alunos sobre as professoras bem-sucedidas, foram utilizadas as quatro dimensões da competência, apresentadas por Rios (2002, p.86-97), optou-se por analisá-las á luz desse mesmo princípio, buscando perceber a articulação das dimensões na prática docente cotidiana de cada professora. Ou seja, as dimensões da competência não devem existir isoladamente e sim articuladas, sob pena de ter o seu significado empobrecido. Sobre isso, Rios (2002, p.93) esclarece que mesmo que a ação docente seja composta por uma

³ Pesquisas citadas em Tardif (2000a, p.17): Kagan, (1992); Morine-Dersheimer, (1998) e Raymond (2000).

dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão ética e uma dimensão estética, não significa que a ação docente seja de boa ou má qualidade.

Dessa forma, passamos a considerar que *prática significativa* é aquela que articula as quatro dimensões da competência.

A professora Paula leciona Língua portuguesa e tem 34 anos. Entre as várias práticas relatadas, e consideradas, por ela como significativas, apresentaremos os aspectos que consideramos mais pertinentes. Sua prática além de abordar os conteúdos específicos de sua disciplina busca aplicar metodologias atrativas e que se aproximam da realidade ou do interesse do aluno. Como exemplo, citaremos a proposta para a leitura de alguns clássicos da literatura, que normalmente não atrai os alunos e por isso normalmente deixam de fazê-la. A professora propôs que os alunos fizessem um filme ou uma novela com as histórias lidas. Na criação do vídeo, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver inúmeras habilidades que já possuíam e de incorporar outras. A escolha e a adaptação do texto, a escolha de figurino, de cenários, as gravações das cenas em ambientes internos e externos, a organização e divisão do trabalho entre os componentes do grupo, a observação para prever os possíveis contratempos e como lidar com as incertezas foram algumas das habilidades trabalhadas no desenvolvimento do trabalho orientado pela professora. Ao assistir o resultado dos vídeos é possível perceber que o nível de comprometimento de cada aluno foi grande. Percebe-se a clara preocupação em fazer algo bem feito. O que se pode concluir é que quando o aluno está realmente motivado a desenvolver determinada atividade, ele busca com muito empenho e dinamismo realizá-la.

Sem dúvida, o que os alunos vivenciaram, durante a realização da atividade, não será esquecido e poderá ser para muitos um alicerce de novas experiências.

De acordo com Azevedo (2001, p.201), as escolas não existem para ensinar, existem para fazer aprender e desenvolver os alunos. Fazer aprender e desenvolver é a finalidade, ensinar é o meio para isso. Segundo o autor, esse desenvolvimento se daria através de atividades, de experiências, de tentativas e de erros, de avanços e recuos, de interrogações, de repetições mediadas pela comunicação e interação humana. Para o autor, “as aprendizagens significativas não são as que se esquecem no mesmo mês ou ano. Já sabemos que as aprendizagens significativas são as que ficam depois de tudo esquecido”.

Na observação da prática da professora Paula, é possível perceber que o que mais envolve e motiva os alunos é a relação que consegue estabelecer com eles. E o que

determina esse relacionamento é o olhar que possui para com esse aluno. Ela demonstra uma preocupação legítima com cada um.

A prática avaliativa da professora tenta ser o mais coerente possível com o que o aluno apresenta durante o bimestre. A professora observa atitudes, gestos, interesse, participação, comportamento, relacionamento, iniciativa, responsabilidade. Apesar de professora estar inserida num sistema escolar, na qual uma nota deve ser atribuída ao aluno no final de um bimestre, ela utiliza um modo de avaliação descritiva e sem o caráter de aprovação ou reprovação. O que se percebe é a tentativa de avaliar o aluno de uma forma mais abrangente e não apenas uma somatória de notas de provas ou trabalhos. Tem uma preocupação constante em não apenas ministrar o conteúdo, mas também inculcar valores e atitudes adequadas. A sua média final não tem como determinante as notas de provas, o que é coerente com a sua prática.

Além disso, sua metodologia é diversificada. Há uma participação ativa da maioria dos alunos em trabalhos em grupo, dramatizações, desenhos, seminários, debates. Pode-se dizer então, que a avaliação da professora é processual, ou seja, a observação do desenvolvimento histórico e social do aluno, nas suas múltiplas relações e facetas (VASCONCELOS, 2000, p.58).

A prática da professora Paula é significativa por ser permeada pelas dimensões da competência. A abordagem do conteúdo – *dimensão técnica* – não se dá no vazio. Todo seu trabalho é permeado pelo compromisso ético-político que se evidencia em várias falas da professora e dos alunos.

A professora Pâmela leciona Química e tem 40 anos e considera que o aspecto mais relevante da sua prática. Suas falas revelam a importância de conhecer individualmente seus alunos, de estabelecer uma relação de confiança para envolvê-los nas atividades propostas. Nesse modo de agir da professora Pâmela, há a dimensão estética da competência. Ao estabelecer o vínculo afetivo, a professora consegue com mais facilidade que os alunos sigam as regras que propõe para o andamento de suas aulas, torna mais tranquilas as possíveis intervenções que necessite fazer frente a algum incidente e, ainda, desfaz as atitudes negativas que alguns alunos possuem em relação às disciplinas da área de exatas. As atitudes e posturas sob as quais desenvolve uma relação afetiva com seus alunos é também a base de sua autoridade.

Atualmente, o fato de ser professor não garante o respeito ou o reconhecimento dos jovens. Entretanto, é necessário construir uma autoridade como condição estrutural para o êxito de qualquer ação pedagógica. A professora Pâmela conquista essa

autoridade entre os adolescentes e determina limites e regras de convivência, que a princípio podem até ser refutadas por algum aluno, mas no decorrer do ano são assimiladas e respeitadas.

Nas regras que a professora estabelece o que prevalece sempre é o diálogo, o respeito, o afeto e a comunicação verdadeira. Dessa forma, em suas aulas, percebe-se um ambiente tranquilo no qual os enfrentamentos são raros. Entender que as regras são necessárias e respeitá-las é uma forma de instrumentalizar os alunos a, posteriormente, saber lidar com os limites impostos pela vida em sociedade. Nessa atitude da professora está permeada a dimensão ético-política da competência.

Entretanto, não há na fala da professora nenhuma referência de que o conteúdo ensinado esteja inserido num contexto social e político. De acordo com Rios (2002, p.94), a dimensão técnica desvinculada das outras dimensões tem o seu significado empobrecido.

Sobre o critério que deve orientar a escolha de determinado conteúdo ou de ensinar determinado conceito, Rios (2002, p.137) afirma que “o melhor conteúdo é o que aponta para a possibilidade do exercício da cidadania, da inserção criativa na sociedade”. Essa preocupação não foi percebida nas falas da professora. Segundo a professora, o mais marcante em sua prática é o afeto e o respeito que tem por seus alunos.

Com relação à forma como avalia seus alunos, a professora Pâmela relatou que o seu processo é resultado da sua experiência e que aos poucos foi fazendo adaptações. A média bimestral é composta por uma prova e quatro vistos em exercícios dados na sala de aula e em datas não fixadas previamente. Na prática avaliativa da professora percebe-se uma grande importância dada a nota.

Segundo Vasconcelos (2000, p.32), essa distorção é uma distorção do ensino: “estudar para tirar nota e não para aprender”. O que se aborda aqui não é uma referência específica ao método de avaliação da professora Pâmela e, sim, identificar algumas contradições do contexto escolar e do sistema educacional no qual, obviamente, os professores não estão sozinhos, estão inseridos num determinado contexto escolar e este, por sua vez, dentro de um sistema educacional, a importância demasiada à nota é cultural e está arraigada no sistema escolar.

A professora Pâmela desenvolve sua prática de forma afetiva, agradável, envolvendo aos alunos no sentido de transmitir-lhes os conceitos que julga pertinentes à

sua disciplina. Considera seu trabalho tradicional e reconhece que teria dificuldades de adaptar-se a uma prática fundamentada em projetos

Embora as dimensões *estética*, *ética* e *política* permeiem as ações da professora, a técnica com relação aos conteúdos, apresenta-se isolada, numa visão tecnicista. No entanto, considerando a afirmação de Rios (2002, p. 90) que “o conceito de competência vai sendo construído a partir da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos”, é necessário que se esclareça que, na prática da professora Pâmela, revela-se “um trabalho da melhor qualidade quando demonstra a sensibilidade dos gestos no sentido de orientar sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos” (RIOS, 2002, p 137).

A professora Penélope leciona Geografia, tem 30 anos e tem no desenvolvimento de projetos a sua prática mais significativa. De acordo com seus relatos, através de projetos de trabalho, ela se posiciona como facilitadora e o aluno como centro da aprendizagem.

O conceito *projeto* tem sido amplamente difundido atualmente. Entretanto, o *projeto* enquanto método educacional é antigo. Foi desenvolvido por William Kilpatrick (1871-1965), discípulo de John Dewey (1852-1952), caracteriza-se por partir de problemas reais, do dia-a-dia do aluno. Nos dias de hoje, reinterpretado, esse movimento forneceu subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente.

Segundo Hernandez (1998, p.30) “... os projetos de trabalho representam uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, o que implica que os alunos participem de um processo de pesquisa que tenha sentido para eles...”.

De acordo com os PCNs, os projetos são uma metodologia ao afirmar que os mesmos podem ser desenvolvidos, em momentos específicos do desenvolvimento curricular, envolvendo alguns professores e uma turma, ou pode ser realizado no interior de uma única área de conhecimento.

Assim, a professora Penélope, dentro da sua área do conhecimento, desenvolve situações de aprendizagem através das quais os alunos vão adquirindo conhecimento por meio de informações contextualizadas e não pela transmissão de informações teóricas, nem pela memorização. Cada projeto proposto, segundo a professora, visa a que os alunos percebam realidade que os cerca para que, a partir daí, possam intervir nessa realidade.

Foi possível perceber que o *tom* do relacionamento entre a professora Penélope e os alunos é de descontração, um clima leve, tranquilo e sem enfrentamentos.

Com relação à avaliação percebeu-se através das falas da professora e dos alunos a coerência com a prática. Os relatos da professora indicam que utiliza diversas formas de avaliar. Para os alunos a forma de avaliar da professora Penélope é considerada adequada, por ser flexível, não ter a prova como determinante e por propor várias atividades dentro do bimestre.

A professora Penélope propicia uma metodologia que leva à participação ativa dos alunos: debates, exposições, pesquisa, trabalho em grupo, desenhos, dramatizações, entrevistas e outras. Assim, a avaliação é contínua durante o desenvolvimento de cada atividade.

A tendência do trabalho da professora Penélope é aproximar-se do *protagonismo juvenil*, no qual o aluno participa como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade como um todo. Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade. (MENEZES, 2006).

Assim, considerando como a professora estabelece a relação professor-aluno, como desenvolve os conteúdos utilizando a metodologia de *projetos* e como estes visam que os alunos desenvolvam a percepção da realidade para que possam nela intervir, é possível dizer que as quatro dimensões da competência se articulam na sua prática que esta é significativa para seus alunos.

Obviamente não pretendemos comparar ou mensurar a competência docente de cada professora, pois de acordo com Rios (2002, p.90), a competência não se adquire de uma vez por todas, vai sendo construída a partir da *práxis*, do agir concreto e situado dos sujeitos.

Dessa forma, que cada qual, no seu estágio do processo, está se tornando competente. O que melhor pode ilustrar essa afirmação é a fala da aluna Alexandra durante o grupo focal⁴: “se todas as aulas fossem como a da Paula, da Penélope e da Pâmela, seria tudo perfeito”.

Considerações provisórias

⁴ É interessante esclarecer que os alunos participantes do grupo focal não sabiam quais professoras foram pesquisadas, seus nomes surgiram espontaneamente.

Neste ponto, entendemos ser necessário um retorno às inquietações iniciais: por que apesar de todas as adversidades há alguns professores que conseguem envolver seus alunos não apenas na compreensão dos conteúdos, mas inculcar-lhes valores e levá-los a reflexões transformadoras e outros não? A resposta a essa pergunta é que são aqueles professores que desenvolvem uma prática na qual as dimensões da competência se articulam. Ou seja, que refletem no valor efetivo dos conceitos ensinados, visando à inserção dos sujeitos na sociedade; que exercem sua criatividade na construção do bem-estar coletivo e que percebem o alcance do seu compromisso político e o direcionam para ações que objetivam uma vida digna e solidária (RIOS 2002, p.108).

A prática das professoras pesquisadas, apesar de diversa, possui pontos comuns que podem ser considerados como aspectos constitutivos da prática pedagógica significativa: 1) utilização de metodologias diversificadas sempre buscando aproximá-las do interesse/realidade do aluno; 2) busca do conhecimento individualizado do aluno; 3) estabelecimento de vínculo afetivo; 4) desenvolvimento de relações pautadas no respeito, no diálogo e na confiança; 4) construção cotidiana da autoridade em sala de aula; 5) estabelecimento de limites e regras claras de convivência e avaliação; 6) propostas de avaliação coerente com a prática desenvolvida em sala de aula; 7) demonstração de interesse pela aprendizagem do aluno; 8) domínio da área do conhecimento; 9) manutenção do compromisso de ensinar independente das adversidades.

A articulação das dimensões da competência foi observada em maior ou menor grau na prática de todas as professoras. Como já mencionamos, o conceito de *competência* se constrói no fazer docente. É importante que cada docente busque continuamente responder o quê, por que, para quê e para quem ensinamos, levando sempre, em consideração, as dimensões já apontadas.

Apesar de considerarmos as práticas desenvolvidas pelas professoras como significativas, é preciso ressaltar que há a necessidade que estas práticas se propaguem além das portas da sala de aula. Todavia, isso é algo que não depende unicamente da disposição isolada de um ou dois professores. Depende de ações que promovam o aprendizado do trabalho coletivo.

Sobre esse aspecto, em vários momentos das entrevistas, percebeu-se a quase inexistência de um trabalho coletivo na escola pesquisada, nem foi possível perceber, o

desenvolvimento de alguma ação que visasse o trabalho coletivo. Ao contrário disso, sentiu-se em vários momentos a dificuldade que a ausência desse trabalho acarreta.

Assim, é premente que cada vez mais se torne necessária a participação do professor na gestão da escola e desenvolva coletivamente o trabalho docente. Segundo Abdalla (2006, p.67) a “escola é sem dúvida o espaço de *ser e estar* do professor, é o *locus* de ação e formação no qual os professores constroem o sentido da profissão para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade”.

Considerando o que concluímos e propusemos, o docente competente que hoje é necessário é aquele que seja capaz de perceber que a sua ação é uma ação política transformadora. Ação que contribua para o aprimoramento da sociedade e que seja significativa para a comunidade na qual está inserido o seu trabalho. É necessário para isso que seja capaz de compreender o contexto de trabalho e possa direcionar sua prática cotidiana à emancipação social das pessoas com as quais atua. É aquele que significa sua prática individual e coletiva, articulando as dimensões da ética, da política e da estética aos seus saberes constituídos nos mais diversos tempos e espaços sociais para que, assim como num caleidoscópio, possa proporcionar diferentes imagens, múltiplas possibilidades nas quais cada educador descubra os caminhos viáveis para a construção de uma educação que possa, pela participação de todos, contribuir para uma sociedade mais justa e solidária e assim mais humana.

Referências Bibliográficas

ABDALLA, Maria de Fátima B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez Editora, 2006. (Questões da Nossa Época, nº 128).

AZEVEDO, Joaquim. *Avenidas da liberdade – Reflexões sobre política educativa*. São Paulo: Edições ASA, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa nº 10).

LÜDKE, M e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>, visitado em 7/9/2006.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. Relações afetivas na família e comportamento emocional na pré-escola. In: Constantino, E.P. (org.). *Um olhar da psicologia sobre a educação*. São Paulo-SP: Artes e Ciências, 2003, vol.10, n.1, p.131-138.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. e LAHAYFE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, nº 4. Porto Alegre: Panorâmica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Ano XXI, nº 73, p. 209-244, dez. 2000.

