

# SABEDORIA DOCENTE: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA\*

Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva

UNESP – Araraquara

---

## RESUMO

O caráter reflexivo do trabalho docente, as contradições detectadas entre o discurso e a ação dos professores, a ausência de isomorfismo entre as teorias e a prática pedagógica e a fragilidade do rótulo Ensino Tradicional como matriz analítica do cotidiano escolar são alvos de discussão neste trabalho.

A investigação de uma “sabedoria docente” — crenças, valores, concepções e até procedimentos que norteiam o fazer dos professores, de natureza diversa quer do conhecimento científico, quer do senso comum — é aqui analisada e exemplificada mediante estudo realizado com professores de quintas séries do 1º Grau.

1º GRAU — TEORIA PEDAGÓGICA — COTIDIANO ESCOLAR

## ABSTRACT

RETHINKING EDUCATIONAL PRACTICE. The reflective tone of this student paper, the contradictions detected between the discourse and action of teachers, the absence of isomorphism between educational theory and practice and the fragility of Traditional Educational label as the analytical matrices of daily school life are the theme of this work.

The investigation of a “student knowledge” — beliefs, values, concepts, and even procedures that guide the work of teachers, that of a nature diverse from scientific knowledge or common sense — is analyzed in this article and given example by means of a study made with teachers of the fifth grade.

---

\* Este texto é parte da tese de doutorado da autora e foi originalmente apresentado na reunião da ANPED de setembro de 1993 em Caxambu (MG).

A investigação sobre o cotidiano da escola, entendida em sua multideterminação e interdisciplinaridade, enquanto ferramenta teórica para a análise da dinâmica do dia-a-dia de professores e alunos, salas de aula e corredores, recreios e reuniões, funcionários e diretores, currículos e programas, indivíduos e instituições, inegavelmente trouxe novo fôlego às pesquisas educacionais nos anos 80.

Tais estudos vêm permitindo uma análise mais rica e fecunda da realidade escolar — tanto no sentido de compreensão dos processos cotidianos que permeiam sua rotina, quanto no sentido de permitir pistas para a análise transformadora da escola gerando bases para a construção de uma “nova” Didática.

Talvez o aspecto mais promissor desses trabalhos seja um certo tom de “esperança” pedagógica que se destila ao revelar ou desvelar a presença na escola pública brasileira (tão vilipendiada!) de práticas pedagógicas bem-sucedidas, movimentos de sabotagens e desobediências ao conservadorismo nas relações educacionais. São estudos que revelam pistas da presença da resistência (e não apenas da dominação) a um sistema social injusto, desigual e autoritário.

A investigação de práticas pedagógicas bem-sucedidas implica a adoção de uma matriz analítica que se contrapõe à tradição de pesquisas em educação. Ao ressaltar os caminhos possíveis e efetivamente realizáveis, no contexto da escola pública brasileira hoje, abrem-se perspectivas de transformação, posição contrária à pesquisa tradicional, que, ao questionar as características negativas do trabalho pedagógico, apenas evoca o que não deve ser feito, sem contudo apontar saídas.

Muitos foram os estudos que revelaram a presença de ensino verbalista, mnemônico e acrítico nas salas de aula das escolas públicas e subliminarmente apontaram os professores como peças-chave na perpetuação da mediocridade pedagógica. Recentemente, entretanto, vários estudos sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas revelam a presença de professores que vêm trabalhando “apesar de”. Uma revisão de alguns desses estudos (André, 1989; Dias-da-Silva, 1992) revela a importância tanto de fatores mais gerais ligados à instituição escolar, quanto de aspectos mais técnicos/específicos da prática pedagógica. Ressalta também a importância de características **políticas** e **afetivas** do fazer docente, ampliando a visão tecnicista de estudos anteriores.

Um professor que reúna as características que se requer de um professor, apontadas nesses estudos, dificilmente vai falhar em sua tarefa cotidiana. No entanto, as condições objetivas e a própria organização didática e administrativa de nossas escolas representam impeditivos básicos ao sucesso dessa empreitada. Além disso, há que se pensar em quem é esse professor, como foi formado e quão consistentemente ele revela no seu dia-a-dia tais aspectos, já que a concomitância dos fatores parece tarefa para um “super” professor.

Por outro lado, as próprias pesquisas apontam que “mesmo os bons professores repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa (Cunha, 1989). Como afirma Guarneri (1990): “A atuação das professoras mais competentes e menos competentes não pode ser considerada totalmente distinta — parece haver graus de competência”.

Assim, é intrigante que os professores considerados bem-sucedidos estejam muito aquém do que “sonham” nossas teorias pedagógicas. Além disso, a diferenciação desse tipo de professor seria tão-só mais um recorte que apenas reforçaria a eterna dicotomia mecanicista — bem e mal.

A análise dos estudos revela que poucas são as características que simultaneamente são apontadas em todos eles, o que já mostra a dificuldade de caracterizar esse “super” professor bem-sucedido. Porém, três aspectos são comuns a todos os estudos revisados e merecem, portanto, atenção especial: domínio de conteúdo e metodologia, envolvimento e apropriação da realidade dos alunos em sala de aula e caráter reflexivo do trabalho docente. Três aspectos suficientemente abrangentes e integradores, sendo que os dois primeiros são já “clássicos” na literatura educacional; quanto ao **caráter reflexivo** do fazer docente, este é característica decisiva, porém pouco investigada, ainda que cada vez mais presente no discurso dos educadores brasileiros.

O professor bem-sucedido é o que reflete sobre sua ação, (re)pensa seus fundamentos, seus sucessos e fracassos e toma isso como base para alterar seu ensino. Ou seja, quase o óbvio: o professor age como ser humano pensante, como intelectual, e não como mero executor de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente — como preconiza o “tecnicismo”.

Cada vez mais é comum que projetos de intervenção na realidade escolar se fundamentem nesta característica do trabalho docente: a reflexão. “Levar os professores a refletir sobre o próprio trabalho, investigando suas contradições e buscando alternativas para o seu dia-a-dia” é objetivo que progressivamente vem substituindo, em projetos educacionais, o mero treinamento de habilidades ou procedimentos previamente estabelecidos pelos especialistas.

Essa conexão pensamento-ação/reflexão-prática parece ter-se tornado quase outro *slogan* pedagógico e, como tal, carece de especulação e estudo.

Várias pesquisas nacionais e estrangeiras (Clark e Yinger, 1977; Mizukami, 1983; Pagotto, 1988; Villar-Angulo, 1988; Penin, 1989) vêm mostrando que a relação entre o pensar o trabalho e o agir em sala de aula está longe de ser linear e coerente.

Numa revisão de estudos americanos sobre o pensamento do professor, Clark e Yinger (1977) citam investigações diferentes que concluem coincidentemente que “ao fazer julgamentos, os professores podem basear suas decisões num ideário que é diferente daquele que eles falam que usam”, e raramente concretizam práticas pedagógicas que refletem diretamente suas crenças.

Villar-Angulo (1988) também confirma tal tendência: “em alguns casos, o que os professores dizem é oposto à forma como se comportam”, revelando que talvez essa contradição não seja apenas reflexo da condição alienada de professores de Terceiro Mundo.

Mizukami (1983) mostra que o trabalho realizado em sala de aula pela grande maioria dos professores segue basicamente uma abordagem “tradicional”: um ensino “essencialmente verbalista, mecânico, mnemônico e de reprodução do conteúdo transmitido via professor ou via livro-texto, o que faz com que a forma utilizada — aula expositiva — seja bastante precária e desestruturada”. Porém, quando questionados, os professores manifestam enorme distância entre o que fazem e o que acreditam ou que apontam como fundamentos para seu trabalho: “é nítido o descompasso entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos<sup>1</sup> e o que realizam de fato, na prática” (Mizukami, 1983). Como aponta Penin (1989), “as representações dos sujeitos revelam intenso conflito entre traços provenientes do concebido (ideário ou crenças que possuem) e traços originados na vivência”.

Pagotto (1988), investigando professores de 1º e 2º graus oriundos de faculdade pública e particular, revela que ambos apontam críticas ferozes à sua formação na Licenciatura — sobretudo nas chamadas disciplinas pedagógicas — supervalorizando as disciplinas ditas de conteúdo específico. Revela também que as manifestações do modelo tradicional de ensino são evidenciadas ao longo de toda a formação do (próprio) professor, e mantidas em sua prática profissional diuturna. Deixa claro que os professores explicitam claramente sua renitência ao modelo tradicional e vertical de ensino a que foram submetidos, entretanto, concretizam em sala de aula essa mesma tendência pedagógica com seus alunos.

Numa argüição de tese, ouvi recentemente Dona Amélia Domingues de Castro afirmar literalmente: “o professor dita coisas que contradizem seu ditado...”. E talvez nisso resida um dos maiores entraves para um trabalho conseqüente na área de Didática — seja em nível de formação de professores, seja enquanto projetos de intervenção com professores em exercício, ou enquanto busca de “paradigmas” em educação.

Parece, porém, inegável que a reflexão deva ser processo constante e coerentemente assentado na prática manifesta. É essa reflexão que assegura o refazer pretendido na obtenção do sucesso (quão difícil é precisar esse conceito!). É essa reflexão que fornece base segura para que o professor se coloque como sujeito de seu próprio trabalho e seja capaz de reformulá-lo. Porém, se o pensar sobre o próprio trabalho não se assenta em dados da realidade experienciada, o que ocorre então no cotidiano do professor? Nesse caso, cotidiano de todos os professores, e não apenas dos “bem-sucedidos”. Pois será que podemos crer que apenas os bons professores é que pensam? É possível conceber uma escola onde boa parte dos professores apenas agem como máquinas ou bichos — apenas “fazem”?

Martin-Alonso (1986) considera a rotina de sala de aula como um determinante da “esclerose das experiências acumuladas”, que, muitas vezes, realmente bloquearia a reflexão em base epistemologicamente mais elaborada do professor. “En cualquier caso, la dinámica del aula no se puede parar y ello le impone decisiones casi automáticas... Podemos afirmar que las rutinas son propias de un pensamiento fraccionado, producto de la emergencia y generadas en un proceso cognitivo simplificado al máximo” (p.28).

Essa simplificação cognitiva típica do pensamento rotineiramente fragmentado e emergente não é, por outro lado, apenas esclerose bloqueadora. Segundo Heller (1985), a unidade imediata entre pensamento e ação, entre o correto e verdadeiro, é característica básica do pensamento cotidiano de qualquer ser humano. Cotidiano inerente à existência de qualquer homem, qualquer profissional<sup>2</sup>. A rotina impõe ao homem a necessidade de reações baseadas na espontaneidade, no pragmatismo, na economia e em ultrageneralizações.

Pela “inescapabilidade” (sic!) do conceito, ainda segundo Heller, o cotidiano dos professores deve estar “recheado” da cotidianidade — incluindo desde a espontânea reação de escrever na lousa, sem refletir como ou por que o faz, até a econômica atitude de basear sua aula num “caso médio”, ou basear-se ultrageneralizadamente numa aula que “deu certo”, para repeti-la em outra classe.

Uma leitura helleriana dessa questão da reflexão do professor sobre seu próprio trabalho pode sugerir que efetivamente todos os professores pensam sua rotina com características “inescapáveis” à cotidianidade: são espontaneístas, pragmáticos e ultrageneralizadores.

No entanto, Heller deixa claro que a cristalização dessas características do cotidiano leva o sujeito à **alienação**: “se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicação, encontramos-nos diante da alienação...” (Heller, 1985). **Alienação** que pode impedir o aparecimento do novo, do singular, do inovador. Heller, porém, aponta a possibilidade diuturna de o homem “elevar-se acima da cotidianidade” (buscando o humano-genérico), já que a vida cotidiana é, ao mesmo tempo, lugar de dominação e resistência — ou, como prefere Patto (1990), “de submissão e rebeldia”.

Parece, entretanto, simplista demais imaginar que os professores se norteiem, para agir, por princípios comuns a qualquer leigo — o que nos levaria à incômoda constatação de que não temos um “profissional” em ação, ou que sua formação foi desprezível — já que suas formas de agir e pensar a realidade não se alteraram. Reluto muito em concordar com alguns

1 Objetivos centrados numa abordagem cognitivista ou socio-crítica.

2 Para Heller, negar essa característica seria ficar incapacitado para um agir diário.

estudos recentes que apontam os fundamentos do fazer docente como mediados (apenas) pelo senso comum.

Mais provável é a hipótese de Elbaz (1981) de que os especialistas sempre atribuem as falas, na implementação da escola, ao fracasso pessoal do professor (eu diria, da mesma forma que os professores culpam os alunos). “Parece que os especialistas sofrem de um ‘ponto cego’ — eles se recusam a perceber o que está fora de seu poder de controle: o **trabalho dos professores**” (p.44).

Na intersecção desses aspectos se encontra uma questão básica que merece investigação. O professor bem-sucedido é aquele que é capaz de reconstruir sua prática pedagógica num processo constante de pensar e refazer seu cotidiano. No entanto, para **todos** os professores, é muito difícil equacionar racionalmente os fundamentos da sua ação — seu “concebido” (Penin, 1989) — com sua atividade prática rotineira — seu “vivido”. Há uma imensa distância entre o que os professores julgam ser o melhor e o que concretizam na sala de aula. E considerar que apenas os bem-sucedidos reflitam parece um simplismo imobilista — o máximo que podemos afirmar é que talvez a conexão “pensado-vivido” para os bem-sucedidos seja mais harmônica.

Enquanto desenvolvem sua prática pedagógica, os professores aprendem por meio da própria experiência ou da experiência de outrem. Várias pesquisas vêm mostrando que os professores tomam como fonte básica de orientação para seu fazer cotidiano conselhos ou prescrições de professores mais experientes, e/ou imitam professores ou evitam agir como os professores de que não gostavam, muitas vezes minimizando indicações dos especialistas<sup>3</sup> (Clark e Yinger, 1977; Pagotto, 1988; Marin, 1990, entre outros).

Porém, como apontam Sanders e MacCutcheon (1986): “Os professores dizem que aprenderam a ensinar através da experiência. Entretanto, eles não aprendem como ensinar **bem** simplesmente através da experiência. Parece provável que eles aprendem a ensinar através de uma investigação centrada na prática. Investigação que os ajuda a descobrir práticas de ensino efetivas e a desenvolver teorias práticas de ensino”.

Se a vida cotidiana ao longo dos anos possibilitou a elaboração da *sabedoria popular*, talvez possamos pensar numa *sabedoria docente* engendrada ao longo do tempo pelos professores e portadora de suas crenças, concepções, ideais, modos de ação e até procedimentos e hábitos, que **não necessariamente são condizentes com as teorias pedagógicas**. “Sabedoria” que pode estar norteando o dia-a-dia dos professores e que “econômica e pragmaticamente” justifica suas ações.

Talvez a explicitação dessa “sabedoria” permita a elaboração de um quadro referencial mais amplo sobre os fundamentos do trabalho docente e das possibilidades de transformação desse fazer e da escola. “Con la idea de ‘saber docente’ quisiera recuperar un saber con otra existencia social, que se objetiva de

otra manera, no en el discurso normativo de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro... Algunos de los elementos de este saber son más antiguos que la escuela o que la especialización de la función docente; el maestro incorpora a su práctica el saber social, acerca de como interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua, de la relación con la escritura, con el saber cotidiano e el saber técnico-científico” (Rockwell, 1989. p.20).

Um grupo de pesquisadores americanos, espanhóis e australianos (Clark e Yinger, 1977; Martin-Alonso, 1986; Garcia, 1987; Villar-Angulo, 1988; Marland, 1986), ainda que com fundamento político e epistemológico diverso de Rockwell, vem traçando trajetória paralela nesse sentido. Ao estudar o que genericamente chamam de Teacher Thinking, incluem investigação acerca das “teorias implícitas” ou “teorias práticas de ensino”, detectando a percepção, interpretação ou julgamento que professores fazem sobre seu próprio trabalho, norteadoras de suas ações rotineiras com os alunos.

Essas teorias práticas, segundo os autores, fundamentam o trabalho docente no seu dia-a-dia, porém são epistemologicamente distintas das teorias científicas ou educacionais. São “particulares e individualizadas, sem caráter preditivo ou generalizável”, como alerta Clark e Yinger (1977). Talvez Heller concordasse em dizer que são “cotidianas”...

Elbaz (1981) ressalta que o conhecimento prático do professor, ao contrário do que sempre se afirma, não é “meramente um compêndio de conselhos práticos de outros campos, mas sobretudo um corpo de conhecimentos orientado para um contexto prático particular” (p.53).

Por outro lado, Sanders e MacCutcheon (1986) insistem que **todos** os professores escolhem atividades e materiais, interagem com as crianças e lecionam **para serem bem-sucedidos** — sucesso buscado mediante razões que advêm de estruturas conceituais, princípios e concepções sobre seu trabalho: “são princípios ou proposições que sustentam ou guiam as apreciações, ações e decisões dos professores(...) interpretados privadamente pelo professor e baseados em sua história, compreensão, interpretações e estilo pessoal” (p.64).

Indagações se avolumam: como os professores lidam com a aparente contradição entre o que pensam e o que fazem? Será que nessa questão podem residir algumas explicações para o fracasso do ensino? E se, na verdade, até hoje, a maioria das pesquisas se pautou pelo que o professor faz<sup>4</sup> — tarefa clássica da própria Didática —, investigar o que ele pensa sobre o que ele faz e como constrói esse pensar pode ser caminho importante na compreensão do fazer do-

3 Vale registrar quão incômodos são esses resultados para os professores de Licenciatura!

4 Ainda que se levem em conta distinções imensas entre o fazer e o planejar.

cente. E mais, como essa "sabedoria docente" facilita ou prejudica as alterações desse fazer? E quanto dessa sabedoria está presente nas teorias pedagógicas e nos cursos de formação de professores? Quais os pressupostos de uma "teoria implícita" no trabalho cotidiano de professores? Esse "conhecimento escolar" tangencia o científico, superpõe-se a ele ou ignora-o simplesmente?

Como esse pensar se manifesta no cotidiano de um profissional com uma jornada de trabalho de mais de 40 horas semanais, envolvendo talvez 300 alunos em cinco ou seis escolas diferentes, lecionando mais de uma matéria? Será que esse professor apenas vive uma rotina mecânica e repetitiva ("Todo dia ela faz tudo sempre igual...") ou é possível que ele mediatize e teorize sobre as suas ações cotidianas? Como exigir do professor uma função intelectual superior numa tarefa eminentemente prática e diuturna?

Será a esclerose condição necessária para a concretização do trabalho docente?

Se considerarmos, como Heller, que "a revolução visível passa pela invisível", a explicitação desse conhecimento prático, dessa "sabedoria docente", talvez seja um passo decisivo para instrumentalizar a transformação da escola. Como coloca Penin (1989): "apenas o pensamento e a reflexão poderiam estar redimensionando os problemas enfrentados, ajudando a professora a rever as bases de suas representações, de forma a superá-las". E só podemos redimensionar as bases pedagógicas do cotidiano do professor se pudermos ter acesso a elas, conhecê-las e explicitá-las.

Por outro lado, parece óbvio que a explicitação dessa sabedoria não é projeto a ser encarado por um pesquisador solitário com perspectiva monodisciplinar. Deveria, sim, ser alvo de trabalho coletivo e multidisciplinar. Tarefa imprescindível, entretanto difícil e pretensiosa, já que demanda interpretações e julgamentos simbólicos sobre a prática pedagógica tal como ela se nos revela. E mais, a configuração da construção desse saber, ou das teorias implícitas enquanto processo, demandaria realização de minuciosos estudos longitudinais, de difícil consecução e com duração elástica!

Entretanto, há que se caminhar no sentido da explicitação dos saberes subjacentes às práticas pedagógicas. Trata-se de ir além da observação e descrição fotográfica do que ocorre nas escolas e em suas salas de aula. A busca desse "saber docente" implica necessariamente interpretar o que está "por trás" das condutas cotidianas dos professores; tentar revelar as crenças e valores que fundamentam a prática pedagógica tal como se explicita no dia-a-dia das escolas. Fundamentos que muitas vezes escapam à compreensão e podem até ser injustificáveis aos olhos do especialista, mas que atribuem grau de segurança suficiente para seu ator. Fundamentos que podem carrear de análise crítica, porém que sedimentam rotineiramente a prática pedagógica e lhes dão sustentação — ainda que sustentação cotidiana: econômica, pragmática e ultrageneralizadora.

Se os professores agem de acordo com o que pensam, se a reflexão sobre seu trabalho é característica decisiva para seu sucesso profissional; se cotidianamente nossa tendência é pensar de forma ultrageneralizadora, espontânea e pragmática; se os professores se assentam mais na experiência profissional como avalista do bom ensino; se identificar tendências teóricas na prática pedagógica vêm se revelando tão frágil, talvez este **saber do professor** seja aspecto importante na compreensão da prática pedagógica vigente em nossas escolas.

Mais que isso: aspecto decisivo na transformação da escola, já que tradicionalmente a conduta básica do especialista em projetos de intervenção (e mesmo da cúpula do sistema escolar) tem sido apenas a de desmerecer os princípios pelos quais se pautam os professores, ou descaracterizar e minimizar seu trabalho e seus fundamentos.

Trata-se de reconhecer que são importantes os "valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores"... (Giroux, 1987). Dar a "voz" aos professores. Encará-los como sujeitos. Agentes. Pensantes.

Em tese de doutoramento recém-defendida (Dias-da-Silva, 1992), mediante realização de um estudo qualitativo, com abordagem etnográfica, procurei detectar evidências dessa sabedoria docente presente no cotidiano de professores de 5ª série do 1º grau em escolas públicas paulistas<sup>5</sup>. Algumas pistas reveladas no estudo são aqui sumarizadas na tentativa de exemplificar a proposta: o ensino centrado no professor, lousa e giz; a presença ditatorial do livro didático; a organização rígida da escola, seus tempos restritos e espaços limitados; os rótulos e as notas; a rotatividade e "itinerância" dos professores; o ensino centrado nos "bons" alunos; escolas precárias, condições precárias; escolas privilegiadas, facilidades e recursos; a base "pessoal" do trabalho; a ruptura entre os dois segmentos do 1º grau; a evasão, a repetência, fracasso escolar... Em muitos momentos talvez se possa apenas assinar e redigir as pesquisas sobre a escola dos anos 60 de Pereira (1969) e Lüdke (1972).

Porém, o rótulo Ensino Tradicional se revelou bastante pobre como elemento globalizador para esse cotidiano.

Como alerta brilhantemente Ezpeleta (1986): "Quando alguém chega para observar a escola (...)

5 Quintas séries que revelam altos índices de fracasso escolar, camuflado na evasão, que se origina na reprovação sistemática, como acentuam Fletcher e Castro (1986). Quintas séries que historicamente concretizam a ruptura entre primário e ginásio — concepção bacharelesca do ensino elementar. Quintas séries que centralizam as maiores dificuldades de trabalho para os professores secundários. Série que vem sendo apontada como um dos maiores entraves no ensino de 1º grau. Série síntese da ruptura, que concretiza no dia-a-dia da escola a negação do direito de escolaridade elementar de oito anos a todo cidadão brasileiro.

começa o assalto das expectativas: espera-se uma certa ordem, uma certa disciplina, alguma regularidade nas ações; existem parâmetros os mais diversos para identificar em diagnóstico rápido, o 'bom professor', o 'aluno terrível'. O observador se surpreende quando se defronta com situações inexplicáveis, por si mesmas, sem relação possível com o que se 'espera' que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabemos muito pouco sobre a vida da escola" (p.110).

A homogeneidade esperada se defronta com a heterogeneidade do cotidiano. Um mesmo professor que passa aulas inteiras num monótono e repetitivo copia-e-cala-a-boca se revela democrático e envolvente na aula seguinte. O uso do mesmo livro didático que norteia ditatorialmente a matéria, também possibilita fazeres diferentes, procedimentos diversos, conforme o professor. O mesmo professor que grita e desdenha de um aluno é capaz de docilmente responder-lhe uma questão. A mesma diretora que considera "esperada" uma evasão de 40% dos alunos, se angustia frente à repetência; o mesmo professor que acha um crime aprovar aluno sem mérito, se entristece quando percebe que a classe está "sem média", ou que sua "caderneta está menstruada".

A própria classificação dos professores em bem-sucedidos ou não esbarrou muitas vezes no confronto entre as características apontadas pelas pesquisas e os valores por eles partilhados. Muitas vezes aspectos decisivos para o "bem-sucedido" são "indesejáveis" nas classes. Por exemplo, o incentivo à participação do aluno e a integração de sua experiência ao conteúdo são muitas vezes evitados em razão das inadequações que os professores percebem na aprendizagem "com vícios" que os alunos trazem "do primário". Parece também que o estabelecimento de uma atmosfera prazerosa e afetiva é, para os professores, incompatível com o rigor do tempo e do espaço de que dispõem — estes sim, ditadores implacáveis de seu cotidiano.

Ainda que a fragilidade das concepções seja evidente, a trajetória desse projeto revelou que o saber docente parece assentado em valores e crenças simbolicamente imprescindíveis para a afirmação do trabalho e papel dos professores.

Bastante comum quando se discute a questão do fracasso escolar nas 5<sup>as</sup> séries é o argumento recorrente que "o problema é que a criança de um passa a ter sete ou oito professores". Embora não discordando dessa afirmação — é inegável que a justaposição sem integração decididamente faz das séries finais do 1<sup>o</sup> grau uma "mentira pedagógica" (Azanha, 1987) —, o estudo revela que a **qualidade** do trabalho docente é aspecto muito mais decisivo que a quantidade. Os professores de 5<sup>a</sup> série (com formação universitária, "especialistas" em disciplinas específicas) explicitam um saber com fundamentos bastante diversos de seus antecessores.

Em muitas situações fica explícito que a concepção bacharelesca ou enciclopédica desses professores pode implicar um certo alheamento em relação

aos alunos, já que o centro de seu trabalho é o "acadêmico". Em vários momentos, ficou sugerido que a permanência na escola elementar de oito anos passa pelo crivo das competências individuais de quem "leva jeito para estudar", ou "tem base". No entanto, a volta do exame de admissão para as 5<sup>as</sup> séries(!) parece representar para esses professores a chance de trabalhar sem precisar conviver com o fracasso que frustra seu cotidiano. Garantia de sucesso.

Quero lembrar também que talvez o enciclopedismo de nossos professores "secundários" não deva ser visto apenas como conservadorismo político, ou negação de democratização da escola às camadas populares. Há nisso a **explicitação de um papel a cumprir**. Schofield (1982) aponta que nas *middle schools* americanas os professores têm o acadêmico como centro de seu trabalho e tomam a sala de aula como "mundo em si mesmo". Aponta que os professores "secundários" se recusam a lidar com aspectos psicológicos e sociais dos alunos, sob o argumento que seu papel é ensinar X. É nisso que acreditam. E para isso, lecionam.

Os professores são sujeitos do trabalho docente cotidiano em 5<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup>, 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries — o "ginásio". São professores "secundários", têm formação específica e compromisso com uma área de conhecimento. São especialistas: professor de Matemática, professor de História, professor de Ciências. São professores que trabalham e que pensam. Acreditam, avaliam, interpretam. Seu trabalho não se assenta no mero senso comum. Há um saber pouco explicitado e conhecido, porém afiançador de sua segurança no agir. Há um papel a ser cumprido que convive cotidianamente com frustrações e incertezas.

A maioria dos professores parece convencida de que ocupar seu tempo — restrito e ditatorialmente dividido pela "matéria" e pelo programa — com condutas de alunos não centrados nessa tarefa é imenso desvio de função. Desvio de função, pois se espera que na 5<sup>a</sup> série os alunos já sejam "maduros e responsáveis", "com base"; base pressuposta na aprovação do aluno da 4<sup>a</sup> para 5<sup>a</sup> série, que inclui desde alfabetização refinada até domínio de regras sobre realização da tarefa, desde autocontrole até domínio de operações lógicas.

A matéria é o centro. Há um programa a ser cumprido que é hierárquica e cumulativamente estruturado como pré-requisito para a série seguinte. Ao aluno cumpre aprender, ser disciplinado para pensar, organizar-se e participar. Muitas vezes, o professor parece considerar a disciplina, ou melhor, o silêncio, como condição para que o cognitivo se estabeleça na sala de aula. Portanto, aula do "silêncio", já que em muitos momentos ele interpreta a fala dos alunos como impedimento para pensar e aprender.

O trabalho sugere a **disciplina** e a **avaliação** como núcleos simbólicos do trabalho docente. Se a "aula do silêncio" e a reprovação realmente representarem para os professores sínteses de garantia da

concretização de seu trabalho, talvez possamos compreender — em outras bases<sup>6</sup> — a resistência dos professores em permitir a troca entre os pares ou mesmo a precariedade de seus argumentos políticos sobre a democratização escolar no primeiro grau.

Toda a minha vivência na escola sugere claramente que muitos juízos ultrageneralizadores se transformam em princípios que sedimentam o saber docente dos professores. Muitas vezes eles se baseiam em **sua interpretação** sobre a conduta dos alunos (raramente checando sua impressão), acreditam que têm que **tratar igualmente** alunos e classes diferentes, tomam a aprendizagem como sendo **modelação oriunda do confronto** entre certo e errado, valorizam a **independência** do aluno (e portanto seu autocontrole) como imprescindível nessa série etc. Não está presente um mero executar de tarefas. Há um profissional que age e explicita, ainda que subliminarmente, razões para esse fazer. Razões que podem ter base pedagógica, epistemológica ou socialmente frágeis, mas que atribuem significados e sustentam a prática cotidiana dos professores. Um saber docente que pode, muitas vezes, apenas contribuir para perpetuar a “mesmice”, mas é um saber partilhado que assegura para o grupo seu papel e sua função.

Por outro lado, a convivência com as quintas séries parece desnudar para os professores grandes contradições entre esse saber e a realidade da sala de aula. A convivência com a classe explicita muito mais **confronto** do que adequação de expectativas.

O sinal algoz e o espaço restritivo talvez sejam vilões maiores que o livro didático. Os alunos sequer se sentam voltados para a frente, interagem verbalmente o tempo todo — seja entre si, seja com o próprio professor. Muitos sequer têm (dinheiro para comprar) o material didático básico. Rotineiramente, solicitam instruções “primárias” de ação. Vários alunos sequer dominam a tabuada, ou sabem escrever “corretamente”. E, talvez o pior: subliminar e diariamente sinalizam para o professor evidências de que seu trabalho não está sendo bem-sucedido.

Parece que as quintas séries explicitam para os professores suas contradições cotidianas. As quintas séries parecem **sínteses dos dilemas cotidianos** de seus professores. Dilemas porque implicam algo muito mais enraizado que a alteração de procedimentos didáticos isolados. Dilemas porque implicariam também a alteração de seu saber sobre seu trabalho, da própria concepção de seu papel e função na escola. Dilemas porque, mesmo reconhecendo que os alunos trazem “vícios” das séries anteriores, eles não podem (mais) ser tratados como crianças dependentes e nem há tempo para repor a “base” pressuposta. Dilema porque, mesmo criticando a organização didática imposta pela escola, os professores precisam manter ritmo e quantidade de matéria por causa dos “bons” alunos presentes.

A necessidade e a importância de o aluno ser capaz de generalizar sua resposta na correção da tarefa se contrapõe à solicitação insistente da leitura por toda a classe. A importância de o aluno ser maduro

e independente se confronta diariamente com as indesejáveis questões do pula-linhas, escreve-a-lápis ou pode-fazer-já. A demanda por maior análise e discussão do tema é barrada pelo sinal algoz que interrompe a aula. A necessidade de fornecer o mesmo programa a todos os alunos se confronta com a monotonia apática da cópia de lousa. A confiança na fidedignidade e validade das provas elaboradas se choca com a constatação de que o aluno é muito melhor que a nota. Dilemas...

Dilemas porque confrontam o papel e a função que se atribuem ao professor — seu saber fazer — com sinais que a realidade lhe impõe. Muitas vezes afirmar um implica negar o outro. Assim, se não se pode mudar a escola ou negar seu trabalho, que mudem os alunos (!). E como os alunos também pouco mudam, não é à toa que freqüentemente se ouve: “*Se pudesse ninguém pegava 5ª série!*”.

O cotidiano nessas classes expõe aos professores a **impotência** frente aos dilemas. A frase: “*Não sei como fazer diferente*” assume sentido literal. Em geral os professores se colocam frente ao impasse — afirmam seu papel e executam a tarefa a que se propuseram **ou** atendem às demandas dos alunos. E, muitas vezes, apenas reproduzem a “mesmice”.

Talvez, assim, mais bem-sucedidos sejam os professores que, reconhecendo as contradições vividas no seu cotidiano, detectam as incongruências entre o que “sabem” e as pistas fornecidas pela classe. E, reconhecendo-as como contradições são capazes de tomar essas evidências como base para a reflexão crítica e a alteração de seu saber e de seu fazer. Bem-sucedidos seriam os professores que, analisando seu saber, conseguissem superar o impasse e a impotência implicados nos dilemas, para transformarem crítica e simultaneamente sua concepção e ação.

É intrigante perceber que, freqüentemente, os professores, em geral, se referem à necessidade de “fazer diferente”, “agir diferente”. Entretanto, raramente percebem a possibilidade (ou necessidade) de “ver” de modo diferente seus alunos e seu trabalho. Talvez uma interpretação diversa sobre seu cotidiano ou mesmo a mera explicitação do confronto, presente nos dilemas detectados, possam trazer elementos decisivos para a construção da prática pedagógica “diferente”.

A própria centralização no acadêmico como núcleo de sua tarefa pode ilustrar tal aspecto. É evidente que a apropriação de parcela valorizada da cultura por todos os alunos — em especial os de camadas populares — é papel essencial de que a escola NÃO pode abrir mão. A questão que se coloca é que, para os professores, esse objetivo escolar é concretizado (apenas) por meio de aulas “tarefeiras”, visando “andar com a matéria”, cumprir um programa norteado pela autoridade do livro e pela rigidez do tempo. É de maneira epistemológica e socialmente simplificada

6 E talvez essas “novas bases” permitam novos argumentos para transformar a “mesmice”.



que os professores sabem trabalhar e asseguram que cumprem seu objetivo primeiro. Perceber essas simplificações e suas implicações pedagógicas são aspectos ausentes das discussões escolares e talvez pudessem ser fecundas para achar um "fazer diferente".

Minha experiência nas reuniões dos professores sugere que todos têm bons e bem-intencionados motivos para exigir e checar a tarefa, ou fazer (ou não) a chamada disciplinadora. E não é negando seus saberes que facilitamos a construção de melhores professores; no nível do discurso, todos na escola "sabem" claramente o que deve e, mais ainda, o que **não** deve ser feito. A escola é plena de *slogans* pedagógicos! A grande questão, me parece, é **como** fazer com que o melhor seja concretizado!

É evidente que vários procedimentos cotidianos dos professores de quinta série podem ser considerados inadequados ou, eufemisticamente, estéreis para a promoção da aprendizagem dos alunos. Depois da longa vivência com as classes, parece até fácil arrolar uma lista de procedimentos que podem estar comprometendo o desenvolvimento dos alunos ou até gerando o fracasso escolar.

Desde a ausência de *feedback* à tarefa e aos cadernos, até a chamada impessoal e disciplinadora, desde a falta de troca entre os pares até a ausência de estabelecimento de estratégias metacognitivas, desde a ditadura do livro até a fragilidade das questões formuladas nas provas, desde a falta de interdisciplinaridade até a ausência de integração com conteúdos que a criança já dispõe, há inúmeros aspectos que poderiam ser apontados, com implicações pedagógicas decisivas na construção do fracasso escolar nessas séries.

Entretanto, produzir um rol de procedimentos didáticos alternativos, normativamente estabelecidos para melhorar as quintas séries, parece tarefa estéril. Se saberes estão imbricados nesses fazeres, estou convencido de que não é apenas o confronto com

modalidades alternativas de ação que melhora o trabalho ou diminui a impotência dos professores.

Como alertam Sanders e MacCutcheon (1986), os professores analisam informações ou instruções (novas), interpretando-as a partir das teorias que dominam, do saber de que dispõem, e só alteram suas ações, caso o dado novo não seja incoerente ou contraditório com seu referencial e traga conseqüências muito desejáveis para seu trabalho.

Assim, estou convencida de que o reconhecimento e o respeito pela "voz do professor" é pressuposto indiscutível em qualquer tentativa seqüente de transformar a escola. Mais do que isso, é condição para que a transformação ocorra — uma vez que o professor só altera seu fazer se não negar seu papel. Só altera seu fazer se fizer uma nova leitura de seus fundamentos, de seu saber...

As pesquisas sobre o cotidiano escolar podem exercer papel decisivo no processo — diria mesmo "terapêutico" —, já que a cristalização da rotina escolar impede, muitas vezes, a explicitação das contradições ou a delimitação dos problemas enfrentados. A inclusão dessa reflexão nos cursos e programas de formação de professores é, ao mesmo tempo, imprescindível — a discussão pedagógica não pode continuar minimizada pelo bacharelismo das nossas licenciaturas.

Evidentemente, a escola também precisa mudar. Sem a quebra do isolamento do trabalho dos professores, sem tempo para (re)estruturar o pedagógico, sem forças para acreditar na importância do seu trabalho, dificilmente se pode esperar qualquer transformação mais efetiva ou crítica.

Não basta pretender que o professor acredite que a criança deva construir e ser sujeito do conhecimento. Há que se considerar que (também) o professor precisa ser reconhecido como **sujeito** de seu fazer cotidiano. É preciso que o próprio professor tenha condições para que ele também construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ANDRÉ, Marli E.D.A. Em busca de uma didática fundamental. In: CANDAU, V.M. *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- AZANHA, José Mário P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- CLARK, Christopher M., YINGER, Robert J. Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, v.7, n.44, p.279-304, 1977.
- CUNHA, M. Isabel. *O Bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- DIAS-DA-SILVA, M. Helena G. Frem. *O Professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5<sup>as</sup> séries*. São Paulo, 1992. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ELBAZ, Freema. The Teacher's practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v.11, n.1, p.43-71, 1981.
- EZPELETA, Justa. La Escuela y los maestros: entre lo supuesto y la deducción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, v.20, p.1-33, 1986.
- FLETCHER, Philip R., CASTRO, Cláudio M. Os Mitos, as estratégias e prioridades para o ensino de primeiro grau. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.11, n.1, p.35-42, jan./jun. 1986.
- GARCIA, Carlos M. *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1987.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GUARNIERI, M. Regina. *O Trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau: elementos para compreensão da competência no cotidiano escolar*. São Carlos, 1990. Dissertação (mest.) Universidade Federal de São Carlos.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.



- LÜDKE, Menga et al. A Reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, v.14, p.3-137, 1972.
- MARIN, Alda J. *Trabalho docente: perspectivas, modelos e anotações sobre o tema*. Araraquara, 1990. Tese (livre-docência) — Faculdade de Ciências e Letras, UNESP.
- MARLAND, Perc. Models of teacher's interactive thinking. *The Elementary Schools Journal*, v.87, n.2., p.209-26, 1986.
- MARTIN-ALONSO, Angel S. El Pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, v.33, p.23-32, 1986.
- MIZUKAMI, M. Graça N. *Ensino: o que fundamenta a ação docente?* Rio de Janeiro, 1983. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica.
- PAGOTTO, M. Dalva S. *Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores*. São Carlos, 1988. Dissertação (mest.) Universidade Federal de São Carlos.
- PATTO, M. Helena S. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PENIN, Sonia T.S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA, João B.B. *A Escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- ROCKWELL, Elsie. *La Relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. México, D.F., 1989.
- SANDERS, David P., MacCUTCHEON, G. The Development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, v.2, n.1, p.50-67, 1986.
- SCHOFIELD, Janet W. *Black and white in schools: trust, tension or tolerance?* New York: Praeger Publishers, 1982.
- VILLAR-ANGULO, Luis M. An Exploration of teacher's mental process. *Teaching and Teacher Education*, v.4, n.3, p.231-46, 1988.
-