

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

DINALVA CLARA MONTEIRO SANTOS

**Desvelando a Prática Pedagógica de Professores de
Língua Portuguesa do CEFET-PI: Análise de Dilemas
Emergentes**

TERESINA

Agosto de 2006

DINALVA CLARA MONTEIRO SANTOS

**DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO CEFET – PI: ANÁLISE DE DILEMAS
EMERGENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

TERESINA - PIAUÍ

Agosto de 2006

DINALVA CLARA MONTEIRO SANTOS

**DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO CEFET – PI: ANÁLISE DE DILEMAS
EMERGENTES**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ / ____ / 2006 por:

Professora Dra. Antonia Edna Brito - UFPI (Orientadora)

Professora Dra. Maria Bernadete Fernandes Oliveira – UFRN

Professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI

TERESINA - PI

Agosto de 2006

A Zezinho e Maria Luísa, meus pais, e a Iomar, meu esposo, que de forma incondicional me apóiam e acreditam sempre no meu sucesso de modo tão especial como só aqueles que verdadeiramente amam sabem fazer.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte maior de sabedoria, minha força e meu refúgio em todos os momentos. E que sempre faz infinitamente mais (e melhor) do que aquilo que penso ou quero.

À minha família, meu porto seguro, com que posso contar sempre.

Aos meus filhos, por suportarem minhas ausências nos momentos em que estive dedicada ao trabalho.

À minha orientadora, pela paciência e amizade, pelo apoio e compreensão que sempre me dispensou e pela competência na orientação do trabalho. Ganhei uma amiga, com certeza!

Ao meu esposo, pela compreensão e carinho sem tamanho e pelo incentivo em todos os momentos em que parecia difícil chegar ao fim da caminhada.

Aos professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI, meus amigos, pela disposição e profissionalismo com que participaram do estudo.

Aos colegas e professores do Mestrado em Educação da UFPI, pela convivência e ricas trocas de experiências.

Ao CEFET, por subsidiar financeiramente este curso.

De forma muito especial, aos amigos João Pedro, Fátima e Socorro Lopes que dividiram comigo todo o percurso desta caminhada. Juntos vibramos, sofremos, sorrimos, incentivamos uns aos outros desde a fase de seleção para o Mestrado. Tudo valeu a pena!

RESUMO

DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CEFET – PI: ANÁLISE DE DILEMAS EMERGENTES

DINALVA CLARA MONTEIRO SANTOS

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ANTONIA EDNA BRITO

Os estudos e reflexões sobre a prática pedagógica têm procurado, de forma recorrente, situá-la como atividade docente de natureza complexa e multidimensional, haja vista que o ensino configura-se como prática social que comporta uma diversidade de ações e de interações, requerendo do professor um conhecimento amplo e consistente sobre as peculiaridades da profissão docente. Considerando, pois, a natureza complexa das práticas de ensinar, o presente estudo objetiva investigar os dilemas que emergem na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, analisando as estratégias por eles utilizadas na resolução de tais dilemas. Para realizar o estudo, optamos pela pesquisa qualitativa contemplando a modalidade estudo de caso. No processo de coleta de dados utilizamos o questionário, a entrevista, a observação indireta e os diários da prática. A pesquisa desenvolveu-se tendo como sujeitos dez professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI. Do ponto de vista teórico, tomamos como referência os estudos de Lampert (1985, 1997), Berlak e Berlak (1981), Zabalza (1994, 2004), Caetano (1997), dentre outros. Nesta perspectiva, dentre as diversas concepções de dilemas, optamos pela concepção de Lampert que postula ser o dilema um conflito simultaneamente cognitivo e prático, cuja solução requer considerar tanto as situações concretas da sala de aula, quanto as idéias do professor acerca do que é possível fazer diante dos dilemas da sua prática. No desenvolvimento da pesquisa, identificamos dilemas relacionados aos alunos e dilemas relacionados ao ensino. A análise empreendida permitiu conhecer a natureza desafiadora da ação didática, explicitando os conflitos que os professores enfrentam no dia a dia das práticas de ensinar. Constatamos, inclusive, que os professores têm condições privilegiadas de identificar nas situações didáticas os dilemas da prática pedagógica, valendo-se de estratégias simples para resolver tais dilemas, sempre voltadas para a manutenção do equilíbrio da aula. Além disso, a análise dos dados revela que os professores percebem a prática como um contexto marcado pela instabilidade e complexidade, compreendendo que as experiências vivenciadas nas situações de ensino alicerçam a resolução dos dilemas inerentes a essas situações. Diante do exposto, realçamos a importância deste estudo por possibilitar a compreensão de que ensinar é uma tarefa formativa, bem como por explicitar as peculiaridades do trabalho docente, realçando-o como atividade complexa e multifacetada que desafia o professor na ressignificação de seus saberes e de suas práticas.

Palavras-chave: prática pedagógica, dilemas, prática reflexiva

ABSTRACT**UNVEILING THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF PORTUGUESE
LANGUAGE TEACHERS FROM CEFET-PI: ANALYSIS OF
EMERGENT DILEMMAS****DINALVA CLARA MONTEIRO SANTOS
SUPERVISOR: ANTONIA EDNA BRITO**

The studies and considerations about pedagogical practice have insistently tried to consider it as a complex and multidimensional teaching activity, as teaching figures as social practice that admits a diversity of actions and interactions, requiring from teacher a consistent and wide knowledge about peculiarities of teaching. Considering the complex nature of teaching practices, this study intends to investigate dilemmas that rise out from Portuguese Language Teachers pedagogical practice, analyzing the strategies they use to solve them. In order to do the study, we chose the qualitative research using the case study modality. The data collect process used questionnaires, interviews, indirect observation, and diaries of practice. The research involved ten Portuguese Language teachers from CEFET-PI. Theoretically, we based on the studies of Lampert (1985, 1997), Berlak e Berlak (1981), Zabalza (2004), Caetano (1997), and others. Then, among several dilemmas conceptions we chose Lampert's conception that postulates dilemmas as a simultaneously cognitive and practical conflict, witch solution requires considering both class concrete situations and teachers' ideas about what's possible to do facing dilemmas in class. During the research, we identified dilemmas related to students and to teaching. The analysis permitted to know the challenging nature of didactic action, showing the conflicts teachers face daily. We found out teachers have special conditions to identify dilemmas in didactic situations, using simple strategies to solve dilemmas, always considering class equilibrium. The data analysis shows that teachers understand practice as a context full of complexity and instability, knowing that experiences lived in teaching consolidate the dilemmas resolutions proper of these situations. So, we emphasizes the importance of this study because it permits to understand that teaching is a formative task, and explicates the peculiarities of teaching work, showing it as a complex and multidimensional activity that challenges teacher to give new signification to own knowledge and practices.

Key-words: pedagogical practice, dilemmas, reflexive practice

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Origens do estudo	10
1.2 Objetivos que orientam o estudo	13
1.2.1 Objetivo geral	13
1.2.2 Objetivos específicos	14
1.3 Questão central do estudo	14
1.4 Como se organiza a dissertação	15
 CAPÍTULO II	 17
 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA DA PESQUISA	
2.1 Potencialidades da pesquisa qualitativa e o estudo de caso	17
2.2 Conhecendo o contexto empírico da investigação	21
2.3 Apresentando os parceiros da pesquisa	23
2.4 O processo de recolha dos dados	26
2.4.1 Utilizando os questionários	28
2.4.2 Dialogando através de entrevistas semi-estruturada.....	28
2.4.3 Conversando sobre os diários	30
2.5. Como se processou a análise dos dados	31
 CAPÍTULO III	 33
 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMPLEXIDADE E DILEMAS EMERGENTES	
3.1 Prática pedagógica: espaço de produção ou reprodução do conhecimento?	34
3.2 A complexidade da prática pedagógica desvendada na reflexão	38
3.3 Os saberes que permeiam a prática pedagógica	42
3.4 A prática pedagógica: um contexto marcado por dilemas?.....	46

CAPÍTULO IV56**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: PECULIARIDADES E DILEMAS**

4.1 Histórias da formação do professor de Língua Portuguesa	58
4.1.1 Marcas da formação profissional.....	59
4.1.2 Revendo percursos de autoformação	64
4.1.3 Formação profissional e exigências da prática pedagógica.....	69
4.2 A experiência docente diante dos conflitos de sua prática.....	72
4.2.1 Aspectos marcantes na prática pedagógica	73
4.2.2 O olhar do professor sobre a prática.....	80
4.2.3 Complicadores da ação docente no contexto escolar.....	85
4.3 O complexo contexto da prática pedagógica	92
4.3.1 Os professores frente à instabilidade da prática	93
4.3.2 Dilemas emergentes da prática e estratégias de solução	98
4.3.3 A prática de ensinar alicerçando a solução de dilemas	116

5. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS119**REFERÊNCIAS125****APÊNDICES130**

INTRODUÇÃO

1.1 Origens do estudo

A profissão docente tem sido muito investigada nessas últimas décadas. Teóricos como Nóvoa (1992), Tardif (2002), Pimenta (2002), Schön (1992), dentre outros, têm realizado estudos importantes sobre a formação, os saberes, o pensamento e a prática pedagógica dos professores. Entretanto ainda há muito que investigar a partir do ponto de vista do professor enquanto ator de uma prática complexa, dilemática e permeada por uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2002).

Pensando nesse ator que lida no dia a dia com a contingência do ensinar, nossa pesquisa voltou-se para uma investigação da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI a fim de caracterizar essa prática, analisando os dilemas que dela emergem.

A opção por investigar a prática pedagógica a partir do discurso dos interlocutores ocorreu com o propósito de dar voz ao professor que poucas vezes verbaliza espontaneamente o que acontece na prática. Assim, entendemos que a ação pedagógica configura-se um tanto solitária sob pelo menos dois aspectos.

O primeiro aponta no sentido de que o professor raramente socializa com seus pares suas experiências com o objetivo de analisá-las, ou registra momentos da sua prática para depois compartilhar experiências, tampouco tem por hábito externar possíveis conflitos cognitivos enfrentados no exercício da sua prática.

Nessa perspectiva, referindo-se ao professor como um profissional que entra em confronto consigo mesmo, com os alunos, com a comunidade e com o próprio contexto escolar, Caetano (1997) comenta que o professor transporta e vive interiormente esses conflitos, numa profissão de caráter solitário que carece de reflexão coletiva. Sob esse ponto de vista, a prática da reflexão coletiva poderia ajudar esses profissionais a aprenderem a lidar com os dilemas ou conflitos.

Um segundo aspecto pelo qual entendemos ser solitária a ação pedagógica está relacionado à própria atuação do professor na sala de aula, pois sendo esse seu espaço de decisões mais imediato é onde ele assume sozinho toda a responsabilidade por decisões tomadas na urgência.

Sobre essa responsabilidade, concordamos com Lampert (1985) quando afirma que, assim como os pesquisadores e os teóricos, os professores identificam os problemas e imaginam soluções para eles, entretanto, a diferença é que o trabalho dos professores envolve uma responsabilidade pessoal adicional de fazer algo a respeito desses problemas na sala de aula e conviver com as conseqüências das suas ações posteriormente.

Percebemos, desse modo, que resolver dilemas não é tarefa fácil, e, não obstante, o professor se envolve com eles cotidianamente, instado a tomar decisões, a fazer escolhas a todo o momento no espaço da aula.

Embora saibamos que o professor nem sempre tem consciência de sua atuação sobre os dilemas no momento em que ocorrem, é nossa intenção analisá-los considerando o que os professores verbalizam acerca das vivências de situações dilemáticas na contingência da ação pedagógica.

Para analisar tais dilemas tomamos como referência autores como Berlak e Berlak (1981), Lampert (1985, 1997), Zabalza (2004), Caetano (1997) que em seus estudos focalizam os dilemas dos professores, sob diferentes perspectivas.

Dentre as diversas concepções de dilema, optamos pela concepção de Lampert (1985) que entende que o dilema sugere a idéia de um conflito simultaneamente cognitivo e prático. Define os dilemas como estruturas ambivalentes as quais o professor tem de enfrentar no próprio decorrer da aula e acredita que as decisões tomadas pelo professor na resolução dos dilemas consideram, além dos indicadores que a situação concreta lhe proporciona, as idéias que o professor possui acerca dos objetivos que definiu e as idéias do que acredita ser possível fazer nessas situações, bem como o conhecimento que tem de seus alunos.

Para Lampert (1985), o professor, em cada caso, vale-se de diversas estratégias que o colocam em posição de evitar conjunturalmente a contradição entre seus objetivos enquanto desenvolve a sua atividade, de maneira que se mantenha um ganho produtivo nas relações com os alunos.

Dessa maneira, a ação do professor acontece sempre de forma estratégica a fim de atingir seus objetivos dentro do contexto da aula, sem desgastar suas relações com os alunos, essas relações dizem respeito aos aspectos afetivos, hierárquicos, organizativos, curriculares, dentre outros.

A escolha pela concepção dessa autora explica-se por ela inserir o dilema na contingência da prática, bem como relacioná-lo aos objetivos do professor e à relação com os alunos, o que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

Nosso interesse pelo estudo dos dilemas fundamenta-se em motivos pessoais e profissionais. Sob o ponto de vista pessoal, é uma tentativa de dar respostas a inquietações surgidas no exercício da docência, bem como resulta do desejo de aprofundar conhecimentos sobre a prática pedagógica e sobre as situações dilemáticas que emergem no contexto dessa prática.

Profissionalmente, a motivação parte das próprias experiências como professora em relação aos dilemas e da vivência como coordenadora da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no CEFET-PI, o que nos oportunizou perceber conflitos práticos vividos pelos professores em situação de sala de aula.

Não raro os professores hesitam, por exemplo: entre tomar uma atitude mais enérgica com um aluno e comprometer a relação afetuosa com os outros alunos, ou não ser enérgico e comprometer a ordem na sala de aula; cumprir ou não o planejamento em detrimento de outras necessidades dos alunos; individualizar o atendimento a alunos com dificuldades mais imediatas ou seguir com o restante da classe; ser justo ou não com algum aluno na nota ou em momentos acalourados da aula; avaliar qualitativa ou quantitativamente.

Enfim, tomamos conhecimento de variadas situações dilemáticas que exigiam deles decisões imediatas. Essas situações concretas, apesar de aparentemente simples, são geradoras de dilemas de difícil resolução para o professor, porque não existem respostas prontas para elas.

Assim, esses dilemas que sempre despertaram a nossa atenção na mesma dimensão despertaram também o desejo de compreender, de maneira científica, alicerçada na pesquisa, sua natureza e as estratégias dos professores para lidar com os mesmos.

A escolha dos dilemas emergentes na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, como objeto de estudo, justifica-se também pelo fato de termos encontrado poucas referências a este tema em pesquisas na área de Língua Portuguesa, pelo menos no cenário da educação piauiense. Não identificamos número significativo de produções neste entorno.

De modo que compreendemos que a relevância da pesquisa está em poder contribuir com as discussões sobre a prática docente e sua complexidade, apontando a importância da reflexão sobre os dilemas para a compreensão e o desenvolvimento da prática pedagógica, mais especificamente, na área de Língua Portuguesa.

Acreditamos que analisar os dilemas da prática pedagógica reconhecendo a forma como os professores lidam com eles pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos mesmos, uma vez que as tomadas de decisões frente aos dilemas podem ser fatores determinantes para o sucesso da atuação desses profissionais em sala de aula. Com esta perspectiva, apresentamos os objetivos do presente estudo.

1.2 Objetivos que orientam o estudo:

No exercício da prática cotidiana, uma boa parte das situações que se apresentam ao professor exige o agir na contingência. São problemas que o professor é chamado a resolver que levam constantemente a dilemas.

No dia a dia da sua prática o professor não atua no sentido de resolver nós cegos (SACRISTÁN, 2004) que tendo sido resolvidos desaparecem. Normalmente, o que acontece são tomadas de (micro) decisões em situações que vão adquirindo forma e identidade enquanto ocorrem e, nesse percurso, o professor tem diante de si opções alternativas frente às quais é solicitado a decidir.

Assim, acreditamos que investigar a prática pedagógica identificando dilemas vivenciados pelos professores sob o ponto de vista deles e analisar esses dilemas à luz de amplo referencial teórico pode oportunizar reflexões para melhoria substancial na qualidade do trabalho docente. Quanto mais conhecimentos os professores tiverem sobre a própria prática mais condições terão de agir eficazmente sobre essa prática. Diante destas considerações achamos pertinente estabelecer os seguintes objetivos direcionadores do estudo:

1.2.1 Objetivo geral

Sabemos que a prática pedagógica é uma ação planejada, intencional, com objetivos específicos e situações de aprendizagem que podem ser encaradas com uma boa dose de previsibilidade. Entretanto, não ignoramos que ela comporta uma grande parte de improvisação e espontaneidade diante de situações singulares que se apresentam ao professor e exigem dele constante adaptação.

A prática pedagógica é, também, um espaço de decisões rápidas e de responsabilidade por estas. Nessa imediaticidade, o professor confronta-se com dilemas e usa as mais variadas estratégias tentando resolvê-los.

Considerando esse contexto da prática pedagógica, o objetivo geral do trabalho, portanto, é investigar os dilemas vivenciados pelos professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI na contingência da prática pedagógica, identificando as estratégias utilizadas para resolvê-los.

1.2.2 Objetivos específicos

A aula constitui-se o espaço privilegiado de atuação do professor. É na sua realização que se evidencia a autonomia real do professor, no pacto implícito ou explícito que faz com os alunos, na forma como organiza o conteúdo a ser aprendido, na maneira que conduz as relações com e entre os alunos, nas decisões que toma em sala de aula, dentre tantos outros fatores. O trabalho docente, então, em sua essência, realiza-se no espaço da aula.

Nesse espaço, onde se entrecruzam conhecimentos, expectativas, valores, desejos e culturas é que se configuram os dilemas no cotidiano da prática pedagógica. Considerando que esses dilemas surgem no exercício do trabalho docente em sala de aula, o presente estudo visa a:

- Caracterizar a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa.
- Identificar dilemas que se apresentam no cotidiano da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.
- Identificar estratégias dos professores no sentido de resolver, ou não, os dilemas inerentes a sua prática pedagógica.

1.3 Questão central do estudo

Direcionando as considerações feitas anteriormente, sobre a contingência da prática docente, para o objeto de estudo desta investigação, ou seja, os dilemas vividos pelos professores, a questão central desta pesquisa é: quais dilemas emergem na prática pedagógica de professores de língua portuguesa do CEFET-PI e que estratégias são utilizadas na resolução de tais dilemas?

1.4 Como se organiza a dissertação

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo a introdução e a conclusão. Na parte introdutória fazemos considerações a respeito das origens deste estudo, revelando nossa opção pelos dilemas emergentes da prática pedagógica como objeto de estudo. Nesse contexto, explicitamos os objetivos que dão sustentação ao estudo e apresentamos o problema de pesquisa.

O capítulo segundo, *Delineamento metodológico: a trajetória da pesquisa*, apresenta o desenho metodológico da investigação. Discorremos sobre as possibilidades da abordagem qualitativa e do estudo de caso, como caminhos metodológicos adequados à investigação dos dilemas emergentes da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.

Ainda nesse capítulo, empreendemos uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa traçando um perfil identitário dos mesmos. Identificamos também o contexto empírico da investigação, o CEFET-PI, e discorremos sobre o processo de recolha de dados, no qual utilizamos questionários, observação indireta, diários e entrevistas semi-estruturadas. Encerramos o capítulo descrevendo o procedimento de análise de dados para o qual tomamos como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

No terceiro capítulo, *A prática pedagógica: complexidade e dilemas emergentes*, tecemos considerações sobre a prática pedagógica enfocando aspectos relacionados à complexidade e aos dilemas que dela emergem. Do ponto de vista teórico, tecemos nossa argumentação baseados em autores como Veiga (2004), Tardif (2002), Pimenta (1999), Perrenoud (1997), Sacristán (2002), Lampert (1985) Caetano (1992), dentre outros.

No quarto capítulo, *Um olhar sobre a prática pedagógica de Professores de Língua Portuguesa: peculiaridades e dilemas*, identificamos e analisamos os dilemas emergentes na prática pedagógica dos nossos interlocutores, procurando reconhecer as estratégias utilizadas na solução dos mesmos. A propósito, procuramos identificar e analisar os dilemas da prática apontados pelos professores baseados principalmente nas idéias de Lampert (1985).

Além dos dilemas, buscamos também, no conteúdo das narrativas e das falas dos professores, elementos que nos permitiram caracterizar a prática pedagógica dos interlocutores a partir de diferentes aspectos relacionados a sua trajetória profissional, como: formação acadêmica, a maneira de conceber a própria prática pedagógica a partir do contexto de complexidade peculiar a essa prática.

O quinto capítulo, *Considerações Conclusivas*, traz algumas considerações sobre aspectos que nos pareceram marcantes no estudo e sobre os quais resolvemos fazer algumas reflexões. Dessa forma, registramos considerações sobre as inquietações dos professores como fontes de dilemas, necessidades de compartilhamento, entre os pares, de experiências relacionadas ao ensino e ao entorno da sala de aula: subjetividades da prática pedagógica. Em acréscimo, tecemos ainda algumas considerações mostrando a relevância do nosso estudo.

Explicitada, assim, a estrutura da pesquisa, apresentamos, no capítulo seguinte, o percurso metodológico desenvolvido no estudo em questão.

CAPÍTULO II

DELINEAMENTO METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

2.1. Potencialidades da pesquisa qualitativa e estudo de caso

O objetivo deste estudo encaminhou-nos para uma abordagem metodológica que privilegiasse os aspectos qualitativos da pesquisa. Nossa intenção principal, conforme já referida, foi investigar dilemas emergentes da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.

Optamos pela abordagem qualitativa por acreditarmos nas potencialidades oferecidas por este caminho metodológico para a compreensão dos dilemas da prática, uma vez que essa metodologia, conforme Richardson (1999), permite, dentre outras peculiaridades, descrever a complexidade de determinados problemas, analisar a interação de certas variáveis, compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais, bem como possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Diante dessas possibilidades de ação e procurando uma coesão entre procedimentos investigativos, natureza e objetivos do estudo, percebemos que a pesquisa qualitativa apresentava-se como abordagem mais compatível com o tema, por permitir estudar os dilemas dos professores sob o ponto de vista dos próprios professores, analisando suas falas, classificando e compreendendo os processos vivenciados por eles no exercício da prática.

Assim, a partir dessa abordagem qualitativa interpretamos as falas dos professores ultrapassando a mensagem aparente, alcançando e conhecendo significados latentes. Consideramos a vivência do professor com os dilemas, interpretando sua relação concreta

com as contradições e conflitos que o trabalho docente encerra. Essa perspectiva parece, então, encaixar-se no pensamento de Minayo (1994) sobre o método qualitativo, ao enfatizar que:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO, 1994, p. 24)

Dessa forma, como nos voltamos para a investigação dos dilemas da prática pedagógica identificados na experiência cotidiana dos professores, na sua vivência, percebemos que a pesquisa qualitativa nos permitiu: poder conhecer e valorizar a experiência dos interlocutores em situações dilemáticas da prática, observar, embora de forma indireta, diferentes relações/situações que se consubstanciam na sala de aula e relacionar os dados obtidos e a fundamentação teórica que nos serviram de base, combinando diferentes técnicas de recolha de dados, como questionários, diários e entrevistas e observação indireta.

Considerando que o estudo de caso permite realizar investigações em profundidade, de um indivíduo, grupo, instituição, ou unidade social (TRIVINOS, 1990), recorremos a essa metodologia procurando aprofundar conhecimentos sobre alguns fatores ligados à prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa como: a experiência de ensinar, a relação entre formação profissional e prática pedagógica, a complexidade da prática, os dilemas da prática, dentre outros. Nesse contexto, identificamos uma multiplicidade de aspectos contidos nessa prática e analisamos os dilemas que dela emergem.

O estudo de caso pode ser entendido como uma estratégia de investigação, uma forma de organizar dados, na qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Nessa analogia, os autores consideram o início do estudo representando a extremidade mais larga do funil e, à medida que a pesquisa passa de uma fase de exploração mais alargada para uma fase mais restrita de análise dos dados coligidos, o estudo vai se encaminhando para o final, representando a extremidade mais estreita do funil.

Transferindo a metáfora do funil para o plano geral do estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa, percebemos que a extremidade mais larga caracteriza os momentos iniciais quando escolhemos o CEFET como contexto empírico da investigação, selecionamos os professores de Língua Portuguesa como sujeitos do estudo e contactamos com esses interlocutores decidindo como deveríamos proceder e avaliando possibilidades de realização do estudo. O processo foi se afinando com as decisões acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos e estratégias selecionados, da recolha de dados, enfim, com uma série de ações até chegarmos ao processo de análise dos dados propriamente dito, ou seja, à parte mais estreita do funil.

Nessa perspectiva, como recurso importante no estudo de caso, decidimos pela modalidade diário, considerando que o diário situa-se dentre os elementos que integram o conjunto de instrumentos de recolha de dados de documentos pessoais e estes constituem uma classe de materiais de estudo de caso, mais especificamente a classe de documentos escritos em primeira pessoa.

Qualquer narrativa em primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo pode ser considerada documento pessoal (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Dessa forma, os documentos escritos pelas pessoas podem ser utilizados como dados. Podemos entender, então, que enquanto documentos pessoais, os diários constituem-se fontes de dados.

Sobre esse contexto, Zabalza (2004) pontua que as diferentes parcelas do saber social (sociologia, lingüística, antropologia, educação, dentre outros) fazem uso variado dos documentos pessoais. Na educação, por exemplo, a pedagogia faz uso dos referidos documentos para explorar a dinâmica de situações específicas mediante a percepção e o relato que dela fazem seus protagonistas. Enfim, o uso de documentos pessoais é largamente confirmado pela comunidade científica na metodologia qualitativa.

Nesse contexto, o diário configura-se como recurso adequado ao estudo de dilemas de professores. Zabalza (2004) apresenta os diários como um significativo recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à atuação profissional. Para esse autor, o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Considera que o escrever sobre si mesmo implica processos como: racionalizar a vivência ao escrevê-la, ou seja, o que tinha natureza emocional ou afetiva passa a ter também natureza cognitiva, tornando-se manejável; reconstruir a experiência, abrindo a possibilidade de distanciamento e de análise e, por último, facilitar a possibilidade de socializar experiências.

Zabalza define os diários como documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. Essa definição aberta comporta os diversos tipos de diários tanto pelo conteúdo que recolhem as anotações como pela forma como se realiza o processo de coleta, redação e análise da informação.

No campo da formação profissional contínua dos professores o autor aponta várias possibilidades do trabalho com os diários, os quais podem ser empregados com finalidade investigadora ou com finalidade mais voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Zabalza concebe quatro âmbitos de impacto formativo dos diários representados na figura a seguir:

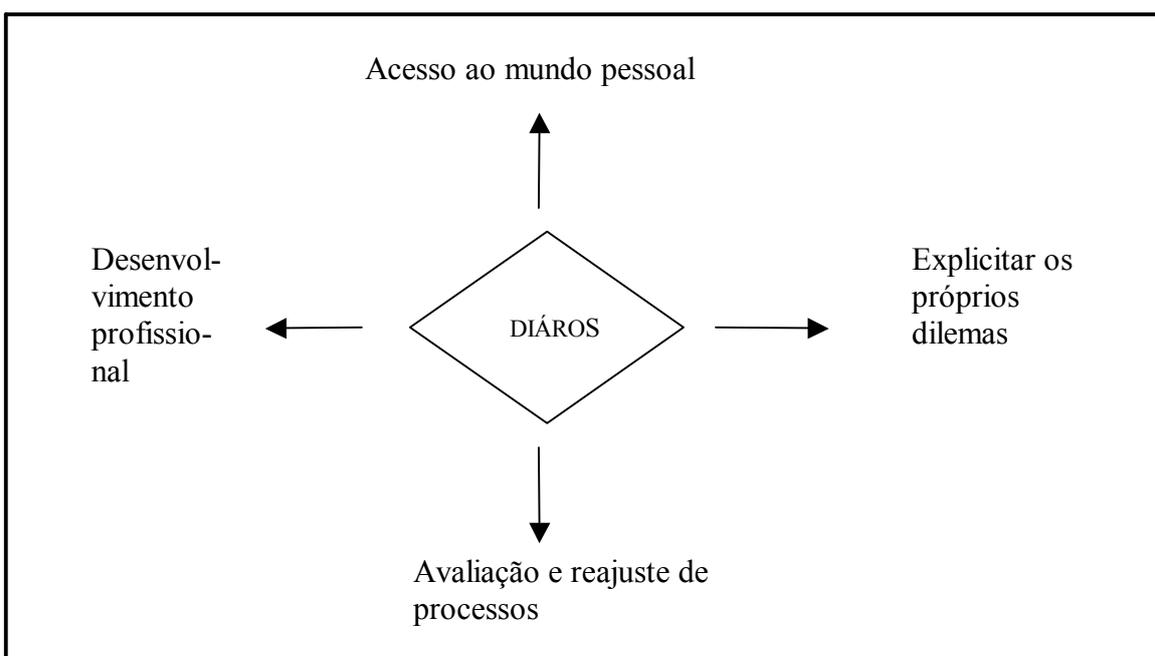


Figura 1 – Os âmbitos do impacto formativo dos diários
 Fonte: Diários de aula (ZABALZA,2004, p. 16)

Apesar de reconhecer a importância dos quatro âmbitos, focaremos sucintamente a atenção em apenas dois desses âmbitos, porque interessam mais diretamente aos objetivos do estudo em referência. O primeiro diz respeito ao acesso ao mundo pessoal dos professores. Nesse âmbito, o autor ressalta que os diários permitem aos professores revisar elementos do seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos a sua própria concepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas.

Por essa dimensão pessoal do trabalho uma área nebulosa para os instrumentos de observação habituais, em geral, torna-se de difícil acesso ao pesquisador. Nesse contexto, o diário tem se mostrado mais eficiente que outros instrumentos de observação habituais

porque, pela personalidade dos escritos, traz uma versão menos nebulosa dessa dimensão pessoal do trabalho do professor.

O segundo âmbito está mais diretamente relacionado ao nosso objeto de estudo, no caso, os dilemas da prática. Na concepção de Zabalza (2004), quando os professores fazem registros escritos nem sempre são conscientes do processo de identificação ou de resolução dos dilemas, centram-se assim em torno de alguns dilemas ou de outros aos quais são mais sensíveis.

Dessa forma, é possível identificar através da leitura dos diários, os dilemas que mais preocupam o professor/autor do diário, e perceber em torno de quais situações dilemáticas do ensino desenvolve seu processamento da informação e suas decisões. É nessa visão de Zabalza que se encaixa nossa proposta de utilização dos diários como instrumento de recolha de dados da investigação. Através deles buscamos descobrir os dilemas emergentes da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e as estratégias que esses professores utilizam na solução dos dilemas em referência.

Diante dessas considerações, justificamos a opção pelo diário como recurso técnico ao estudo de caso desenvolvido nessa investigação de natureza qualitativa.

2.2 Conhecendo o contexto empírico da investigação

O *locus* de investigação dessa pesquisa foi o Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI). Escola pública federal tradicional de Teresina que tem como diferencial o fato de oferecer, atualmente, diversos níveis de ensino, a saber: educação básica (nível médio, técnico e médio integrado ao técnico), superior (licenciaturas e cursos de tecnologia).

A opção pelo CEFET como universo de nossa pesquisa justificou-se ao levarmos em consideração os seguintes critérios: a) a facilidade de acesso ao universo da pesquisa; b) o reconhecimento da escola pela sociedade como instituição de referência para a educação no Estado; c) o número de sujeitos pertinentes que poderiam ser encontrados em um só lugar. d) os diferentes níveis de ensino em uma mesma instituição. Um outro ponto que também influenciou nossa escolha foi o fato de trazermos alguma contribuição para a melhoria do ensino na Instituição da qual somos membro há 10 anos como docente.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (ex-Escola Técnica Federal do Piauí), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, através da Secretaria de

Educação Média e Tecnológica, é um marco de referência na educação do Piauí e, neste cenário, tem uma trajetória bastante peculiar, que será, nesta seção, objeto de sucinta descrição, como forma de melhor situar os eventuais leitores desta obra.

Criado em 1909, como escola de Aprendizes Artífices, no bairro Pirajá, zona norte de Teresina, transferiu-se, em 1934, para um casarão situado na Praça Pedro II, na região central de nossa capital, recebendo nova denominação de Liceu Industrial do Piauí. Posteriormente, em 1938, mudou-se para o atual endereço, na Praça da Liberdade quando então passou a se denominar Escola Industrial de Teresina.

Prosseguiu ao longo de várias décadas, formando profissionais qualificados para atender as demandas do mercado, sendo que, no ano de 1966, teve, novamente, sua nomenclatura alterada, agora para Escola Industrial Federal. Logo em seguida, em 1967, foi elevada à categoria de Ensino Técnico do 2º grau passando a denominar-se Escola Técnica Federal do Piauí, denominação pela qual foi conhecida e respeitada durante muito tempo, principalmente em função da diversidade e da qualidade da educação oferecida, suprimindo uma enorme lacuna na educação do Estado, em se tratando de ensino de nível médio.

Só em 1994, foi autorizada a sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, pela lei 8948/94, que se efetivou em 22 de março de 1999, com a assinatura do decreto autorizativo pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Com 97 anos de tradição no ensino profissionalizante, o CEFET-PI tem seu trabalho reconhecido na comunidade piauiense pela excelência do ensino ministrado, o que confirma uma indiscutível contribuição neste contexto.

Hoje, a Unidade Sede atende 5000 estudantes, funcionando com 22 Cursos Técnicos, 10 Cursos Tecnológicos, 04 Cursos de Licenciatura, Ensino Médio, além de oferecer cursos de extensão de qualificação profissional à comunidade. Atualmente, o CEFET-PI vem desenvolvendo projetos em parceria com instituições públicas, privadas e de economia mista, interagindo com a comunidade e contribuindo com o crescimento econômico e tecnológico do Estado.

Considerando todo o histórico e as características educacionais da Instituição em que nos propusemos desenvolver a pesquisa, acreditamos que seja significativo o desenvolvimento de um estudo cujo foco aponta para a prática pedagógica de seus professores.

2.3 Apresentando os parceiros da pesquisa

A escolha dos nossos parceiros da pesquisa ao mesmo tempo em que nos deu satisfação trouxe também um pouco de apreensão. A satisfação adveio da perspectiva de trabalharmos com colegas da mesma área de formação. A apreensão se explica pelo receio de que o convite para participar da pesquisa não despertasse o interesse de todos os colegas, ou de que na aceitação do convite a relação de amizade com a pesquisadora pesasse mais que o interesse em participar de um trabalho científico.

Felizmente, a apreensão dissipou-se nos primeiros contatos que estabelecemos cogitando a possibilidade de participarem como sujeitos da pesquisa. A maneira solícita com que todos acolheram o convite e, mais tarde, a seriedade com que encararam o trabalho, bem como a disponibilidade do grupo para participar da pesquisa, desfizeram nossas preocupações.

Dessa forma, decidimos trabalhar com professores de língua portuguesa do CEFET-PI. A decisão por professores dessa área não se deu de forma aleatória, baseou-se em alguns aspectos que nos pareceram relevantes. Em primeiro lugar pensamos no trabalho comprometido e feito de forma séria pelos profissionais dessa área.

Uma segunda razão considerada foi o tempo de experiência profissional; também foi motivo da escolha a experiência de trabalho concomitante da maioria dos sujeitos em níveis diferenciados de ensino dentro do CEFET, podendo, por isso mesmo, acumular uma vivência mais rica com os dilemas da prática. Por último, levamos também em consideração a prática como professor de língua portuguesa em uma instituição que tem tradição de valorizar o ensino técnico.

Um outro aspecto relevante que influenciou a decisão de trabalhar com professores de língua portuguesa reside no fato de que nossa área de formação é Letras, portanto igual a todos eles. Afora o curso de Especialização em Língua Portuguesa. Assim, num contexto dialógico, parece-nos enriquecedor que ao conhecer a prática do outro, incentivando-o a analisar/socializar seus dilemas, suas ações, estaremos também aprendendo a refletir sobre nossas próprias ações.

Nessa perspectiva, definida e justificada a razão da escolha dos sujeitos, apresentamos informações referentes ao perfil identitário desses professores/sujeitos no quadro a seguir.

Professor/ codinome	Idade	Sexo	Regime de trabalho	Turno de trabalho	Titulação
Drummond	38	M	20 horas	Tarde	Especialização
Quintana	54	M	Dedicação exclusiva	Manhã/tarde	Especialização
Lya	49	F	Dedicação exclusiva	Manhã/tarde	Especialização
Raquel	46	F	Dedicação exclusiva	Tarde/ noite	Mestrado
Leminsk	37	M	Dedicação exclusiva	Manhã/tarde	Especialização
Rubião	39	M	Dedicação exclusiva	Tarde	Mestrado
Cecília	38	F	Dedicação exclusiva	Manhã/tarde	Mestrado
Cora	43	F	Dedicação exclusiva	Manhã/tarde	Especialização
Torquato	44	M	Dedicação exclusiva	Manhã/tarde	Especialização
Clarice	46	F	Dedicação exclusiva	Manhã/tarde	Mestrado

Quadro 1 Perfil identitário dos interlocutores da pesquisa

Fonte: informações coletadas em dados da pesquisa

Conforme descrito no Quadro 1, os parceiros da pesquisa totalizam 10 (dez) professores de Língua Portuguesa do CEFET – PI, todos em pleno exercício das atividades pedagógicas.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos do estudo, optamos por usar codinomes que fizessem alusão a escritores ou personagens de obras literárias, alguns foram escolhidos pelos próprios professores outros deixaram a escolha ao nosso critério. A idéia foi usar uma forma de identificação que estivesse de alguma maneira relacionada à área de formação e de atuação dos professores.

Desse modo, olhando retrospectivamente, constatamos que, com exceção de Drummond que trabalha em regime de 20 horas, todos os demais sujeitos trabalham em regime de Dedicação Exclusiva na Instituição. A maior parte dos interlocutores desenvolve atualmente suas atividades pedagógicas nos turnos manhã e tarde, apenas Drummond e Rubião trabalham somente à tarde e Raquel trabalha nos turnos tarde e noite. Vale destacar que os turnos de trabalho são opções do professor, mas podem ser alterados semestral e/ou anualmente de acordo com as necessidades da Instituição. Em relação à formação acadêmica, com exceção de Raquel, Rubião, Cecília e Clarice que têm curso de Mestrado, todos os outros são especialistas.

No quadro 2, a seguir, apresentamos informações sobre os interlocutores do estudo, relacionadas à experiência profissional.

Professores	Tempo de carreira	Tempo no CEFET	Disciplina ministrada	Níveis de atuação na Instituição
Drummond	12 anos	10 anos	Gramática./Literatura.	Médio
Quintana	27 anos	14 anos	Gramática./Literatura/redação	Médio/técnico/integrado
Lya	27 anos	27 anos	Gramática./literatura	Médio
Raquel	20anos	13 anos	Gramática/literatura/atividades lingüísticas/redação	Médio/técnico/superior
Leminsk	17anos	13 anos	Gramática./literatura/redação	Médio/técnico/superior
Rubião	15 anos	10 anos	Gramática/literatura/Redação	Médio/técnico
Cecília	16 anos	13 anos	Gramática/literatura/atividades lingüísticas/redação	Médio/técnico/superior
Cora	19 anos	16 anos	Gramática./literatura	Médio/técnico/superior
Torquato	21 anos	12 anos	Redação	Médio
Clarice	18 anos	13 anos	Gramática/literatura/atividades lingüísticas/redação	Médio/técnico/integrado/ superior

Quadro 2 - Interlocutores da pesquisa e aspectos da experiência profissional

Fonte: informações coletadas em dados da pesquisa

De acordo com o quadro 2, podemos perceber que todos os professores possuem uma larga experiência no ensino de Língua Portuguesa, variando de 12 a 27 anos de carreira, o que lhes autoriza a falarem com propriedade sobre a prática pedagógica e suas peculiaridades.

Com relação ao tempo trabalho no CEFET, todos eles apresentam um tempo considerável de relacionamento com a Instituição o que os habilita a terem uma opinião formada, dentre outras coisas, a respeito de como o contexto institucional interfere (ou não) no desenvolvimento da prática pedagógica.

Considerando os dados do Quadro 2, em referência, observamos que apenas Drummond, Lya e Torquato ministram aulas apenas até o nível Médio de ensino, todos os outros ministram, ou já ministraram, aulas concomitantemente em dois ou mais níveis de ensino.

Essa diversificação de níveis de ensino obriga o professor a lidar com diferentes conteúdos, e diferentes tipos de planejamentos dentro da mesma área de conhecimento, o que exige certa dinamicidade do professor, uma vez que ele precisa reorganizar-se em pouco tempo de uma turma para outra, para ministrar as aulas. Conseqüentemente, esse reorganizar-

se implica também uma reestruturação constante da ação pedagógica para atender aos diferentes contextos determinados por cada turma em que realiza seu trabalho.

Quanto às disciplinas ministradas por nossos interlocutores, estas variam em função do nível de atuação. De modo geral, aulas de gramática, literatura e redação são desenvolvidas apenas no ensino médio e no integrado. Nos cursos técnicos há aulas de redação técnica, e as aulas de atividades lingüísticas são ministradas nos cursos superiores.

No processo de produção dos dados, percebemos que, para os professores, administrar essa variedade de níveis de ensino e de disciplinas não é tarefa fácil. Entretanto, os professores reconhecem que, se por um lado, essa diversificação de matérias e cursos dificulta seu trabalho, por exigir dele muito tempo e estudo no preparo de aulas para níveis diferenciados, por outro lado, não deixa de ser uma experiência enriquecedora profissionalmente, pois os instiga tanto a se manterem atualizados nos conteúdos quanto a renovarem suas práticas de ensino.

2.4 O processo de recolha de dados

O processo de recolha de dados durou todo o segundo semestre de 2005 e prolongou-se até o final de fevereiro de 2006. Desde os primeiros contatos com os professores, a idéia de tomar parte na pesquisa foi muito bem acolhida por todos. Os primeiros convites foram feitos, a princípio, de maneira informal. Entretanto, conforme os professores foram demonstrando interesse em aderir à pesquisa, ficou estabelecido um compromisso mais formal relativo à entrega do primeiro instrumento de recolha de dados, nesse caso, os questionários.

Todos os contatos perspectivando a recolha de dados foram feitos na própria Instituição, notadamente, pela facilidade de encontrarmos os professores em seus horários pedagógicos, o que facilitou a operacionalização do trabalho para todos nós.

Em relação às entrevistas e à aplicação dos questionários não houve dificuldades significativas em termos operacionais que pudessem constituir empecilhos para essa etapa da pesquisa. Entretanto, tivemos alguma dificuldade quanto ao tipo de observação direta que pretendíamos fazer e quanto ao trabalho com os diários.

Queremos, a princípio, esclarecer a respeito das observações indiretas a que fizemos referência, que elas assim foram feitas por percebermos que, apesar da total disponibilidade para participar da pesquisa, nem todos os interlocutores se sentiram à vontade

com a possibilidade de uma observação direta em sala de aula, pois a presença de uma colega da mesma área inibiria um pouco a ação do professor.

Diante desse fato, para não causar constrangimentos e usando de muita sensibilidade, optamos por fazer observações indiretas, registrando-as como notas pessoais. Essas observações se efetivaram em conversas informais na sala de professores, nas conversas do dia a dia no trabalho, durante os momentos de planejamento e situações outras de que participamos por fazer parte do contexto pesquisado. Desenvolver a observação dessa forma só se tornou possível por estarmos diariamente convivendo com os interlocutores, em livre trânsito pela escola, e pelo conhecimento que temos, ao longo de vários anos trabalhando na Instituição, do trabalho realizado pelos professores.

Nessa perspectiva, entendemos que essa observação feita indiretamente encaixa-se nos padrões da pesquisa qualitativa, uma vez que os dados foram recolhidos no ambiente natural, no contexto da escola. De acordo com Bogdan e Bliken (1994), as investigações qualitativas levam os investigadores a freqüentarem os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, entendendo que terão uma melhor compreensão das ações quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

No caso deste estudo, levamos em consideração que a prática ocorre na sala de aula, mas ela exerce influência direta, como também recebe essa influência do contexto escolar. Corrobora-se a compreensão de que essa modalidade de observação é compatível com nosso tipo de investigação. A propósito de técnicas de observação, Dionne e Laville (1999) comentam que essas variam por seu grau de estruturação e pelo grau de proximidade entre o observador e o objeto da sua observação. Isso significa dizer que entre uma observação em que o observador se mantém afastado, munido de uma grade precisa e detalhada e uma observação em que o observador se integra a um grupo a fim de selecionar o máximo de informações, existem inúmeras modalidades de observação. O essencial é escolher uma que convenha ao objeto da pesquisa.

Dessa forma, as informações coletadas na observação indireta foram agregadas às informações obtidas nas entrevistas, nos diários, e nos questionários que também constituem instrumentos de coletas de dados numa investigação de abordagem qualitativa que se caracteriza como estudo de caso.

Para confirmar de forma detalhada o processo de recolha de dados, apresentamos no próximo subitem maiores esclarecimentos sobre a utilização dos instrumentos de coleta de dados na nossa pesquisa.

2.4.1 Utilizando questionários

Após o contato inicial para sondar a adesão dos interlocutores ao nosso trabalho, conforme já referido, entregamos aos mesmos os questionários (Apêndice 1) para que fossem devidamente respondidos pelos nossos colaboradores. Como o questionário era de identificação pessoal decidimos que os próprios professores poderiam respondê-los sozinhos, depois que procedêssemos detalhada explicação acerca do documento em apreço.

O questionário nos deu informações para caracterizar nossos interlocutores contemplando aspectos referentes ao grau de escolarização e ao tipo de curso dos professores, referentes à faixa etária, ao tempo de experiência docente e ao tempo de serviço na Instituição. Esses dados nos permitiram traçar o perfil identitário dos sujeitos da pesquisa, (Quadro 1).

Outros dados que coletamos com os questionários dizem respeito aos níveis de ensino em que os professores ministram ou já ministraram aulas no CEFET, os turnos em que trabalham na escola, bem como o regime de trabalho de cada um.

Essas informações foram importantes, pois nos possibilitaram conhecer melhor os sujeitos pesquisados, seu tempo de experiência profissional, sua relação legal com a Instituição, permitindo assim a caracterização referida anteriormente.

Laville e Dionne (1999) recomendam que para incentivar o retorno desse instrumento de recolha de dados, o questionário deve ser curto, atraente em sua apresentação e com questões simples e claras.

Dessa forma, como os questionários que utilizamos eram de curta extensão e as informações solicitadas eram relativamente compreensíveis e fáceis de serem respondidas, não encontramos resistência por parte dos professores em devolvê-los devidamente preenchidos, o que significa que todos devolveram o instrumento num curto espaço de tempo.

2.4.2 Dialogando através de entrevista semi-estruturada

Considerando o objeto desse estudo, aliamos as informações obtidas nos questionários a um outro instrumento de pesquisa: a entrevista semi-estruturada. Neste tipo de entrevista, as informações são colhidas com base no discurso livre do entrevistado

(CHIZZOTTI, 2005). Parte-se do pressuposto de que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência, bem como para comunicar suas representações e análises, prestando informações fidedignas.

Dessa forma, recolher dados junto aos professores através de entrevistas semi-estruturadas (Apêndice 2) exigiu da nossa parte uma escuta ativa e atenção especial às informações prestadas. No decorrer das entrevistas, fizemos, sempre que necessário, intervenções cuidadosas no sentido de estimular respostas mais centradas em questões do interesse da pesquisa.

As questões da entrevista foram pensadas de forma que permitissem coletar elementos com o fim de traçar uma caracterização da prática pedagógica dos interlocutores, bem como identificar as dificuldades, os dilemas que emergem da ação docente no cotidiano das suas práticas, e perceber que estratégias esses atores utilizam na resolução de tais dilemas que se apresentam no espaço da sala de aula.

Assim, acrescentamos que todas as entrevistas foram gravadas e logo em seguida transcritas para posterior análise. Cada uma teve duração de aproximadamente uma hora. Nosso foco principal foram aspectos da prática que dizem respeito a sua contingência, ao agir na urgência para superação de dilemas. Procuramos perceber, nos depoimentos dos atores, informações a respeito de suas práticas como espaço de ocorrência de dilemas e dos próprios atores enquanto gestores desses dilemas.

As entrevistas aconteceram nos meses de dezembro de 2005 e Janeiro de 2006. Entretanto, ainda em fevereiro, sentimos necessidade de refazer algumas questões com alguns dos interlocutores em função da insuficiência de dados em certos depoimentos. Assim, uma nova etapa de entrevistas foi feita na segunda quinzena do mês de fevereiro.

Os professores mostraram-se todos muito receptivos à pesquisa e responderam aos questionamentos com muita seriedade e boa vontade. No início das entrevistas, a rigor, todos os professores ficavam um pouco intimidados com a gravação, mas logo se esqueciam desse detalhe e continuavam a entrevista num clima bastante descontraído.

As primeiras entrevistas trouxeram um pouco de insegurança diante de respostas um tanto evasivas, exigindo de nossa parte, maior habilidade na condução desse processo. Felizmente essa insegurança foi sendo vencida à medida que as entrevistas foram acontecendo. A dificuldade que sentimos foi para conseguir realizar a entrevista nos dia e horário combinados com alguns dos professores. Diversas vezes tivemos que marcar novos encontros em função de imprevistos ocorridos.

2.4.3 Comentando sobre os diários

Orientamos as narrações dos professores direcionando as informações para aspectos que fossem pertinentes ao nosso estudo baseados na concepção de Zabalza que considera que o conteúdo das narrações dos diários pode ficar plenamente aberto (à iniciativa de quem escreve) ou vir condicionado por uma ordem ou planejamento prévios,

Nessa perspectiva, entregamos aos professores um caderno com algumas orientações, a partir das quais pedimos que registrassem, além de situações dilemáticas vivenciadas na prática pedagógica, suas impressões sobre a prática, dificuldades enfrentadas no dia a dia da sala de aula, bem como fizemos uma análise de aspectos ligados à formação profissional e à própria profissão. As explicações sobre como deveriam proceder na tecitura dos diários foram dadas previamente e, pelo menos aparentemente, todos entenderam bem a tarefa.

Apesar dos cuidados que tomamos, tivemos várias dificuldades na utilização desse instrumento. Dentre as dificuldades destacamos a resistência de alguns em escrever os diários, a demora na devolução ou a não devolução em alguns casos, o próprio conteúdo das narrações que em alguns casos não correspondeu ao proposto, dentre outros. Entretanto vale a pena registrar que houve também respostas satisfatórias de alguns interlocutores em relação ao referido instrumento de coleta. Alguns diários atenderam, em determinados aspectos, aos objetivos propostos.

Analisando as dificuldades encontradas, levantamos algumas suposições a respeito de fatores que podem ter gerado essas dificuldades. A primeira suposição é de que a correria do dia a dia e os inúmeros afazeres da profissão justifiquem a falta de tempo para escrever que alguns interlocutores alegaram. Uma segunda suposição está relacionada à pouca familiaridade com este instrumento, pelo menos no sentido de registrar vivências do próprio trabalho. Também supomos que alguns tenham escrito sem atender para as orientações dadas, o que resultou em um distanciamento da proposta dos diários.

Diante do exposto, salientamos que os dados coletados através dos diários ficaram, em parte, comprometidos, exigindo um trabalho ainda mais cuidadoso na seleção de material para análise. Por outro lado, é válido ressaltar que as dificuldades não impediram que também coletássemos informações importantes e pertinentes através dos diários.

2.5 Como se processou a análise dos dados

Com respeito à análise, escolhemos trabalhar com os dados obtidos na perspectiva da análise de conteúdo. Esta envolve um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversos e sua utilização é muito pertinente como técnica acessória das entrevistas. Esta técnica ocupando-se basicamente com análise de mensagens cumpre com os requisitos de sistematicidade e confiabilidade, segundo refere Duarte (2005).

Para esta pesquisa, tomamos como referencial a análise de conteúdo proposta por Bardin (1997), que estruturou o método em fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A escolha por esse método parte do entendimento de que a análise de conteúdo é particularmente utilizada para estudar material de tipo qualitativo ao qual não é recomendável aplicar técnicas aritméticas, a exemplo do nosso objeto: os dilemas da prática pedagógica.

Na fase inicial da análise dos dados, sentimo-nos um pouco “perdidas” em meio a tanto material coletado. Nossa primeira preocupação foi ler repetidas vezes os dados para ter uma visão ampliada do material que tínhamos em mãos. Durante a leitura fomos tomando notas e grifando aspectos que nos pareceram relevantes para o estudo. Neste processo, num primeiro momento, fomos traçando o perfil de identificação dos interlocutores com base nos questionários aplicados. Num segundo momento, a partir das questões propostas nas entrevistas e nos diários e também de aspectos de observação indireta, começamos a estabelecer as categorias de estudo, definindo primeiramente seus indicadores. Assim, estabelecemos três categorias de estudo cada uma delas com três indicadores.

Foi um processo trabalhoso (por que não dizer, através de uma metalinguagem, dilemático) encontrar conexão entre os dados fornecidos por dez sujeitos e coletados por meio de diferentes técnicas e instrumentos, considerando que havia muitas informações que, a princípio, pareciam não guardar pontos comuns entre si.

Começamos a selecionar os dados pelas entrevistas uma vez que estas continham um volume maior de informações. Em seguida, trabalhamos os dados dos diários e das anotações que fizemos em diferentes momentos da investigação, através da observação indireta.. Pouco a pouco fomos relacionando essas informações às categorias de estudo e encontrando conexão entre elas.

Identificar e analisar os dilemas e as estratégias de solução dos mesmos, como já referimos, não se constituiu tarefa fácil e nos causou apreensão e insegurança em vários momentos. Foram várias tentativas entre erros e acertos, até conseguirmos chegar à análise final. Admitimos, contudo, que apesar de árduo, todo esse processo foi também bastante enriquecedor. A versão final dessa análise está devidamente apresentada no capítulo quatro (p.55). Registradas essas considerações, que julgamos necessárias, apresentamos, na seqüência, o capítulo terceiro, o qual explicita o referencial teórico que embasa o presente estudo.

CAPÍTULO III

Prática pedagógica: complexidade e dilemas emergentes

A prática docente, em seus diferentes aspectos, tem despertado o interesse de teóricos e pesquisadores da educação. Perrenoud (1997, 2002), Berehns (2003), Grillo (2004), Veiga (2004), Zabala (1998), Sacristán (1999), Tardif (2002), Pimenta (1999), dentre outros, ocupam-se em estudar diferentes aspectos dessa prática, a saber: sua complexidade, sua contingência, seus dilemas, seus saberes, o contexto em que ela ocorre, a necessidade de reflexão sobre a mesma, a consciência dos professores sobre a própria prática, enfim, é bem abrangente a teorização sobre esse tema.

Todo esse interesse dos teóricos e pesquisadores em estudar a prática docente justifica-se pela complexidade das situações reais que a envolvem, exigindo do professor habilidade para avaliar, intuições oportunas e capacidade de deliberar na urgência. Assim, considerando que nosso estudo tem como foco os dilemas emergentes da prática pedagógica, optamos neste capítulo por discutir a prática pedagógica situando-a enquanto *locus* de produção de conhecimentos/saberes, ressaltando a sua complexidade e a necessidade da reflexão para lidar com tal complexidade e com os dilemas emergentes.

Neste capítulo, portanto, num primeiro momento, discutimos a concepção de prática baseada no paradigma da construção do conhecimento, em oposição à prática que leva à reprodução do conhecimento, como proposta mais adequada ao contexto social/educacional hodierno. Tomando como referencial as idéias de autores como Behrens (2003) e Veiga (2004), destacamos a forte tendência, no contexto educacional, de superação da prática reprodutora por uma prática pedagógica voltada para uma abordagem holística, sistêmica, reflexiva e que pressupõe uma relação dialética entre teoria e prática.

Num segundo momento, à luz das teorias de Perrenoud (1997), Tardif (2002) e Gómez (1992), dentre outros, continuamos a discussão no sentido de mostrar que a prática assentada nos pressupostos paradigmáticos da produção do conhecimento lida com a complexidade, a imprevisibilidade. A argumentação se desenvolve no sentido de mostrar que o contexto de complexidade, de instabilidade da prática exige uma postura investigativa por parte do professor. E essa postura só é possível no contexto de uma prática pedagógica reflexiva, em que o professor num processo de reflexão e investigação-ação torna-se pesquisador da própria prática.

Essa visão da prática reflexiva, do professor reflexivo, do professor pesquisador encontra respaldo em teóricos como Nóvoa (1992), Pimenta (2002), Schön (1992), Gómez (1992), Alarcão (2003), que em seus estudos chamam a atenção para a necessidade de se formar o professor como um profissional reflexivo.

Assim, após situar a reflexão no âmbito das investigações sobre o pensamento do professor, a argumentação se encaminha no sentido de mostrar a importância de se valorizar no contexto da reflexão os saberes produzidos e mobilizados na prática docente, dando destaque aos saberes experienciais. O aporte teórico sobre os saberes docentes enfatiza principalmente as idéias de Tardif (2002), Pimenta (1999) Therrien (2001), dentre outros.

Nesse contexto, a discussão é ampliada focalizando os dilemas da prática pedagógica, objeto de estudo dessa pesquisa, definindo e identificando tipos de dilemas segundo pressupostos de autores tais como Caetano (1997), Lampert (1985), Zabalza (2004), Berlak e Berlak (1981), Lourencetti e Mizukami (2002).

Em síntese, o objetivo do capítulo é situar a prática pedagógica num contexto de reflexão e de produção do conhecimento, ressaltando suas idiosincrasias reveladas na complexidade, na sua contingência, nos seus saberes e nos seus dilemas.

3.1. Prática pedagógica: espaço de produção ou reprodução do conhecimento?

Por estar inserida numa sociedade em que o acesso à informação e ao conhecimento impõe-se como condição para o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade, a educação tem sido desafiada a incorporar novos paradigmas sob pena de se tornar obsoleta por não acompanhar os novos rumos ditados por tanta riqueza de conhecimento.

Nesse contexto que impressiona pelo aumento do volume de conhecimento e pela rapidez com que se tem acesso à informação, a escola, não mais detentora do monopólio do saber, transita de um modelo tradicional de reprodução do conhecimento para um modelo em que se prioriza a produção do conhecimento. Assim, essa mudança de paradigmas força, também, uma reestruturação da ação docente a fim de atender às exigências de um contexto social emergente que institui novos conceitos, atitudes e valores.

Na verdade, um olhar mais atento ao contexto educacional constatará que, apesar de já existirem ações concretas no sentido de dar outro direcionamento à prática docente, esta se encontra em um espaço de transição, no qual ainda convivem na educação práticas consideradas tradicionais e modelos mais inovadores de ação docente. Nesse contexto de transição é possível identificar, em sentido bem amplo, pelo menos duas concepções de prática pedagógica: a primeira dita reprodutora e a segunda concepção mais voltada para a produção do conhecimento.

Com relação à primeira concepção, a de prática pedagógica que leva à reprodução do conhecimento, também chamada tradicional, é sabido que tem suas bases no paradigma newtoniano-cartesiano, fortemente influenciado pelo pensamento positivista que marcou nossa educação durante os últimos cinquenta anos. Esse paradigma enclausurou a prática docente em uma visão positivista que dicotomizou o ensino em teoria e prática, fragmentou o ensino e obrigou professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento (BEREHNS, 2003).

Dentro desse contexto reprodutor, a prática pedagógica centrou-se em metodologias que priorizavam a cópia e a imitação, a memorização, a passividade, o autoritarismo. O trabalho docente tornou-se, assim, extremamente técnico sendo o professor apenas um transmissor de um conhecimento que já vem pronto e acabado para ser assimilado pelo aluno. A fragmentação do ensino sob os moldes positivistas afastou da prática pedagógica do professor a dimensão formadora, delegando-lhe apenas a dimensão intelectual.

A segunda concepção de prática pedagógica caracteriza-se, segundo Behrens (2003), pela ênfase na produção do conhecimento. Nesse contexto, a autora ressalta que essa concepção de prática, baseada no paradigma da produção do conhecimento, enfoca o conhecimento como provisório e relativo e trabalha no sentido de estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos.

Para Behrens, nessa concepção de prática, a produção do conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo, provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Assim, sugere a autora, essa prática deve

constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia com a visão sistêmica ou holística (que busca o resgate do ser humano como um todo), com a abordagem progressista (que tem como pressuposto central a transformação social) e com o ensino com pesquisa (que considera o aluno e o professor como pesquisadores dos seus próprios conhecimentos).

Aproximando-se sob vários aspectos das duas concepções de prática pedagógica comentadas, Veiga (2004) distingue duas perspectivas de prática pedagógica, a propósito desse contexto de fragmentação, dessa dicotomização teoria e prática: a concepção repetitiva e acrítica e a concepção reflexiva e crítica.

A prática repetitiva, caracterizada pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática, aproxima-se nesse aspecto do paradigma reprodutor, positivista. Segundo Veiga (2004), na prática pedagógica repetitiva o professor não se reconhece na atividade pedagógica, desenvolve um trabalho a partir de modelos previamente propostos, redundando assim num pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados à prática docente.

Contrária a essa prática repetitiva, Veiga (2004) entende a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos e finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social. Em oposição ao paradigma positivista que dicotomizou teoria e prática, Veiga argumenta que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática.

Para a autora, a prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática que tem um lado ideal, teórico e um lado real, material, objetivo, só dissociáveis artificialmente por um processo de abstração, havendo entre eles uma relação dialética.

Contraopondo-se, portanto, à perspectiva de prática repetitiva, Veiga (2004) apresenta a prática pedagógica crítica ou reflexiva que pressupõe dentre outras coisas: o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução; pressupõe uma atividade criadora; um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e proposta de ação; como também uma acentuada presença da consciência.

Para esta autora, a prática pedagógica crítica se traduz num trabalho feito pelo professor e pelo aluno e implica na presença de um sujeito crítico capaz de superar a relação pedagógica autoritária e, ao mesmo tempo, buscar uma ação recíproca entre professor e aluno.

A perspectiva de prática pedagógica crítica de Veiga aproxima-se da concepção de prática pedagógica produtora de conhecimento de Behrens (2003), dentre outros aspectos,

no que diz respeito à criticidade, à autonomia, à produção do conhecimento e investigação e à relação dialética entre teoria e prática..

A análise dessas duas concepções, uma presa a processos que levam à reprodução do conhecimento e outra voltada para a produção deste, faz lembrar que

A educação, como muitos outros sectores da vida está em crise. Importa analisar os contornos da crise, perceber os fatores que estão em sua gênese, congregar esforços e intervir sistemática e coerentemente. Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. (ALARCÃO, 2003, p. 15)

A crise a que se refere Alarcão reitera a idéia inicial de que estamos passando por um período de transição na educação e de que a escola tem sido desafiada a mudar, como foi afirmado anteriormente. De forma semelhante, as novas (e bem mais exigentes) circunstâncias a serem aceitas pelo professor, referidas na citação, apontam no sentido da necessidade de reestruturação da prática docente e do papel do próprio professor.

As considerações feitas levam a refletir que existe forte tendência para uma superação, mesmo que a longo prazo, da prática pedagógica centrada no paradigma da reprodução, uma vez que as mudanças sociais, que também afetam a escola, são irreversíveis e esta concepção de prática já não atende ao contexto educacional estabelecido pelas inovações.

Assim, a concepção de prática pedagógica que se configura nesse novo contexto educacional, e pela qual optamos nessa pesquisa, é aquela em que há espaço para reflexão, para ação, para pesquisa, que estimule a curiosidade, o espírito crítico, valorize o humano, a interação, que esteja aberta à incerteza, à provisoriedade, ao questionamento (BEHRENS, 2003), enfim, voltada para a produção do conhecimento.

Entretanto, é necessário entender que o processo de superação de uma prática reprodutora por uma prática produtora de conhecimento envolve muita reflexão, desejo de mudança e quebra de paradigmas. Neste caso, a transição é complicada, visto que nessa concepção de prática geradora de conhecimento que lida com o questionamento, que aguça o espírito crítico do aluno, que incita à reflexão, não há modelos prontos.

Na verdade, a prática pedagógica move-se num ambiente extremamente complexo sobre o qual o professor precisa ter consciência para poder intervir, agir e interagir. Nesse

sentido, a ação realiza-se de forma mais eficaz quando resulta do processo de reflexão e pesquisa sobre a própria prática.

3.2 A complexidade da prática pedagógica desvendada na reflexão

O trabalho do professor, de acordo com a análise que desenvolvemos até agora, realiza-se em um ambiente multifacetado onde se entrecruzam contextos sociais complexos que dizem respeito ao professor e aos alunos em interação com o contexto escolar. Nesse ambiente rico de possibilidades de interações em que, inevitavelmente, afloram diferentes culturas, valores e idéias, o professor desenvolve, isto é, concretiza a sua prática pedagógica. Se por um lado essa prática deve ser uma ação planejada e organizada em função dos objetivos a serem alcançados, por outro apresenta uma enorme tendência à improvisação e à espontaneidade em função das situações interativas que se inserem no contexto da aula.

A referida improvisação é reconhecida por Perrenoud (1997) ao afirmar que a todo o momento o professor realiza adaptações para administrar as incertezas que permeiam suas ações. Reconhece que, pelo caráter insólito dos acontecimentos do cotidiano escolar, a prática não pode ser vista como uma concretização de receitas e postula também que o ensino oscila entre a rotina e a improvisação.

Perrenoud enfatiza, também, que a rotina é inevitável na prática e contém linhas de ação concretas para acontecimentos que se repetem, entretanto ela não é eficiente para resolver situações que fogem a contextos específicos e situações restritas. Neste âmbito, concordamos com esse autor, pois sabemos que apesar de entrarem todos os dias, por várias vezes, em sala de aula é comum nos professores a sensação de estar sempre diante de algo novo quando adentram o ambiente da sala de aula..

Isso acontece porque, a despeito das inúmeras situações rotineiras da prática, o professor sabe que seu trabalho também é marcado por situações que não dependem do seu controle. Ele nunca sabe, por exemplo, como os alunos vão se comportar, como estarão o interesse e a motivação dos mesmos para a aula, que perguntas eles farão, se vai conseguir estudar com os alunos todo o conteúdo planejado, enfim, há como prever, planejar, estimar, inferir sobre o contexto da aula, mas nem sempre ter certeza quanto a determinados aspectos da mesma. Assim, o professor convive com situações sempre novas para as quais precisa encontrar respostas específicas e criativas.

Dessa forma, o professor carece de regras e de respostas prontas quando se depara com situações incertas da prática, que fogem à rotina, as quais são cheias de especificidades e exigem dele sensibilidade e intuição para fazer a leitura mais precisa dos acontecimentos. Essa leitura é referida por Freire (2000) quando considera o espaço pedagógico um texto para ser lido, interpretado, escrito e reescrito.

Isto significa que o professor precisa estar atento não só ao planejamento, mas às atitudes dos alunos, aos comentários que surgem, à inquietação ou ao silêncio da sala, à indisciplina de alguns, enfim, tudo que acontece na aula deve ser lido, interpretado pelo professor, pois o contexto da sala de aula pode dar indicativos de que ele precisa mudar procedimentos, alterar condutas, intervir em situações, reorganizar-se, variar suas estratégias se assim for preciso para desenvolver seu trabalho e atingir seus objetivos.

A esse respeito, Zabala (1998) compreende que a prática, por si só, é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, uma vez que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos. Por esse caráter singular e de pouca regularidade da prática pedagógica, as situações da aula tendem a um contexto de instabilidade, de incerteza, de heterogeneidade e de improvisação. Pelo exposto, evidencia-se que a prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável, entre o previsível e o inusitado.

A propósito desses aspectos, observando a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, identificamos situações práticas de instabilidade, como no momento da leitura de um texto. Por mais que haja leituras previsíveis a partir do texto, sempre aparecem outras possíveis interpretações decorrentes, por exemplo, da interação da turma com o texto lido. Em momentos assim, o professor se depara com diferentes opiniões e questionamentos para os quais nem sempre tem opiniões formadas. Ou, às vezes, é levado a discutir outros assuntos que não estavam previstos a partir do texto. Em ocasiões tais, o professor precisa ter habilidade para interpretar as situações, analisar os fatos no contexto e escolher as estratégias de respostas mais adequadas a cada situação.

Sendo assim marcada por grande complexidade, a prática pedagógica não deve ser vista apenas como um *lócus* de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas enquanto espaço de criação e reflexão, de construção do conhecimento. A prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, de modo particular, configura-se esse espaço de criação e reflexão no processo de construção do conhecimento, dentre outras razões, pela possibilidade de explorar com mais propriedade as diversas formas de linguagem e de expressão no ensino da língua.

Esse espaço de criação e reflexão é postulado por Gómez (1992) ao afirmar que a atividade profissional (prática) do professor, deve ser encarada como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico.

Nesse contexto, considerar a complexidade que permeia a prática pedagógica exclui encará-la sob a ótica tecnicista do paradigma positivista, que não dá espaço para a reflexão do professor sobre a prática. Assim, para lidar com a complexidade que envolve a prática é necessário um profissional que desenvolva uma modalidade de prática refletida, na qual haja espaço para o pensar sobre as ações realizadas buscando compreender suas origens, problematizá-las, dialogar com outras perspectivas, enfim investigar suas ações na prática, realizando o que Schön (1992) denomina de reflexão na e sobre a ação.

Compreendemos que o professor ao refletir na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula capaz de construir teorias adequadas ao contexto específico em que seu trabalho ocorre e de elaborar estratégias de ação adequadas a esse contexto. O professor precisa não só agir, mas aprender a investigar e pensar de forma crítica, incorporando a postura de pesquisador em seu trabalho na escola e, especificamente, na sala de aula investigando a sua própria prática.

É nessa concepção de que o professor é capaz de investigar e entender suas ações na prática que situamos a premissa de que o professor, particularmente o de Língua Portuguesa, é capaz de objetivar seus dilemas e explicar suas estratégias de resolução. Entendemos que o caminho mais indicado para a compreensão dos dilemas é a reflexão crítica sobre a prática. Daí a necessidade de conceber, no âmbito da análise dos dilemas que marcam o trabalho docente, o professor como um profissional que reflete criticamente, considerando o contexto em que se insere seu trabalho para realizar intervenções, modificar sua prática.

Essa concepção do professor reflexivo, investigador da própria prática, situa-se no âmbito dos estudos relacionados ao pensamento do professor. Vários desses estudos têm defendido o ensino como prática reflexiva e valorizado os saberes que o professor adquire na própria atuação (GARCÍA, 1992; NÓVOA, 1992; GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992).

De acordo com Zabalza (1994), são várias as denominações e conceitos empregados referindo-se ao pensamento do professor: construtos pessoais, perspectivas, princípios educativos, concepções, teorias em ação, conhecimentos práticos e epistemologias. Também, segundo esse autor, outras expressões como saberes docentes, pensamento reflexivo do professor, teorias práticas, teorias implícitas, ou mesmo pensamento prático, são empregadas na tentativa de definir, exatamente, o que se passa na mente do professor.

Como se pode verificar, há uma diversidade de perspectivas pelas quais a temática do pensamento do professor tem sido tratada. Entretanto, todos os estudos que se voltam para essa complexa temática têm-se preocupado com as formas de aquisição e emprego do conhecimento pelos professores, e as circunstâncias que interferem nesse processo.

Ligada a essa questão do pensamento do professor está o pressuposto de que a ação dos professores é guiada por seus pensamentos. A maneira como se processa a ligação pensamento-ação é algo complexo, pois a relação não envolve apenas a lógica. Zabalza (1994) refere que essa conexão entre pensamento e ação envolve, além da lógica, componentes afetivos, experienciais e de conhecimento.

Apesar da complexidade dessa conexão, é possível perceber que a ligação pensamento-ação manifesta-se na conduta dos professores na sala de aula. Isso permite pensar na importância de estudos que consideram aspectos ligados à prática docente, à atuação do professor em aula, como no caso do nosso estudo sobre os dilemas, sob o enfoque da reflexão crítica. Essa forma de estudo leva em conta o pensar do professor sobre as ações que realiza no seu trabalho, considerando que ele é capaz de comunicar como e porque assim o faz. Ou seja, considera o professor um profissional reflexivo, investigador da sua prática, como já referido anteriormente.

A perspectiva é de entender que os professores não podem ser vistos apenas como alguém que executa uma atividade. Eles não só pensam sobre o que fazem como também sabem o que fazem e o porquê das suas ações. Ou seja, os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de ação) sobre o que é o ensino (GARCÍA, 1992). Estas teorias, diz o autor, influenciam a forma como os professores pensam e atuam na aula, mas é pertinente ressaltar que elas permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou, pelo menos, pouco articuladas internamente.

Essa talvez seja a causa destas teorias não serem facilmente objetivadas, o que aponta a necessidade da reflexão crítica sobre a prática para entender essas teorias e ao mesmo tempo remete para a importância de perceber a prática mais como um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Gómez, confirmando essa análise, comenta:

[...] a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução da realidade escolar. A prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real. (GÓMEZ, 1992, p. 112)

Baseados em Gómez, reiteramos a idéia inicial de que a reflexão é condição para mergulhar na complexidade da prática pedagógica, tendo em vista que considerar a prática um processo de investigação na ação e não um contexto de aplicação remete à idéia de assumir a reflexão como postura, como algo indissociável da pessoa do professor e não como atitudes pontuais.

Dessa forma, o professor que assume uma postura reflexiva é capaz de perceber com clareza o ambiente complexo em que desenvolve a sua prática pedagógica e de reconhecer que essa prática por ele desenvolvida é produtora de saberes.

3.3 Os saberes que permeiam a prática pedagógica

Entender a prática como um processo de investigação dentro da perspectiva reflexiva leva-nos a pensar sobre os conhecimentos/saberes que conduzem a ação do professor na sua prática pedagógica. Assim, achamos oportuno tecer algumas considerações sobre os saberes que são produzidos e/ou utilizados na prática pedagógica reflexiva/investigativa, enfatizando os saberes experienciais.

Esses saberes têm sido foco de variadas pesquisas (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1999; THERRIEN, 2001), na tentativa de esclarecer sobre os conhecimentos que o professor utiliza para ensinar. Os estudos nessa linha contribuíram de forma significativa tanto para aprofundar conhecimentos sobre a prática docente como para valorizar os saberes que os professores possuem e/ou produzem no exercício da profissão.

Na verdade, durante muito tempo os saberes dos professores não foram reconhecidos nem valorizados nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino, ao contrário, havia uma tendência à valorização dos aspectos didático-metodológicos, ou políticos e pedagógicos amplos. Sobre esta tendência, Fiorentini destaca que:

Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas [...] seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. [...] as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. (FIORENTINI, 2000, p.314)

Essa não valorização dos saberes ligados à prática, entre outros fatores, parece estar relacionada ao distanciamento ou à tensão que aparenta sempre existir entre saberes ditos acadêmicos ou dos especialistas e aqueles que são produzidos no exercício da profissão. Percebemos que há uma separação explícita de funções entre quem produz o conhecimento e quem supostamente aplica ou transmite esse conhecimento produzido.

Entendemos que essa perspectiva dicotomizou a relação teoria/prática e criou uma hierarquização entre os conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, colocou no topo do que vamos chamar de pirâmide do ensino as instituições formadoras e os formadores universitários (responsáveis pela seleção e definição e seleção dos saberes escolares, disciplinares e curriculares) e, na base desta pirâmide, os professores (transmissores de um conhecimento imposto e produzido por outros). A figura abaixo representa bem nossa idéia sobre essa hierarquização do ensino.

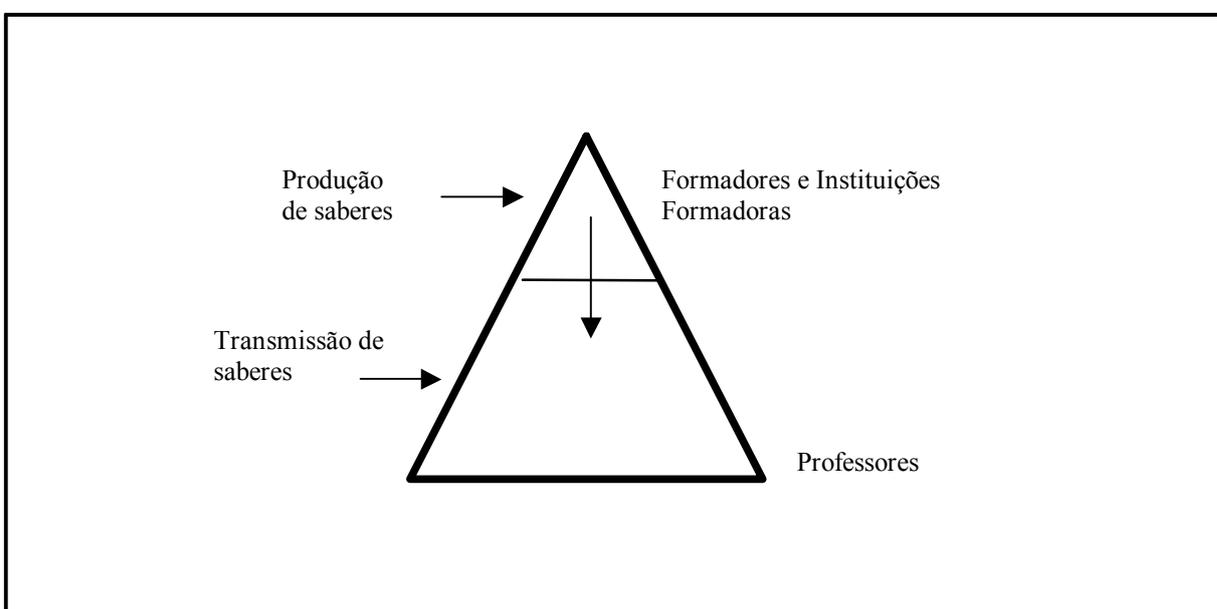


Figura 2: Pirâmide do ensino
Fonte: autoria própria

Essa representação remete também à colocação de Tardif (2002) a respeito da relação de exterioridade que os professores mantêm com os saberes disciplinares e curriculares (produzidos nas instituições formadoras) por eles transmitidos. O autor refere que as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos são assumidas pelas universidades e pelos formadores universitários, enquanto aos professores compete

apenas apropriar-se desses saberes, durante a formação, como normas e elementos que fazem parte de sua competência profissional (TARDIF, 2002). Nesse contexto, os professores não reconhecem esses saberes como do seu domínio, uma vez que não exercem controle sobre os mesmos.

Assim, os professores são vistos como transmissores ou portadores do saber, mas não produtores de um saber que legitima socialmente sua função. Como consequência desse distanciamento entre professores e o saber dito científico, há uma tendência à desvalorização da sua própria formação profissional pelos professores, tendendo a relacioná-la às teorias abstratas dos formadores universitários. Isso significa que os professores não associam o capital de saberes adquiridos na formação com a realidade da sua prática, consideram os conhecimentos adquiridos sem aplicação real.

Essa situação descrita parece caracterizar a ausência de um conhecimento que assegure o status profissional dos professores. A despeito dessa premissa, os professores, na impossibilidade de exercer controle sobre os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produzem ou tentam produzir saberes através dos quais eles compreendam e dominem sua prática (TARDIF, 2002), configurando assim um corpo de conhecimentos próprios a partir da prática. Diante disso, surge a necessidade de valorizar o que alguns autores chamam de conhecimento prático do professor ou saberes práticos ou ainda saberes experienciais.

Zabalza (1994) afirma que esse conhecimento prático refere-se a um tipo particular de informação e aprendizagem proporcionado pela prática, e que aos poucos se consolidam como um corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua ação. No mesmo sentido, Tardif (2002) refere-se aos saberes práticos ou experienciais que não se encontram sistematizados em doutrina ou teoria. Eles formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Dessa forma, o conhecimento prático/saberes práticos assegura o *status* profissional dos professores, pois são esses os saberes/conhecimentos produzidos na profissão, na prática. São os saberes experienciais que se originam da prática cotidiana e são validados por ela. Daí a importância de se investigar, conhecer esses saberes para aprofundar conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Os saberes experienciais podem ser definidos como aqueles específicos que os professores desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Referem-se ao *habitus* (Pimenta, 1999), às habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Para Therrien e Therrien (2000), esses saberes formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua ação em sala de aula. É compreensível, pois, a partir dessa colocação que os saberes experienciais parecem ser de suma importância para entender os dilemas da prática pedagógica e as estratégias que os professores utilizam para resolvê-los, uma vez que parecem ser esses os saberes mobilizados pelos professores para desvendar aspectos relacionados à complexidade da prática pedagógica, como é o caso dos dilemas que dela emergem.

Na realidade, percebemos que diante das situações inusitadas da prática, o professor utiliza muito mais seus saberes experienciais, sua vivência, seus valores, na resolução dos problemas. Isso prova que a sua prática é produtora de saberes os quais não se pode ignorar. Via de regra, o professor se utiliza dos saberes experienciais para resolver situações de urgência que tipificam o caráter dilemático da prática pedagógica.

Entendemos que a relação desses saberes com os dilemas da prática pedagógica, nosso objeto de estudo, concretiza-se nesse contexto emergencial quando o professor, na tentativa de resolver tais dilemas, mobiliza os saberes da prática e se envolve num processo de investigação-ação das próprias ações.

Não se trata de desvalorizar os demais saberes, pois sabemos que o saber docente é plural e não é formado apenas de prática, mas é também nutrido pelas teorias da educação. Como alerta Pimenta (2000), a teoria tem importância fundamental na formação docente, pois dota o sujeito de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análises para que os professores compreendam as idiossincrasias do trabalho docente. Trata-se de reconhecer o valor dos saberes experienciais para o desenvolvimento de uma prática que se quer investigativo-reflexiva.

Entendemos, assim, que a prática pedagógica parece ser, em grande parte, direcionada pelos saberes experienciais, entretanto o professor também mobiliza outros saberes no exercício da sua prática. Esses saberes são reconhecidos nos estudos de diferentes autores. Therrien e Therrien (2000) denominam de cultura docente a pluralidade de saberes ou base de conhecimentos constantemente mobilizada pelo docente para conduzir a sua ação pedagógica no contexto da sala de aula, admitindo que estes compõem o universo de referência do professor. Para esses autores, o docente em sala de aula orienta-se por dois tipos de saberes: um moral e prático, que determina os fins da educação e outro teórico científico fundado numa ciência objetiva.

Assim, a importância desses saberes é que eles permitem uma melhor organização das idéias e dos conceitos que fundamentam o trabalho docente. Permitindo ao professor

esquematizar, organizar, hierarquizar a informação esses saberes se tornam um instrumento indispensável à prática pedagógica. Nesse sentido, verificamos que o trabalho pedagógico do profissional do ensino move-se no sentido de lidar equilibradamente com os diversos saberes que permeiam a sua prática cotidiana de ensino.

3.4 A prática pedagógica: um contexto marcado por dilemas?

Comentamos no decorrer deste capítulo a respeito de aspectos ligados ao pensamento do professor, aos saberes produzidos na prática que têm sido abordados em estudos diversos. Entretanto, percebemos que a temática dos dilemas emergentes da prática pedagógica dos professores ainda é um aspecto pouco explorado em pesquisas. Por esta razão, a literatura específica nesta área, se comparada aos estudos sobre os aspectos já citados, parece ser ainda restrita.

A despeito da quantidade de estudos realizados sobre esta temática, as leituras que nos serviram de base trouxeram contribuições significativas dando consistência às informações que orientam nosso estudo. Nesse contexto, estudos de autores como Lampert (1985), Caetano (1997), Zabalza (1994, 2004), Berlak e Berlak (1981), Sácristán (1999), dentre outros, nortearam nossa discussão sobre os dilemas da prática pedagógica.

Antes, porém, de entrar mais especificamente na discussão sobre os dilemas gostaríamos de fazer algumas considerações sobre o contexto complexo da aula, uma vez que é no espaço da aula que estamos considerando a ocorrência dos dilemas, e é onde, efetivamente, o professor exerce a sua prática pedagógica. Para retratar esse contexto de complexidade, focaremos aqui uma analogia de Houot, a qual compara o professor a um trapezista, reproduzida por Grillo (2004, p. 76) em um dos seus textos sobre a docência.

“Você dança sobre o trapézio há dois ou três meses, já. Contudo, cada vez que entra em cena, sente o mesmo pavor do primeiro dia porque deve trabalhar sem a rede. Sua aula não é um número que se possa repetir mecanicamente. Você tem diante de si um público que nunca é o mesmo e sabe preparar-lhe surpresas (...) Por que uma aula foi tão barulhenta e a outra cativou a turma? Por que este novo conceito foi bem compreendido e aquele não? Você pensa ter convencido seus alunos, mas eles resistem. Você imagina que eles compreenderam, mas eles se calam. Espera a contradição de seus alunos, mas desta vez eles fazem uma exceção... Para ensinar, é necessário saber improvisar...”.

Essa ilustração aborda através de metáforas alguns aspectos sobre os quais gostaríamos de comentar a respeito do contexto da aula. O primeiro aspecto diz respeito à impressão do professor (ao entrar em cena) de estar sempre diante de uma situação nova em cada aula mesmo que tenha entrado na mesma turma inúmeras vezes e o conteúdo seja o mesmo dado tantas outras vezes. A aula sempre é motivo de expectativa porque o professor nunca sabe com certeza como ela vai se desenvolver, uma vez que por mais que tenha se planejado vai sempre se sentir “sem rede”.

Um segundo aspecto está representado na metáfora do trapézio. Dentre as inúmeras representações que pode suscitar, o trapézio nos remete de imediato à instabilidade do contexto da aula provocada pelas inúmeras possibilidades de interação entre os sujeitos (professor/aluno) e remete também à delicada atuação do professor-trapezista que precisa agir com equilíbrio frente às situações imprevistas da aula a fim de atingir seus objetivos.

Um outro aspecto é dado pela metáfora da aula como um número que não pode ser repetido mecanicamente. Isso parece indicar, por um lado, que estar em aula exige um envolvimento total do professor (física, cognitiva e psicologicamente), numa interação constante com os alunos, o que parece significar que o professor utiliza mais do que o conhecimento teórico na sua atuação em aula.

Por outro lado, esse envolvimento denota como pode ser tenso e desgastante para o professor o momento da aula, pelo intenso esforço intelectual e físico a que está sujeito. Alguns professores costumam ter muitas aulas por dia, às vezes em várias instituições, e isso implica em fator de acentuado desgaste no trabalho, seja pelo constante deslocamento de uma escola para a outra, seja pelo enfrentamento das diversas situações de ensino em diferentes realidades às quais ele tem que se adaptar.

É importante, ainda, dar destaque à metáfora do público, que representa os alunos. Entendemos que o inusitado da aula está, em grande parte, relacionado aos alunos. Apesar de todo o planejamento que o professor possa fazer a resposta dos alunos às atividades é sempre imprevisível. Eis aí a razão de dizer que eles sabem preparar surpresas. Os professores são constantemente surpreendidos pela reação dos alunos, a exemplo das foram citadas na ilustração, e precisam estar preparados para lidar com essas situações. Improvisar, como diz o texto. Essa improvisação, no entanto, não deve ser entendida como desorganização ou falta de planejamento do professor, mas significa encontrar saídas criativas e inteligentes para conduzir a aula em situações novas e/ou imprevistas, isto é, sem muito tempo para pensar.

Há outro aspecto que gostaríamos de destacar a partir do texto apresentado que tem relação estreita com nosso objeto de estudo, os dilemas. Acreditamos que a ilustração

mostra alguns questionamentos bem específicos que podem ser entendidos como fatores geradores de dilemas para os professores. De fato, alguns dos professores que entrevistamos referiram-se a aspectos relacionados à forma como os alunos se envolvem ou não nas aulas, às respostas dos alunos às atividades como fatores de dilemas. Acreditamos, então, que essa metafórica ilustração traduziu de forma mais objetiva um pouco do nosso entendimento a respeito do contexto imprevisível da aula como espaço da ação pedagógica do professor e de ocorrência de dilemas.

Assim, reiteramos que a prática pedagógica é um local de constante conflito. Entendemos que a todo o momento o professor, na sua interação com os alunos, é surpreendido por situações práticas inéditas sobre as quais ele não tem controle, mas que exigem tomadas de decisão na urgência, demandam o pensamento rápido. Situações para as quais a formação, por melhor que tenha sido, não oferece condições de respostas. Isso acontece porque:

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (GÓMEZ, 1992. p.102)

A colocação do autor nos faz entender o aspecto dinâmico da sala de aula, onde as situações nunca se repetem, mudam em função dos sujeitos envolvidos e do contexto e obrigam o professor a reorganizar-se constantemente para se adequar a elas. O sucesso do trabalho do professor está intrinsecamente relacionado à maneira pela qual ele lida com essas situações singulares que se apresentam na prática. Ou seja, diante de uma situação inusitada o professor tem que encontrar saídas estratégicas e conseguir contornar a situação, do contrário seu trabalho fica comprometido.

Um exemplo prático dessas situações foi citado por uma das professoras do nosso estudo, Raquel. A professora refere-se a uma aula em que percebeu que os alunos não estavam envolvidos, aquilo que planejara não estava dando certo, não despertara o interesse dos alunos. Então, sua estratégia foi parar a aula, reconhecer diante dos alunos que o trabalho não estava dando certo como planejara e mudar a forma de aplicar a atividade de um jeito mais atraente para os alunos com a ajuda dos mesmos.

Neste caso, a professora teve humildade para reconhecer diante dos alunos que usou a atividade de maneira inadequada, mas que nem por isso eles perderam o respeito por ela, ao contrário, saiu da aula mais fortalecida na sua relação com os alunos. Isso não quer dizer que agir dessa maneira vai sempre dar certo, mas cada professor tem que encontrar as formas adequadas de lidar com as situações, respeitando as especificidades de cada uma delas.

Nesse contexto, entendemos que o professor precisa desenvolver a capacidade de manejar a complexidade situacional, de gerir as situações práticas relacionando criativamente o conhecimento e a técnica. O professor não pode contar unicamente com os saberes formalizados para orientar sua ação, pois a prática pedagógica é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente apreendida pela ciência (GAUTHIER, 1998). É pois imerso nessa contingência da prática que o professor utiliza os saberes experienciais, ou seja, faz uso de suas vivências, valores, crenças para embasar suas ações, para resolver os dilemas.

Na resolução dos dilemas, o professor parece agir de acordo com suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, ao invés de tomar como suporte o saber especializado. Isso não significa considerar irrelevante a teoria, antes reforça a idéia de que o professor-ator adquire uma consciência progressiva sobre a prática, sem com isso desvalorizar a importância dos contributos teóricos, como destaca Sacristán (1999).

Vale ressaltar que a despeito dessas situações dilemáticas serem correntes na prática dos professores, estes não objetivam os dilemas vivenciados com muita clareza nas conversas do dia a dia com seu grupo de pares. Quando raramente o fazem (e aqui colocamos também a nossa experiência como professora) expressam-se através de lamúrias, queixas sobre o trabalho, sem preocupação em partilhar experiências pessoais, vivências subjetivas que possam ajudar a melhorar a prática.

Sacristán (1999) comenta que alguns estudos mostram que os professores são pessoas que falam pouco do seu ofício entre si e de como o melhorar, que transmitem pouco a sua experiência profissional. Nessa perspectiva de incentivar os professores a exteriorizarem suas vivências profissionais é que inserimos nosso propósito de investigar os dilemas da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI.

Esses dilemas que emergem da prática pedagógica têm recebido diferentes denominações entre os autores. Lampert (1985) reconhece-os como conflitos cognitivos simultaneamente cognitivos e práticos, Zabalza (2004) concebe-os como conjunto de situações bipolares ou multipolares, para Caetano (1997) são vivências subjetivas ou conflitos interiores (cognitivos e práticos), Berlak e Berlak (1981) preferem considerá-los como

construtos e, por último, Sacristán (1999) refere-se aos dilemas como situações problemáticas. Na concepção desses autores, as vivências, os conflitos, os problemas podem fazer parte dos dilemas profissionais.

Lampert (1985), que com seu modelo de referência trouxe importante contribuição para a apresentação e estudos dos dilemas do professor, postula que o dilema sugere a idéia de um conflito simultaneamente cognitivo e prático. Para a autora, dilemas são estruturas ambivalentes que o professor tem que enfrentar no próprio decorrer da aula e refere que as decisões tomadas pelo professor no decorrer da aula com vistas à resolução de dilemas consideram, além dos indicadores que a situação concreta lhe proporciona, as idéias do professor sobre os objetivos que definiu e as idéias do que acredita ser possível fazer nessas situações, bem como o conhecimento que tem dos seus alunos.

Assim, em cada caso, diz Lampert, o professor, constrói diversas estratégias que o colocam em posição de evitar, conjuntamente, a contradição entre seus objetivos enquanto desenvolve a sua atividade, de maneira que se mantenha um ganho produtivo nas suas relações com aluno.

Nesse sentido, a autora concebe o professor como um gestor de dilemas (*dilemma manager*). Para Lampert, o termo gestor (*manager*) está relacionado à capacidade de invenção ou improvisação necessária ao repertório do professor enquanto gestor de dilemas. A autora considera o gestor como alguém capaz de encontrar um caminho para realizar algo, nesse processo de gestão estão interligadas a ação e a invenção.

Essa autora concebe que, do ponto de vista do professor, tentar resolver alguns problemas pedagógicos comuns leva a dilemas práticos. Em seus estudos, não chega a fazer uma categorização ou definir tipos de dilemas, mas aponta no sentido de que há dilemas que podem ser resolvidos e há aqueles (muitos deles) que não são passíveis de solução, permitindo apenas soluções temporárias ou tratamento que evitem o confronto direto de visões opostas. A autora refere-se aos conflitos que emergem na sala de aula, tensões entre alunos individualmente, ou confrontos pessoais entre ela e um grupo de alunos, ou ainda relacionados à impossibilidade de separar os problemas sociais das disciplinas a serem ensinadas.

Nesse contexto, Lampert sugere que os professores não lidam exatamente com problemas a serem resolvidos, mas se confrontam com dilemas. Segundo seu pensamento, qualquer situação de ensino concentra grande número de situações conflitantes com as quais o professor precisa aprender a viver. Assim, o dilema surge quando os professores têm que

optar entre diversos tipos de práticas, todas elas desejáveis, mas em conflito umas com as outras.

Dessa forma, a autora considera que os dilemas não são de fácil resolução, mas embora o professor não saiba como resolver certo dilema, reconhecê-lo ou mesmo admiti-lo já pode ser considerado um grande passo na sua resolução. Geralmente, na posição de gestor de dilemas, o professor, antes de perceber o conflito como um fardo que precisa ser eliminado, o aceita como contínuo e ao mesmo tempo útil para seu trabalho.

Lampert situa os dilemas no âmbito do operativo e prático, considerando-os inerentes à dinâmica de qualquer aula e enfatiza o fato da natureza prática dos dilemas não eliminar a natureza reflexiva e crítica do comportamento do professor a quem são colocados.

Num outro estudo sobre os dilemas dos professores, Caetano (1997) direciona seu conceito de dilemas para a zona de turbulência e de ambigüidade, focando as encruzilhadas quotidianas onde questiona a responsabilidade da escola e do professor, ou seja, ela considera os dilemas com uma componente ética. O conceito trabalhado pela autora considera como dilemas as vivências subjetivas, os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas.

Nessa perspectiva, a ação do professor é determinada por tensões emocionais geradas pela atividade educativa cotidiana. O professor então toma decisões e procura resoluções na intenção de reestabelecer o equilíbrio em que se desenvolve essa atividade.

Caetano considera que os dilemas consistem de discrepâncias existentes e de dificuldades em posicionar-se com clareza entre os pólos em conflito, por isso a resolução de dilemas pode exigir processos de deliberação complexos, integradores e criativos.

Em seus estudos, a autora analisa os dilemas éticos ou com uma componente ética. Isto é, dilemas em que os sujeitos explicitaram considerar variáveis éticas ao nível das discrepâncias identificadas e/ou ao nível dos processos básicos de tratamento da informação e/ou ao nível das decisões.

A autora analisou os dilemas a partir de uma tipologia de valores/considerações valorativas distinguindo entre orientação para o dever (direitos e deveres socialmente reconhecidos e aprioristicamente estabelecidos), orientação ético-moral para o *care*/utilitária (em que o comportamento moral e as decisões são determinados pelo bem-estar humano: pelo bem daqueles que são afetados pelas decisões) e orientação para o auto-interesse (autonomia, o bem estar próprio), orientação para valores não-éticos de desempenho e orientação para valores não-éticos e de não desempenho.

Caetano situa ainda os dilemas segundo os contextos predominantes a que se referem: contexto de relação professor-alunos; contexto de organização curricular; contexto de avaliação e contexto instrucional. Assim, Caetano postula que:

A profissão de professor constitui um campo de ambivalências e conflitos, onde cada profissional se confronta consigo próprio com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas de organização escolar e do sistema educativo. Confrontos que são transportados e vividos interiormente, numa profissão cujo caráter solitário se acentua quando estão envolvidos aspectos deontológicos, falhando aqui largamente uma reflexão coletiva. (CAETANO, 1997, p.218)

Podemos perceber que para a autora em referência considera os dilemas num contexto profissional bem amplo considerando seus diversos âmbitos de ocorrência. Coloca-se numa perspectiva bem eclética ao incluir, no conceito de dilemas, os conflitos entre alternativas de ação não circunscritas a um tempo e espaço particulares, considerando, ainda, a importância da reflexão coletiva na resolução dos dilemas.

O estudo de Caetano vem contribuir para revelar formas pelas quais a complexidade se expressa e também destacar a importância dos dilemas como fenômenos potenciais sobre os quais centrar a formação, seja como ponto de partida em processos de investigação-ação, ou como casos de análise em processos de formação inicial e de formação contínua de professores.

Na concepção de Zabalza (2004), que analisou diários de sete professores na perspectiva de identificar dilemas, o termo dilema pode referir-se a todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional. Assim, perante um dilema, cabe ao professor optar por um dos sentidos dos pólos deste. Esses pólos dizem respeito às possíveis direções a que o professor pode recorrer para tentar solucionar o dilema.

Geralmente a resolução dos dilemas se dá pela reconceitualização de um dos pólos. Quando isso acontece, um dos pólos predomina sobre o outro, ou seja, torna-se prioritário, sua pressão se legitima como predominante em relação à do outro pólo, e assim o dilema se encaminha, podendo ser abordado sem contradições nem muito desgaste pessoal na prática das aulas.

O autor esclarece que todo dilema tem uma dimensão intelectual e cognitiva e outra afetiva e que muitos dos núcleos de tensão enfrentados pelos professores estão saturados dessas duas dimensões. Destaca para o fato de que o reconhecimento e a resolução de dilemas

às vezes não se apresentam como processos conscientes para o professor. Antever, identificar e resolver os dilemas está relacionado à sensibilidade do professor a um ou outro dilema.

De acordo com Zabalza (2004), numa análise qualitativa dos dilemas, dois aspectos inerentes ao conceito de dilema devem ser considerados. Primeiro é que os dilemas são construtos descritivos, (ou seja, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos), e são próximos da realidade, referem-se a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no decorrer da aula.

Em segundo lugar, os dilemas quebram a linearidade da conexão do pensamento, pois, nos dilemas, o pensamento-desejo pode estar claro sem que a ação o esteja. Esses dois postulados são amplamente aceitos no que se refere ao estudo do pensamento do professor.

Zabalza refere-se aos dilemas como situações problemáticas destacando que, geralmente uma aula desenvolve-se em termos de afrontamento de dilemas, ou espaços problemáticos, nessa concepção, caracteriza o trabalho docente como complexo, incerto, instável e singular.

Estudando os dilemas no contexto educacional, Berlak e Berlak (1981) trabalharam e observaram situações cotidianas nas escolas/salas de aula e as atitudes/falas de professores em dezenove *elementary schools* (equivalente a nossas escolas de ensino fundamental) na Inglaterra. Através da observação, coletaram dados detalhados que relataram a riqueza, a variedade e a complexidade do pensamento dos professores a respeito de processo educativo.

Os resultados dos estudos desses autores fazem referência aos dilemas práticos definindo-os como construtos que pretendem formular tipos de tensões que existem no cotidiano do professor, seja em cada situação escolar concreta, seja na própria sociedade, e que dizem respeito à natureza do controle que os professores têm de exercer sobre os alunos na escola. Esses autores concebem os dilemas como interações incessantes entre forças internas e externas, um mundo de transformações contínuas. Assim, primeira categoria é a dos dilemas de controle que envolve quatro dilemas distintos:

- o educativo, que confronta a visão da criança como um todo e a visão da criança enquanto aluno;
- o do tempo;
- o das operações e das atividades;
- o dos níveis de rendimento que contrapõem à idéia do controle exercido pelo professor à idéia do controle exercido pelo aluno.

Nessa categoria, os autores consideram que os professores podem resolver cada um dos dilemas diferentemente com crianças diferentes, em diferentes períodos do dia ou ano, e para diferentes disciplinas ou estágios de desenvolvimento das crianças. Concebem, por exemplo, que os professores controlam ou se responsabilizam por uma larga gama de campos do desenvolvimento das crianças, como: lado estético, moral, físico, intelectual, emocional, social, enfim exercem controle sobre a criança com um todo. Os dilemas surgem, então, em relação a questões como: quanto tempo deve ser gasto em cada campo do desenvolvimento da criança? Até que ponto os professores avaliam particularmente cada um desses campos controlam o tempo das atividades, dentre outras coisas?

A segunda categoria é a dos dilemas referentes ao currículo, na qual consideram oito dilemas distintos:

- o que opõe o conhecimento pessoal ao conhecimento social;
- o que contrapõe à visão do conhecimento como conteúdo a visão do conhecimento como processo;
- o que confronta a idéia de conhecimento como algo dado com a idéia de conhecimento como problema;
- que refere a motivação do aluno para a aprendizagem como intrínseca e o que a considera extrínseca;
- que possui da aprendizagem a idéia de algo holístico com o que a considera algo molecular;
- o que confronta a idéia da criança como ser individual com a idéia da infância como conjunto de indivíduos com características comuns;
- o que vê a aprendizagem como processo social e o que a vê como processo individual;
- o que tem do aluno a visão de uma pessoa do que vê o aluno como cliente.

Há ainda uma terceira categoria identificada pelos autores que diz respeito aos dilemas relativos à sociedade. Nesta categoria os autores compreenderam quatro dilemas. São dilemas relacionados pelos sujeitos pesquisados que dizem respeito ao contexto maior em que a escola está inserida, envolvem conceitos, valores, ideais que se manifestam no grupo social e interferem na realidade escolar.

- que opõe à idéia de infância como preparação à idéia de infância com sentido próprio;
- o que confronta a visão da necessidade de repartir igualmente os recursos com o que aponta no sentido de uma repartição diferenciada dos mesmos;
- que contrapõe o ideal de justiça para todos, à aplicação de normas conforme os casos;
- o que opõe a idéia de cultura comum à idéia de consciência do subgrupo a que se pertence.

Para esses autores, a educação não pode ser explicada, entendida ou adequadamente descrita sem levar em consideração as experiências subjetivas dos professores, as forças política, social e cultural que estão onipresentes em todas as situações sociais. Todos esses autores referenciados nesta parte do estudo parecem apontar a perspectiva de que os dilemas referem-se a situações nas quais os professores têm que optar, que fazer escolhas entre duas ou mais alternativas.

Assim, considerando as concepções desses autores sobre os dilemas, e baseados também na nossa prática como professora, gostaríamos de expressar o que estamos entendendo como dilemas nesse trabalho. Consideramos dilemas todas as situações em que o professor precisa optar frente a duas ou mais possibilidades contraditórias (ou não) de solução. A escolha de uma das soluções determina o dilema.

Entendemos, também, que esses dilemas ocorrem no jogo de interações que se processam no dia a dia na sala de aula, exigindo que o professor aja de forma habilidosa para atingir seus objetivos sem prejudicar suas relações com os alunos. Com estas colocações, encerramos a discussão referente ao presente capítulo e, na seqüência, apresentamos o capítulo de Análise dos Dados, no qual identificamos os dilemas da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI, caracterizando as estratégias de solução postuladas pelos docentes.

CAPÍTULO IV

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: PECULIARIDADES E DILEMAS

As leituras empreendidas ao longo desse estudo alargaram sobremaneira nosso entendimento a respeito do caráter de complexidade que envolve a ação do professor, nos possibilitando analisar a docência como ofício construído nas diferentes relações interativas que o professor vivencia no contexto educacional. Nessa interação, o professor desenvolve sua prática pedagógica em um meio social complexo, repleto de situações singulares e de desafios que resultam do cruzamento de causas diversas.

Tendo em vista que diante das situações singulares da prática pedagógica os professores agem de forma diferenciada, construindo e reconstruindo suas ações de maneira peculiar para atender as especificidades de cada uma dessas situações, que variam constantemente, acreditamos que, inevitavelmente, a prática pedagógica constitui-se *locus* propício para a emergência de dilemas.

A maneira como cada professor percebe e lida com os dilemas da prática guarda relação direta com a sua própria maneira de ser e de ensinar de modo que o conhecimento que mobiliza para enfrentar as situações dilemáticas da prática pode ser caracterizado como estratégico e do tipo idiossincrático, como refere Grillo (2004). Acrescentamos que esse conhecimento é construído paulatinamente pelo professor no seu trabalho diário através da reflexão na e sobre a ação. Essa marca idiossincrática do conhecimento docente revela muito da pessoa e do pensamento do professor na sua prática, revela, outrossim, aspectos da sua experiência profissional e da sua vivência pessoal, constituindo-se assim um *locus* fecundo para investigação.

Dessa forma, na perspectiva de uma maior aproximação com o professor e com a sala de aula, o nosso olhar de pesquisadora voltou-se para investigar os dilemas emergentes na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, buscando uma caracterização dessa prática para realçar o que orienta o pensamento do professor em suas deliberações ao buscar resolver as situações problemáticas que avultam em seu fazer profissional. Considerando, pois, essa intencionalidade, a leitura e re-leitura dos dados possibilitou o delineamento de um quadro de categorias que nos pareceram relevantes para caracterizar a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, bem como para analisar dilemas vivenciados por eles nessa prática.

O presente capítulo, neste sentido, apresenta os dados produzidos na investigação, identificando tanto os dilemas que emergem na prática docente quanto as estratégias que orientam as soluções de tais dilemas. Para efeito de interpretação e análise os dados estão organizados a partir de três categorias cada uma delas com três indicadores conforme delineado no mapa categorial a seguir:

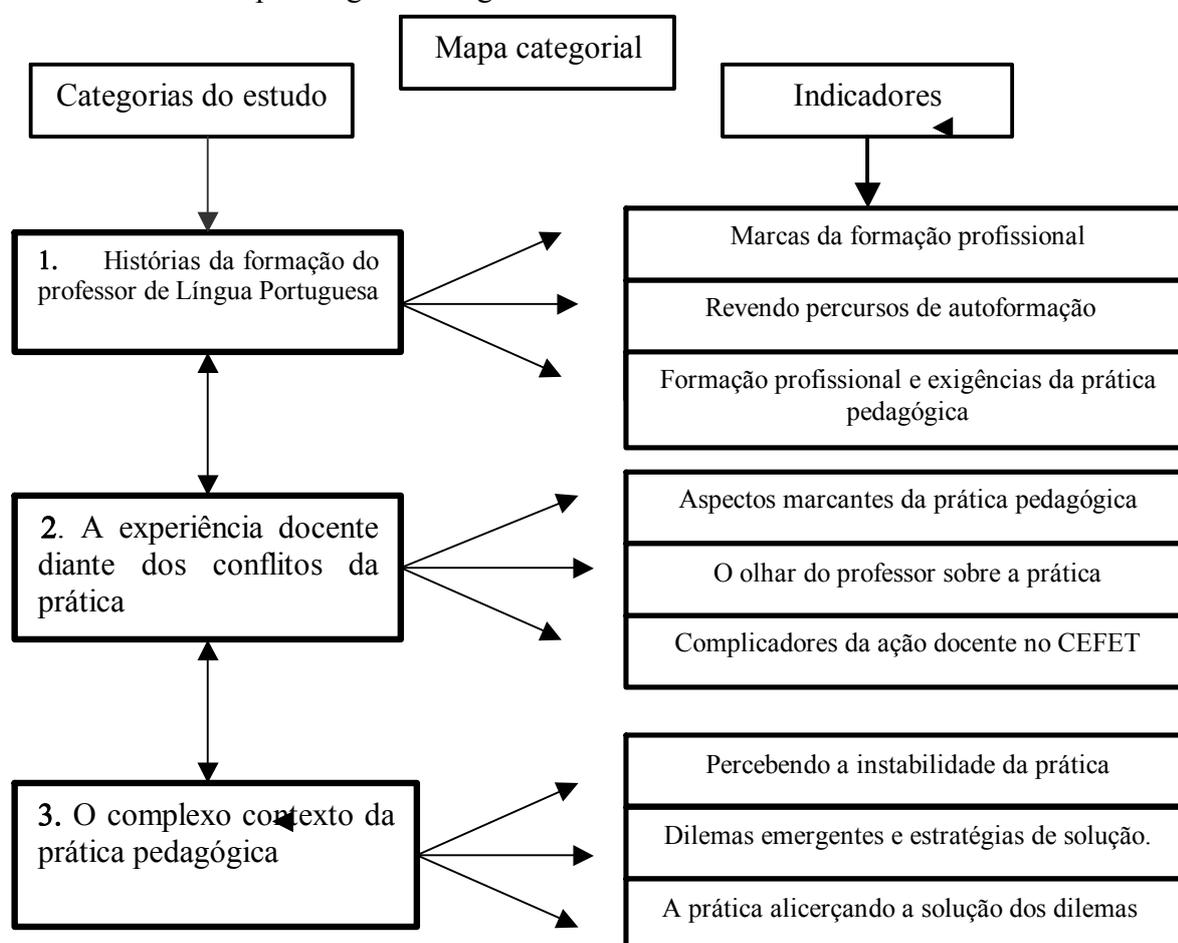


Figura 3: Categorias do estudo
Fonte: Dados da pesquisa

A partir do delineamento categorial, demarcamos como eixos importantes do estudo a formação profissional, a experiência docente e a complexidade da prática docente como eixo central do estudo, haja vista que procuramos investigar os dilemas da prática na perspectiva de compreender as estratégias que fundamentam as ações dos professores diante de tais dilemas.

Assim, decidimos garimpar nas falas dos professores aspectos que nos permitiram de forma mais específica identificar dilemas emergentes na prática docente e num sentido mais amplo caracterizar as ações docentes que postulam a resolução dos dilemas acima referidos. É, pois, com esta intenção que apresentamos os achados da pesquisa.

4.1 Categoria 01 - Histórias da Formação do Professor de Língua Portuguesa

Nas diferentes leituras que empreendemos ao longo do estudo encontramos várias referências sobre a necessidade de um repensar a formação de professores no sentido de diminuir o distanciamento entre a formação acadêmica e a prática cotidiana. Percebemos a tendência a uma valorização do chamado modelo artístico e reflexivo na formação de professores, o qual possibilitaria um aprendizado com base nos saberes da experiência, concebendo, assim, a prática como espaço de formação docente.

É consensual que o professor necessita de uma formação inicial que o habilite para o exercício da prática, que lhe possibilite estabelecer uma relação entre o capital de saberes adquiridos na formação e a realidade em que vai desenvolver a sua prática. Ou seja, é esperado que o curso de formação inicial forme o professor, ou que colabore em sua preparação para o exercício da atividade docente. uma docência que contemple conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem permanentemente ao profissional ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Nas reflexões dos sujeitos durante o desenvolvimento dessa pesquisa, observamos a necessidade de integrar a essas discussões sobre formação de professores uma imagem mais realista das práticas, da sala de aula, para que se formem professores mais preparados para o confronto com o real. Nóvoa (1992), considerando esta perspectiva, concorda que é preciso

trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

Nesse sentido, essa formação deve passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Ou seja, a formação deve passar por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Podemos então inferir, a partir dessas colocações, a estreita relação que se concebe hoje entre a formação e a prática pedagógica. Faz-se necessária a visão de uma relação dialética entre teoria e prática dentro dos cursos de formação e a valorização da investigação, da construção do conhecimento, da valorização dos saberes da experiência e da reflexão crítica como bases do processo de formação.

Embasados nessas colocações, entendemos a importância de conhecer um pouco a formação profissional dos professores colaboradores na pesquisa para caracterizar a prática dos mesmos, uma vez que a formação mantém (ou pelo menos deve manter) fortes vínculos com essa prática.

Como a formação abre-se num leque de abrangência considerável, limitamos nosso interesse nesta parte do estudo a três aspectos: descobrir marcas dos processos formativos, analisar investimentos dos professores em seus processos de autoformação ao longo da carreira docente, que tenham implicado em melhoria para prática e, por último, analisar em que sentido, ou aspectos, a formação deu respaldo (ou não) para o exercício da prática pedagógica, revelando a relação entre a formação profissional e essa prática. Consideramos que a formação profissional, seja inicial ou seja contínua, é importante na instrumentalização do professor para lidar com a complexidade da prática pedagógica e os dilemas que dela emergem.

4.1.1. Marcas da formação profissional

Sabendo o lugar de importância dos processos formativos na vida profissional, propusemos aos professores que falassem de sua formação inicial, abordando aspectos que foram relevantes nessa formação. Acreditamos que a capacidade para lidar bem com a complexidade da prática pedagógica e, dentro desse contexto, com os dilemas, guarda estreita relação com a formação. Nesse entorno, alguns professores, parceiros na pesquisa, deram especial realce a marcas positivas da formação profissional, outros se ressentem de uma

formação pouco eficiente para lidar com a realidade da prática pedagógica. Referindo-se, portanto, às marcas da formação profissional destacam:

“Minha formação profissional no início foi um pouco complicada porque seguir o magistério não foi uma opção por convicção. Eu queria fazer um curso universitário e acabei escolhendo magistério pelo excesso de vagas no curso de Letras, mas no transcorrer do curso eu fui me identificando com o que eu estudava principalmente o fato do curso trabalhar com o texto literário com poesia, na medida em que eu passei a me identificar com o curso eu passei a gostar muito do curso. E como eu me identifiquei muito com o curso, a minha formação foi boa, fui uma aluna aplicada, tive a sorte de ter bons professores também.” (Cora)

“Minha formação dentro da universidade foi satisfatória, tive excelentes professores e a universidade Federal ofereceu um embasamento teórico/prático muito bom, mas é claro que a gente desenvolve essa parte profissional mesmo é no campo de trabalho, é no dia a dia.” (Cecília)

“Eu acho que tem vários pontos positivos, os pontos positivos são até maiores do que os negativos. Eu acho que minha formação foi boa, lógico que a gente aprende muito é na prática, mas eu acho que tem um peso muito grande porque me despertou muito, eu acho que principalmente a parte de letras ela abre caminhos, isso me desenvolveu muito. [...] eu sempre fui uma pessoa inibida, então eu acho que o curso me fez desinibir um pouco. Eu sempre tive muito medo de falar em público, eu acho que isso aí me ajudou, entendeu? [...] O que me fez crescer dentro da minha formação foi exatamente o curso.” (Lya)

“[...] no geral a gente ainda pode considerar um curso bom. Tive noção da importância do planejamento. Eu acho que durante o período da prática de ensino aproveitei mais do que no curso todo. Por causa dos estágios, a gente tinha que dar minicursos para os professores, então a gente tinha que estudar muito.” (Raquel)

“[...] essa formação em letras é o que está norteando todo o meu trabalho, foi o que realmente me definiu como profissional. [...] ela contribuiu bastante para o meu desempenho como professor. Quando a gente tem conhecimento das novas tecnologias, das novas técnicas de ensino, de didática eu acho que tudo isso interfere diretamente no desempenho do profissional em sala de aula. Não só no desenvolvimento da atividade como professor, mas também na busca desses conhecimentos diversificados.” (Torquato)

Encontramos, na fala de Cora, o reconhecimento pessoal de que teve uma boa formação. Isso implica que nesse processo foi se envolvendo com a possibilidade de ser

professora de profissão por se sentir preparada para enfrentar a sala de aula. No mesmo sentido, Cecília revela que a formação inicial foi possibilitadora de sua identificação com a docência, além disso, reconhece que a formação serviu para atender às exigências peculiares da prática. Entretanto, demonstra perceber também que a formação continua no exercício da profissão. Ou seja, corrobora a idéia de que o conhecimento profissional se consolida na ação, reconhecendo que as práticas de ensinar constituem espaços de aprendizagem profissional do professor.

Na análise de Lya, apesar de reconhecer o sentido da formação inicial na construção dos saberes da docência, a prática se constituiu importante *locus* de formação. O exercício da docência, em suas reflexões, emerge como possibilitador do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Novamente, em seus relatos, encontramos alusão à dimensão pessoal da docência lembrando que é necessário considerar a pessoa do professor conforme postula Nóvoa (1992).

Nas falas de Torquato e Raquel percebemos a importância da prática na formação docente, pois compreendem que a formação articulada à prática retraduz os saberes dessa formação. Essa perspectiva garante ao futuro professor uma aproximação com o ensino, amenizando o duro choque com a realidade, referido por Tardif (2005) em seus estudos.

As falas desses professores apontam a formação inicial como um fator de desenvolvimento profissional, como elemento norteador do trabalho, como período de importantes e significativas aprendizagens. Enfim, a formação deixou marcas muito positivas, pois na análise desses professores, o processo de formação inicial desenvolveu-se em sintonia com as exigências do trabalho docente. Um dado interessante é que alguns fazem referência ao fato de terem tido bons professores, certamente estes foram marcantes também em razão de uma boa atuação pedagógica.

Contrapondo-se à visão dos professores que ressaltam de forma positiva a formação inicial, identificamos outros professores que apontam essa formação como uma experiência acadêmica pobre, ineficiente, de pouca aplicação na realidade das práticas pedagógicas. A esse respeito destacam:

[...] eu creio que o que eu aprendi foi mais fora da universidade, no campo de trabalho. A universidade, a meu ver só dá uma visão um tanto vaga do curso. Foi fraca em termos de tudo: de metodologia de conteúdo, na nossa área de Língua Portuguesa a gente não aprende o que vai ser trabalhado, a gente aprende apenas dicas de como trabalhar o conteúdo. Os professores em geral não se detêm em abordar conteúdos. (Leminsk)

“As disciplinas cursadas não davam embasamento pedagógico ou metodológico para o ensino. As práticas ministradas através de seminários, não de aulas normais, dificultavam a aprendizagem. Faltaram conhecimentos pedagógicos que poderiam ser adquiridos através de disciplinas mais específicas, direcionadas para a prática pedagógica, talvez estágios mais efetivos.” (Clarice)

“[...] houve um impacto [...] nós víamos que o conteúdo da grade curricular não tinha muito a ver com a realidade quando a gente se formava, quando a gente ia trabalhar. Aí quando a gente levantava esse questionamento os professores diziam que a formação tinha que ser de 3º grau, que era assim mesmo. Desse modo a gente acabava aprendendo a ser bom ou mau profissional por si só, porque aqueles conteúdos que você ia ensinar no 1º e 2º graus era você mesmo que ia aprender, porque a universidade distanciava muito da realidade da escola. A gente se aprofundava muito na lingüística, ou em outros conteúdos, mas não eram aqueles que você ia trabalhar.” (Quintana)

Em sua fala, Leminsk realça principalmente a relação dicotômica teoria/prática na formação ao afirmar que os saberes da formação não correspondem ao que deve ser trabalhado na prática, ou seja, o que ele aprendeu na universidade, por seu distanciamento com a realidade da escola, não pode ser integrado, incorporado á pratica. As declarações de Leminsk remetem ao pensamento de Bocchese (2004) quando discorre a respeito do desenvolvimento da competência profissional de licenciandos, destacando a necessidade de os conhecimentos teóricos poderem ser mobilizados, integrados e utilizados de maneira prática, rápida e segura na resolução dos problemas reais com os quais os professores se deparam ao longo da docência. É importante destacar ainda que o professor Leminsk enfatiza o contexto profissional como fonte de aprendizagem da docência ao dizer que aprendeu a ser professor no campo de trabalho, na vivência da profissão..

Ao admitir a ausência de conhecimentos pedagógicos direcionados para a prática, a professora Clarice reconhece que a prática pedagógica exige saberes diversos e que não basta saber o conteúdo específico da disciplina para ser professor. Compreende, pois, que ensinar exige muito mais que o conhecimento do conteúdo, que os saberes disciplinares, exige que a estes saberes deve ser articulado o saber ensinar, que implica em saberes específicos da docência. Isso revela a importância de se reconhecer o valor dos saberes experienciais no contexto da formação,

Na seqüência, o depoimento de Quintana faz uma referência expressa ao distanciamento que há entre os processos formativos e cotidianos das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, realça que a formação não ofereceu as bases para a consolidação do saber profissional, ou seja, revela que a formação não lhe deu condições para desenvolver-se profissionalmente. Essa perspectiva realça a necessidade da formação ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores conforme propõe Nóvoa (1992).

Em síntese, para os professores em referência, o curso não forneceu o embasamento teórico-metodológico necessário, e além de ter sido inconsistente, pouco tinha a ver com os conteúdos que a realidade de ensinar exige no seu dia a dia.

Em outras palavras, para esses professores a formação não assegurou um diálogo efetivo com o fazer docente, não permitiu o encontro efetivo com a prática e, tampouco, possibilitou a elaboração/reelaboração do saber-fazer do professor. Os conhecimentos teóricos adquiridos na formação por serem trabalhados distantes da realidade com a qual os professores convivem, para serem integrados à prática, necessitam ser retraduzidos, conforme postula Tardif (2004). Face a essa realidade, os professores consideram a formação deficiente, vaga e inconsistente, tanto no aspecto metodológico, como em relação ao aspecto teórico-conceptual.

Na visão da professora Cecília, a formação foi fragmentada e revelou uma enorme lacuna entre a teoria e a prática. Ao expressar a idéia de que [...] tudo fica no ilusório [...], explicita que a formação trabalha com situações de ensino ideais nas quais não há espaço para o inusitado, e, portanto, não prepara o professor para lidar com a complexidade da prática docente, para lidar com o contexto de instabilidade e imprevisibilidade em que se insere a prática.

“O curso me deu mais suporte na parte teórica, certamente. A parte prática, embora a gente tenha prática de ensino, a gente vá fazer estágio, parece-me que tudo ainda fica no ilusório e no fictício, a realidade do professor na sala de aula é bem diferente. Com o passar do tempo é que a gente vai adquirindo toda essa maturidade profissional e vai conseguindo desenvolver-se como professor. Ali é só um ensaio, mas um ensaio bem longe do que a gente vai encontrar”. (Cecília)

Resumindo, por um lado, a formação parece ter sido satisfatória para alguns, pois serviu como período de aquisição de conhecimentos, de crescimento pessoal e profissional, pelo menos no que diz respeito à parte teórica. Por outro lado, para outros professores houve um enorme distanciamento entre as teorias acadêmicas e a realidade na qual os professores desenvolveram e desenvolvem suas práticas.

Podemos perceber que nossos parceiros no estudo reconhecem que a formação tem papel fundamental para orientar o professor no exercício da prática docente. Os

professores que admitiram ter tido uma boa formação declararam que essa formação ajudou muito no desenvolvimento dos saberes necessários à docência. Em sentido contrário, os professores cuja formação foi revelada como deficiente sentiram-se desorientados para enfrentar a realidade do trabalho docente. Um aspecto curioso que merece ser destacado é que, mesmo os professores que admitiram ter recebido uma boa formação inicial não deixaram de se referir à prática como lugar de aprendizagem, como um importante eixo formativo.

4.1.2 Revendo percursos de autoformação

Os nossos parceiros de pesquisa, como referido anteriormente, têm um tempo considerável no exercício da profissão e parecem ter larga experiência de ensinar. Esse fato nos fez refletir a respeito dos possíveis percursos formativos que cada um tem traçado, desde a formação inicial até os dias atuais, na construção de si mesmo como profissional e como pessoa.

Estamos certos de que o trabalho que o professor realiza em sala de aula baseia-se nas vivências que o docente vai adquirindo ao longo da carreira no contexto desses percursos formativos. Concebemos a formação como um processo contínuo, no qual o professor precisa estar envolvido seja no contexto da Instituição, seja por iniciativa própria.

A formação não se constrói no vazio, formar-se implica trocas de experiências, interações, aprendizagens, significando que a prática de cada um é resultado do cruzamento de diversas vivências. Nessa perspectiva, consideramos que os processos de formação contínua, alicerçados por uma reflexão na prática e sobre a prática, como refere Nóvoa (1992), podem ter reflexos na forma particular como os professores percebem a complexidade da prática pedagógica e na maneira como lidam com os dilemas.

Em outras palavras, quanto mais o professor se envolve em processos de formação com vistas ao seu desenvolvimento profissional, mais condições parece ter para refletir criticamente sobre o contexto complexo no qual desenvolve a sua prática pedagógica e gerenciar as situações dilemáticas da prática pedagógica, como postula Lampert (1985).

Portanto, nosso entendimento é que os professores que se envolvem em processos de formação contínua, dentro dessa tendência reflexiva, parecem ter melhores condições de analisar sua prática criticamente, identificar os dilemas que dela emergem e agir de forma estrategicamente mais eficiente na resolução destes.

Nesse contexto, é importante destacar que a formação de professores na tendência reflexiva vem se configurando como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições.

Essa visão da formação contínua nos remete a Nóvoa (1992) ao referir que a formação deve ser considerada um projeto único, englobando a inicial e a contínua, envolvendo dessa forma um duplo processo, o de autoformação dos professores e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Considerando que a autoformação tem um peso importante para produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), para produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e para produzir a escola (desenvolvimento organizacional), como refere Nóvoa (1992), considerando também que todos esses aspectos têm relação direta com a prática pedagógica do professor, procuramos saber de nossos colaboradores como tem sido esse processo de autoformação. De que forma eles têm investido (ou não) na sua autoformação.

Curiosamente, tanto identificamos professores que estão em processo de desinvestimento na carreira de professor, como percebemos que outros privilegiam a formação profissional.

“Olha, eu procuro assim compra de livros, em termos assim de cursos mesmo, não. Até porque você sabe que eu já estou mais no final da carreira, então eu relaxei um pouco. Eu tenho comprado livros, mas investir fazendo cursos, não.” (Lya)

“[...] na verdade eu tenho investido em me formar em outra área, tenho fugido, porque as condições salariais estão me obrigando a buscar outro campo de trabalho. Então eu ainda estou trabalhando na área de Letras, mas vou terminar Direito no final do ano e pretendo deixar a sala de aula só para deleite, porque a gente gosta, é um vício. Eu praticamente abandonei meus investimentos nessa área. É claro que ainda compro livros, ainda leio, mas em termos de cursos não tenho feito mais nada não, o último foi uma pós-graduação em nível de especialização ainda.” (Leminsk)

“[...] fiz uma especialização em BH, mas não tem sido os cursos assim na área de letras, de qualquer forma tem contribuído na questão metodológica, tem sido muito enriquecedor. Terminei um curso de Direito e agora tenho pretensão de enveredar nessa área de Direito. Vou fazer especialização agora e, prestes a me aposentar como professor da área de Letras, pretendo buscar outros caminhos para mim.” (Quintana)

Os professores Lya e Quintana, de acordo com as fases do ciclo de vida profissional propostas por Huberman (2000), encontram-se na fase do desinvestimento. Trata-se da fase característica do final da carreira quando os professores já estão bem próximos da aposentadoria. Isso pode acarretar um desinteresse, ou uma queda de produtividade em relação à prática de ensinar, uma vez que os professores estão se desligando da carreira docente.

Na verdade, a professora Lia pode encaixar-se melhor na classificação de Huberman, uma vez que parece ter dado um recuo, por vislumbrar a possibilidade da aposentadoria. O professor Quintana, entretanto, informa que pretende desistir apenas da docência, pois está investindo em outra área profissional, buscando outros caminhos.

O desinvestimento do professor Leminsk ocorre face a certo desencanto com o aspecto financeiro da profissão. As declarações do professor a esse respeito remetem a Esteve (1999) quando refere que nos dias atuais o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores.

A fala de Leminsk revela a insatisfação e o desinvestimento na área de Letras por conta da desvalorização profissional e da baixa remuneração. A procura por outra titulação emerge como alternativa para melhorar a condição financeira. Assim, apesar de gostar da profissão, o professor Leminsk revela não investir mais no seu desenvolvimento profissional docente.

A falta de reconhecimento social e a questão salarial são realmente fatores de grande insatisfação para toda a classe docente e refletem também a desvalorização social pela qual vem passando a docência há bastante tempo. Muitos profissionais têm optado por investir em outras profissões principalmente em busca de uma renda maior. Ocorre que esse desencanto com a profissão docente pode afetar o desempenho do professor em sala de aula, uma vez que ele se sente desmotivado para exercer sua profissão.

Esse aspecto é interessante ser considerado quando discutimos a prática pedagógica e a sua complexidade, pois o desencantamento com a docência poderá comprometer os seus investimentos nas formas de lidar com as questões emergentes no contexto da aula.

Apesar dessa realidade social da profissão, os outros interlocutores do estudo indicam que têm investido em cursos de especialização, mestrado, palestras, seminários e em leituras, ou outros cursos superiores. Esses investimentos podem ter reflexos positivos na prática pedagógica uma vez que o professor busca fazer cursos, atualizar-se visando à melhoria do seu trabalho. Neste âmbito, nossos interlocutores destacam:

“[...] como professor a gente não pára de buscar conhecimentos de investir nessa qualificação pessoal mesmo, e a gente sempre procura fazer cursos de atualização, de aperfeiçoamento, ir a eventos na nossa área de atuação. Eu fiz uma especialização em ensino, promovida pela UFPI, e isso me deixou ainda mais empolgado a procurar trilhar novos caminhos como um mestrado.” (Torquato)

“[...] houve um curso de especialização, depois um curso de mestrado na área de lingüística. Depois que eu fiz esses cursos não tenho mais investido tanto, de vez em quando a gente participa de encontros de professores, mas não na área específica, é mais na área de educação geral.” (Clarice)

“Investi num curso de especialização em Língua Portuguesa na PUC-MG, que me rendeu muitos frutos porque me deu embasamento teórico mais aprofundado, que realmente é útil no meu dia a dia. Fiz também especialização em educação tecnológica em que eu pesquisei o ensino de língua portuguesa com o uso de equipamentos tecnológicos, ferramentas de ensino como o computador, e também fiz mestrado em Ciência da informação [...]. Participo de cursos, de seminários, de palestras, procuro estar sintonizada com o que tem de novidade, com as novas publicações. Tenho investido em livros e leituras dentro da minha área também.” (Cecília)

“Confesso que não tenho feito muitos investimentos, mas tenho lido alguma coisa, fiz cursos de especialização na minha área já há algum tempo e agora estou cursando um mestrado em educação.” (Rubião)

“Tem sido mais em termos de leitura, porque minhas especializações já estão com muito tempo e tenho investido em outros cursos superiores.” (Cora)

“[...] eu fiz uma especialização em Língua Portuguesa que eu acho que talvez foi o maior investimento que fiz na minha capacitação. Eu fiz também um Mestrado que foi muito bom, [...], embora o Mestrado não fosse especificamente na minha área, como foi interdisciplinar, eu pude direcionar para a minha área..Sempre que posso participo de congressos de lingüística, pelo CEFET mesmo participei do INPLA, que foi em S. Paulo, participei de outro o ano passado que foi em Florianópolis, sempre estou procurando me atualizar. [...]eu estou sempre adquirindo alguns livros, não muitos porque infelizmente a gente não pode comprar muitos livros porque o salário não permite, mas eu sempre estou lendo. Eu estou lendo muito hoje sobre gêneros textuais. Ontem mesmo eu dei uma palestra sobre leitura, e foi muito bom porque eu tive que parar reler muita coisa, preparar a palestra. E isso pra mim é uma capacitação porque eu tenho uma oportunidade de estudar e uma oportunidade maior ainda de passar isso. Eu procuro, na medida do possível, estar me atualizando na minha área, eu gosto muito.” (Raquel)

As falas desses interlocutores permitem compreender que não há uma autoformação na perspectiva da formação contínua que pressupõe um projeto institucional envolvendo todos os professores para atender suas necessidades formativas, não há a

vinculação a redes de autoformação. Nem parece haver o entendimento de que a escola é local privilegiado de formação continuada no sentido apontado por Candau (1996).

Assim, o que sobressai é presença de ações individualizadas, tentativas de autoformação por conta própria, o que não quer dizer que não tenham valor, pelo contrário, mas essas ações não são bastante. Na verdade, notamos que a maioria dos professores apresenta indicativos de que sabem serem eles os principais responsáveis por essa formação e isso indica um amadurecimento profissional.

Entretanto não se pode esquecer que as práticas de formação contínua individuais, que parece ser o que acontece com nossos colaboradores, apesar de serem úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão como postula Nóvoa (1992).

Além desses aspectos mencionados, o professor também deve participar de práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, uma vez que esse tipo de prática favorece a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma em relação à produção dos seus saberes e seus valores.

Diante disso, percebemos que falta ao CEFET produzir a escola como espaço de formação no sentido proposto por Pimenta (1999). Pensar a escola como espaço de formação implica dizer que não só o professor precisa ter essa consciência da responsabilidade pela formação, mas a Instituição também precisa dar condições de trabalho que favoreçam a formação contínua. Isso requer tanto uma gestão democrática, quanto práticas curriculares mais participativas.

Percebemos, ainda, que as respostas dos professores denotam uma ligação com a idéia de autoformação, como acumulação de cursos, de conhecimentos. Essa perspectiva denota que falta aos professores maior reflexão crítica sobre as práticas e mais consciência da necessidade de estar constantemente em processo de formação, consolidando o desenvolvimento profissional.

Isso significa que os nossos interlocutores parecem não considerar, diante do pouco investimento que têm feito em autoformação, que precisam investir mais em si mesmos como pessoas e como profissionais conscientes de que são gestores dos seus percursos e projetos profissionais e, principalmente, dos dilemas da prática pedagógica.

Nesse contexto, o que se pode deduzir é que é necessário que os professores invistam mais em autoformação, não com ações pontuais e individualizadas, mas conjugando essas ações num contexto mais vasto de desenvolvimento pessoal, profissional e

organizacional em projetos coletivos, em redes de formação, dentro da Instituição ou em parceria com outras instituições.

O estar, ou não, em permanente formação tem reflexos diretos sobre a sua atuação no exercício da prática, e mais especificamente na forma como lidam com os dilemas emergentes no contexto complexo dessa prática.

4.1.3 Formação profissional e exigências da prática pedagógica

Como já nos referimos anteriormente, a formação inicial dos professores colaboradores deixou marcas positivas em uns, enquanto que, para outros, ficou bem marcado um distanciamento entre o que vivenciaram no período da formação inicial e a realidade educacional que tiveram de enfrentar nos estágios e posteriormente na sua prática como professores.

Nessa perspectiva, interessou-nos saber, além das marcas da formação deixadas na prática pedagógica, em que aspectos essa formação inicial deu suporte ou não para o exercício da prática pedagógica dos professores. Esse interesse baseou-se na concepção de que a formação não deve servir apenas para conceder um título, mas para favorecer a aquisição de conhecimentos que possam ajudar no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Via de regra, espera-se que os processos formativos contemplem saberes que dialoguem com as solicitações das práticas de ensinar, assegurando ao professor as condições necessárias para lidar com a contingência inerente ao fazer docente. Esse pensamento remete à concepção de Grillo (2004) ao postular que os professores não podem contar apenas com os saberes instituídos para orientar a ação docente.

O respaldo dado pelo curso de formação inicial, conforme revelam os dados, centrou-se mais na dimensão teórica que na dimensão prática. Isso caracteriza a dicotomização teoria/prática típica do ensino pautado na visão tecnicista. Acerca dessa temática, as falas de nossos interlocutores indicam que os professores se ressentem do distanciamento entre saberes da formação e exigências da prática profissional, a propósito desta questão, revelam:

Deu suporte, com certeza. Talvez não em termos de conteúdo práticos. Você sabe que na universidade você não vai mais estudar aqueles conteúdos que você vai ministrar no ensino fundamental, até no Ensino Médio. Você vê uma coisa mais aprofundada mais complexa. Mas no geral o curso foi bom.

Em termos didáticos a gente teve muitos professores que deixaram muito a desejar, mas em compensação tivemos outros que compensavam. (Raquel)

“[...] eu acho que deu, assim em parte, tem algumas disciplinas que deixam muito assim a desejar e outras não,... Depende muito do professor, da pessoa que está ali desenvolvendo aquela atividade, né? [...] Eu acho que a gente pega alguma coisa, [...] Eu acho que mesmo na parte pedagógica você tem os conhecimentos, mas o que eu considero dentro da minha prática profissional que eu cresci muito foi dentro da sala de aula mesmo, na prática pedagógica.” (Lya)

[...] de jeito nenhum. Deu um suporte mínimo [...] eu acho que a primeira questão é de comprometimento dos professores. Meus professores não eram muito comprometidos e o segundo ponto é uma questão de estrutura didática dos cursos, eles não preparam para a parte prática. Havia duas disciplinas em que a gente via alguma coisa, mas sempre com tempo insuficiente. (Leminsk)

Os professores, ao falarem a respeito da formação inicial, externam a percepção de um significativo distanciamento entre esta formação e as exigências ou demandas da ação docente. Um aspecto interessante é que os interlocutores associam o suporte dado pela formação à maneira como seus professores formadores conduziram o processo de ensino-aprendizagem no contexto da academia. Quando dizem que os professores deixaram a desejar, que não foram comprometidos, refletem a insatisfação com a forma como o processo formativo foi delineado.

A professora Raquel, ao comentar sobre sua formação, reconhece o distanciamento entre os saberes da formação e os saberes requeridos ou utilizados na prática, na ação que se desenvolve escola. Nesta mesma direção, Lya dá destaque aos saberes adquiridos na prática, reconhecendo que tais saberes favoreceram seu desenvolvimento como professora de profissão.

Discutir essa necessidade de articulação entre os saberes da formação profissional e o cotidiano da aula tem avultado como temática bastante pertinente ao se analisar a docência e sua especificidade. Conforme tem sido evidenciado nesta parte do estudo, é recorrente entre os parceiros da pesquisa a percepção de que seus percursos de formação inicial pouco contribuíram para alargar uma análise crítica e objetiva do ensinar.

Assim, os professores Rubião e Quintana admitem que aprenderam, solitariamente, os conteúdos sobre o ensinar. Logo, não reconhecem a própria formação inicial como importante para a sua prática. Inclusive, sobre esta formação, destacam:

“Não, não deu tanto suporte particularmente na questão do conteúdo curricular. Precisei estudar muito para conseguir passar os conteúdos.” (Rubião)

“Não, não me deu muito suporte, eu aprendi muito sozinho. E até que tenho um bom desempenho como atuante da área de Língua Portuguesa, mas isso não devo à universidade, minha formação não me preparou para a sala de aula.” (Quintana)

A fala de Rubião coloca em relevo as contribuições teóricas da formação para a compreensão das situações de ensino e aponta a necessidade de estudar sempre, o que remete à necessidade de práticas de formação continuada permanentes nas escolas, conforme destaca Nóvoa (1992). Na fala de Quintana, compreende-se a lacuna entre processos formativos e a realidade da escola, quando este faz referência direta à falta de preparo dos professores quando ingressam na docência. Com uma visão menos extremada, os depoimentos abaixo trazem uma percepção mais amena em relação ao suporte dado à prática pela formação inicial.

“[...] o curso me deu mais suporte na parte teórica, certamente”. (Cecília)

“Sim, deu suporte, porque dentro desse processo de formação profissional a gente também tem um norte para a prática pedagógica. E isso é o que às vezes nos instiga a buscar outros cursos de aperfeiçoamento, para a cada tempo melhorar nosso desempenho como profissionais.” (Torquato)

“Deu suporte na medida em que obtive conhecimentos mais aprofundados, apesar de nem sempre servirem para o ensino nas escolas de 1º e 2º graus para o qual somos supostamente preparados, mas deixou muito a desejar em outros aspectos, principalmente relacionados à parte pedagógica, metodológica.” (Drummond)

Sintetizando a visão dos professores, podemos dizer que, embora reconheçam as lacunas do curso de formação inicial, na maioria das vezes estão conscientes de que esta formação é importante porque aprofunda conhecimentos, abre caminhos, norteia a profissão. A insatisfação, contudo, decorre do fato de perceberem o distanciamento entre o conteúdo teórico e a prática pedagógica e da certeza de que saem da universidade despreparados para enfrentar as questões práticas na sala de aula.

Assim, entendemos que para que haja o estreitamento da relação entre a formação inicial e a prática pedagógica é necessário que se efetive a articulação entre os saberes acadêmicos e aqueles provenientes da experiência cotidiana. Essa articulação é possível através de uma formação que priorize a reflexão crítica como base para o exercício de uma prática reflexiva.

Diante do exposto, podemos caracterizar a prática pedagógica dos interlocutores no que respeita à relação entre a formação e a prática pedagógica como uma prática moldada mais pelos saberes da experiência que pelos saberes acadêmicos, uma vez que os professores não reconhecem uma articulação satisfatória entre essas modalidades.

4.2 Categoria 02 – A experiência docente diante dos conflitos de sua prática

Conforme referido no Capítulo 2, ao apresentarmos o perfil identitário dos interlocutores, o tempo de experiência destes na docência varia de 11 a 27 anos. É um tempo de experiência considerável em que os professores já passaram daquela fase de estabilização, consolidação, domínio da rotina, segundo os ciclos vitais de Huberman (2000).

A maior parte dos interlocutores, exceto Quintana e Lia, estaria na fase da diversificação, do questionamento, um período de inovação. Esse é um aspecto interessante a ser estudado, mas que, além de não dizer respeito à nossa investigação, demandaria a posse de outras informações para que pudéssemos estudá-lo e por esta razão não vamos aprofundar a discussão em seu entorno.

Nosso interesse em aludir ao assunto é especificamente para enfatizar que todos os interlocutores da pesquisa são professores experientes que podem se permitir maiores inovações na prática, bem como uma relação mais vibrante com o aluno e posturas mais críticas em relação ao seu próprio trabalho, ao contexto institucional e ao contexto mais amplo no qual estão inseridos.

Assim, a referida experiência no ensino dos nossos interlocutores, faz alusão a Tardif e Lessard (2005), quando se reportam à idéia da docência como experiência. Esses autores analisam que, em educação, quando se fala de um professor experiente, normalmente estamos nos referindo a alguém que conhece as manhas da profissão e que sabe controlar os alunos porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos do fazer docente, na verdade estão tratando sobre competência, habilidade profissional.

De modo que, quando se interrogam os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é a essa citada visão de experiência que eles se referem, implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, o qual eles opõem à formação universitária

e aos conhecimentos teóricos. Para caracterizar, então, a experiência profissional dos nossos interlocutores, destacamos os indicadores da Categoria 02, a partir das falas dos professores.

4.2.1 Aspectos marcantes na prática pedagógica

Procurando conhecer marcas da experiência dos interlocutores como professores de língua materna, solicitamos aos mesmos que discorressem de forma sucinta sobre a experiência como professor (a) de Língua Portuguesa (L.P.).

As respostas, como eram esperadas, não são homogêneas uma vez que as experiências são muito peculiares, mas um aspecto que parece ser comum a alguns é o fato de relacionarem a sua experiência ao trato com os alunos. Esses professores parecem acreditar que a forma como se relacionam com os alunos é fator determinante para evitar problemas e/ou conduzir a aprendizagem.

Assim, num primeiro momento, nossa análise pretende mostrar que a experiência dos professores tem sido marcada por diferentes aspectos relativos ao relacionamento com os alunos, à gestão de conteúdos, à gestão disciplinar. Num segundo momento, mostraremos que essa experiência também tem sido marcada por aspectos referentes às tensões e obstáculos que permeiam o ingresso na docência.

“Tenho onze anos de magistério. Bom, em relação ao começo da minha carreira eu acho que houve progressão, no sentido de que eu tenho procurado mais compreender os alunos, ser mais tolerante. [...] no decorrer da prática a gente vai se vendo como pessoa passível de muitas falhas. Então a gente começa a ter certa humildade no ofício, que falta no começo da carreira.” (Drummond)

Sou professor de LP há 15 anos e desde 85 eu tenho me dado bem na profissão, tenho me dado bem com os alunos e não tenho tido grandes problemas de relacionamento com os alunos. Durante essa minha prática profissional, [...], entre escolas públicas e particulares, procurei sempre ser um professor amigo do aluno, um professor desarmado, compreensivo, um professor que sempre procurou entender as necessidades as carências dos alunos, [...] sempre respeitar o aluno em sua individualidade.” (Rubião)

“Tenho 27 anos de carreira. Isto profissionalmente, [...] bem antes quando eu era estudante [...] eu já vivia de dar aula de reforço [...] eu tenho uma maneira de me relacionar, uma maneira bem, vamos dizer assim, amistosa. Eu considero meu relacionamento com meus alunos bom, de modo que problemas, se existem, são poucos.” (Quintana)

“Comecei minha carreira profissional quando já estava concluindo o curso de Letras. E comecei a dar aula em 79, aqui no CEFET [...] foi uma experiência muito boa. Eu gosto de dar aulas, eu procuro ter um bom relacionamento com

meus alunos, mas também procuro “castigar” na hora certa. [...] eu procuro resolver meus problemas em sala de aula. Tudo o que acontece, qualquer coisa que o aluno faça eu procuro resolver em sala de aula. Primeiro com conversa. [...] e tem dado muito certo durante todo esse período.” (Lya)

“[...] tenho uns 17 anos de profissão considerando os cinco da escola particular... 17 a 18 anos. Eu comecei a dar aula lá pelo quarto período do curso de graduação [...] no início senti muitas dificuldades, [...] Outro aspecto que acho bastante relevante no meu trabalho procuro ter um bom relacionamento com meus alunos, acho que favorece a assimilação dos conteúdos por parte dele. Eu acho que esse aspecto seja talvez o primeiro e mais importante na relação professor/aluno”. (Clarice)

As falas dos professores revelam que eles consideram importante a interação com o aluno, deixam claro que o bom relacionamento com os alunos constitui-se uma marca importante na experiência docente.

Na fala de Rubião, particularmente, percebemos que relacionar-se bem, ser amistoso, ter empatia, compreender, parecem ser requisitos que os professores consideram imprescindíveis ao bom andamento da sua prática pedagógica. Isso revela a importância da dimensão pessoal na prática pedagógica.

A fala de Drummond também aponta no sentido da dimensão pessoal, na forma como expressa sua autopercepção sobre a prática, analisando que o ser tolerante decorre de uma visão mais amadurecida no relacionamento com os alunos conseguida ao longo dos anos de docência.

Esse aspecto do bom relacionamento perpassa tanto a questão da afetividade na relação professor/aluno, como também a questão do controle que os professores, como profissionais experientes que são, aprenderam a exercer sobre os alunos. O tratamento cordial, respeitoso, até mesmo afetuoso parece ser receita para evitar problemas e também facilitar a aprendizagem, como declaram mais diretamente Quintana, Rubião e Clarice.

Essa preocupação dos professores parece ter relação com a gestão dos conteúdos e a gestão disciplinar. Os professores demonstram nas suas falas que mantêm um clima amistoso com os alunos e alcançam seus objetivos.

Quintana expressa com clareza esse aspecto ao admitir que tem poucos problemas (de indisciplina ou quanto ao trabalho com o conteúdo) pela forma amistosa com que se relaciona com eles. Da mesma forma, Lya assume como aspecto relevante no seu trabalho o bom relacionamento que tem com os alunos como fator que favorece a assimilação dos conteúdos.

Assim, parece que os professores administram o relacionamento com os alunos sendo mais tolerantes, compreensivos, amistosos e através disso conseguem trabalhar bem os

conteúdos. Entretanto, essa referência às relações amistosas como fator importante para o êxito escolar, realçada principalmente na fala de Clarice, remete às análises de Berhens (1991), sobre o paradigma escolanovista, no bojo do qual o professor é visto como um especialista em relações humanas, ao garantir um bom clima de relacionamento pessoal e de respeito aos alunos.

Acerca desta questão é preciso lembrar que a relação pedagógica precisa ir além do nível afetivo, pois requer o posicionamento sobre a ação docente para alargar a visão social e política dos educandos, diminuindo o vínculo de dependência e de paternalismo nas relações pedagógicas.

Nesse contexto, os professores devem procurar o estabelecimento de relações mais democráticas, que favoreçam a autonomia e a independência. Nesse sentido, Lya deixa transparecer quando se refere a “castigar” na hora certa, que esse bom relacionamento implica colocar limites, fator importante para a construção da autonomia dos alunos.

Conforme revelam os dados, os professores parecem preocupados com a democratização das relações professor aluno na sala de aula. A referência que Lya faz quanto a resolver problemas com conversas sinaliza no sentido de busca de uma relação democrática no âmbito da sala de aula.

Da mesma forma, Rubião aponta essa relação mais democrática ao admitir que respeita a individualidade do aluno. Também Drummond apresenta marcas de democracia na prática quando se reconhece mais tolerante e admite certa humildade em relação ao aluno.

Além das marcas comentadas, queremos destacar uma outra marca significativa identificada nas respostas dos interlocutores abaixo identificados, no que diz respeito à dificuldade que encontraram, no início da carreira, à insegurança e ao fato de aprender a ser professor na prática:

“[...] minha experiência como professora de LP começou no Liceu Piauiense, trabalhando com 1ª série, 2ª e 3ª série do antigo 2º grau [...] de oitenta e oito pra cá, 18 anos. E foi uma experiência muito boa. [...] encontrei dificuldades, seria até irresponsabilidade minha dizer que não encontrei dificuldades, mas não foram tantas quanto eu pensei que fossem, minha primeira experiência foi já no ensino médio, a gente tem aquela insegurança porque na sala de aula é que a gente vai aprender mesmo[...].” (Raquel)

“[...] tive muitas dificuldades, pois comecei a lecionar nas primeiras séries [...] não possuía nenhuma prática, não estava preparada para enfrentar a sala de aula [...]. Essa prática só veio sendo adquirida com o tempo, com o exercício da profissão. [...] Dentre os aspectos que marcam a minha prática pedagógica está a troca de experiências com outros professores na busca de

melhorar as atividades de sala de aula, de despertar a motivação dos alunos”.
(Clarice)

“[...] eu comecei fazendo o 1º semestre do curso de letras e os apertos financeiros me obrigaram a entrar numa sala de aula do Estado como prestador de serviço, noite. [...] fui aprendendo dar aula mais com a experiência da sala de aula do que com o conhecimento da universidade.”
(Leminsk)

“[...] não me sentia professor [...] havia uma insegurança muito grande e um medo maior ainda de ser professor. [...] Na época todo mundo dizia: - você vai aprender a ser professor é na prática. Isso me dava um medo tão grande!”
(Rubião)

“Comecei muito novinha [...] aos 19 anos. [...] eu não estava acostumada a ser chamada de tia, para mim foi uma adaptação muito difícil. Aprendi que o respeito é uma coisa que você vai adquirindo com o tempo com a convivência, vai conquistando mesmo. Que o conteúdo deve ser colocado para o aluno de uma forma agradável, que o planejamento deve sim ser cumprido, mas de acordo com o andamento de cada turma. A gente vai aprendendo, é muito rica a sala de aula e eu tenho me gratificado muito com isso, porque eu aprendi muito.” (Cecília)

“Comecei a trabalhar em 1987, (...) sempre trabalhei como professora de português (...) tive a sorte de começar a trabalhar em escola particular, isso facilitou muito o meu trabalho porque como a cobrança era maior, a dificuldade que eu tive foi a de já aprender com outros aquilo que era considerado correto. Eu não tive aquela coisa de ficar aprendendo sozinha, errando, aprendendo em cima do erro”. (Cora)

Nos depoimentos desses professores, podemos destacar pelo menos duas marcas bem claras associadas às fases iniciais da carreira e à experiência de trabalho. A primeira diz respeito ao que se convencionou chamar de choque com a realidade, choque de transição ou ainda choque cultural.

Os interlocutores do estudo, em suas falas, revelam que sentiram o impacto do contato inicial com a profissão. Esse aspecto remete ao discurso de Tardif e Lessard (2005) ao analisarem o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. Esse impacto do encontro com a docência é demarcado quando Raquel, Clarice e Rubião declaram que tiveram dificuldades, além disso, sentiram-se inseguros, tiveram medo e sentiram falta de preparo para exercer a profissão.

Isso revela que a formação não preparou esses professores para a realidade em que eles iriam trabalhar consequentemente eles não se sentiram preparados para a docência. Nesse sentido, ressaltamos o quanto se faz necessária uma aproximação entre os saberes experiências e os saberes acadêmicos nos cursos de formação, no sentido de valorizar o conhecimento prático na formação inicial. .

Outra marca que se pode perceber na vivência da prática de ensinar é que os professores têm consciência de que muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo no próprio trabalho. Via de regra, nossos interlocutores se referem claramente ao fato de aprender a ser professor na prática, na sala de aula, no exercício da profissão.

Rubião faz uma referência explícita à tensão no início da carreira porque não se “sentia professor”, Leminsk acredita que aprendeu a ensinar mais com a experiência do que com os conhecimentos formalizados dados pela universidade. Essas declarações indicam que o aprender a ser professor ou o tornar-se professor é um processo contínuo, é algo construído na vivência da docência.

Encontramos no depoimento de Cecília, além da referência a esse aprendizado, o reconhecimento de quão rica é a prática de ensinar, demonstrando que a prática não é só local de ensino, mas também de aprendizagem para o professor. Novamente constatamos a importância de valorizar os saberes da prática nos processos de formação dos professores.

Entendemos, assim, que as falas dos professores reforçam a idéia de que é imprescindível reconhecer a importância do diálogo constante entre a formação e a prática, uma influenciando a outra. Assim como os conhecimentos científicos são necessários na prática, também a prática produz teoria própria que deve ser considerada no âmbito da formação.

Em relação a esse aprendizado na prática encontramos na fala de Cora uma marca incomum, se comparada aos outros interlocutores. A professora indica que não sentiu tanta insegurança no começo da sua prática porque não aprendeu sozinha. Ela teve modelos “considerados certos”, referências (e também cobranças) que direcionaram a sua prática facilitando assim o seu trabalho.

O direcionamento facilitador expresso na fala da professora, remete por um lado à questão da colaboração, postulada por Tardif e Lessard (2005) em estudos sobre o trabalho docente, que deve existir nas relações cotidianas entre os professores. Nesses estudos, vários professores iniciantes admitiram ter sido ajudados por outros mais experientes que, inclusive, os ajudaram a suprir lacunas da formação inicial.

Essa colaboração pode ter sido um fator que permitiu à professora não se sentir sozinha, começar a sua prática já com algum embasamento, sem ter que construí-la na base do ensaio e erro (*Eu não tive aquela coisa de ficar aprendendo sozinho, errando, aprendendo em cima do erro*) tão comum aos professores iniciantes..

Por outro lado, há na fala de Cora uma referência à cobrança da instituição direcionando sua ação pedagógica através de modelos, a fim de que ela se adequasse às exigências da escola, aprendendo o que já era “considerado certo”. Essa cobrança por parte da escola revela que a prática não acontece desvinculada de um contexto e que esse contexto interfere na prática pedagógica e influencia o trabalho do professor.

De qualquer modo, houve a colaboração de alguém mais experiente que apontou caminhos, criou condições que facilitaram o seu trabalho inicial. E, pela forma como a professora refere-se ao fato, parece ter sido uma experiência positiva: “*tive a sorte de começar a trabalhar em escola particular, isso facilitou muito o meu trabalho*”.

Sobre a colaboração entre os pares, entendemos que a troca de experiências com outros professores com intenção de melhorar o trabalho pode ser fator de desenvolvimento profissional para esses docentes, visto que através dessas trocas de experiências, se enriquecem mutuamente e aprendem novas formas de desenvolver o seu trabalho a partir da socialização profissional.

Leminsk também aponta a marca da colaboração na sua prática de iniciante, quando diz: (...) *fui aprendendo dar aula por conta da teoria e das conversas com os colegas muito mais experientes do que eu (...)*. Em suas reflexões, também se percebe o benefício da socialização de experiências entre professores iniciantes e veteranos. Partilhar experiências contribuiu no aprendizado da docência e com a ampliação da autopercepção sobre a vivência profissional.

A fala de Clarice reitera a idéia dessa colaboração quando alude ao fato da troca de experiências com outros professores, mas sugere algo mais. O diferencial é que Clarice menciona a colaboração como uma experiência não mais de início de carreira, mas atual através da qual ela busca maneiras de inovar sua atuação em sala de aula.

Essa prática pedagógica permeada pela interação e troca entre os pares, remete ao pensamento de Tardif e Lessard (2005) ao postularem que o trabalho docente se efetiva como trabalho coletivo, no diálogo, nas interações.

Como aspecto demarcador da prática pedagógica de Torquato emerge o conhecimento acumulado em relação à disciplina que ensina e à consciência sobre os diferentes papéis que assume em relação ao aluno:

“[...] agora em 2006, completo 21 anos de profissão. Ao longo desses anos a gente tem obtido e acumulado conhecimentos diversos em relação ao ensino da língua, [...] vivenciando experiências das mais

diversas situações quando a gente tem que agir não só como professor, mas até mesmo como amigo, conselheiro, como o mestre[...]”.

Na verdade, quando diz ter obtido e acumulado conhecimentos diversos em relação ao ensino da língua, o interlocutor parece referir-se aos saberes ditos específicos à docência sem os quais dificilmente poderá ensinar bem.

Esse conhecimento específico ao como ensinar tende a aprofundar-se com o passar do tempo, com a experiência e os investimentos na formação, o professor vai se apropriando cada vez mais desses saberes, garantindo o conhecimento que o caracteriza ator racional no âmbito da profissão.

Sobre essa questão, concordamos com Perrenoud (2002), ao afirmar a importância de uma postura e prática reflexivas como condição para que a aprendizagem da docência seja experienciada de forma positiva, e ativamente organizada. Isso significa um envolver-se continuamente num processo de investigação da própria prática, a fim de produzir e acumular um capital de saberes da prática, o que lhe confere o status de profissional.

Torquato reconhece na sua prática o aspecto da convivibilidade, ou seja, agir nas mais diversas situações, ora como professor, ora como conselheiro, ora como amigo, evidencia que o processo educativo efetiva-se a partir de interações cognitivas, emocionais, afetivas porque envolve pessoas: a pessoa do professor, a pessoa do aluno.

Por isso mesmo não se pode centrar esse processo em práticas meramente racionais de ensino que limitem ao mínimo as interferências do fator humano. Esse aspecto evidenciado por Torquato como marca na sua prática pedagógica, remete à dimensão humana da docência apontada por Nóvoa (2005), indicando que a maneira como cada indivíduo vive a profissão de professor é tão ou mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite.

Sintetizando as reflexões a respeito de aspectos marcantes da prática pedagógica, apontados pelos professores, a figura 03 (p. 80) é bastante ilustrativa.

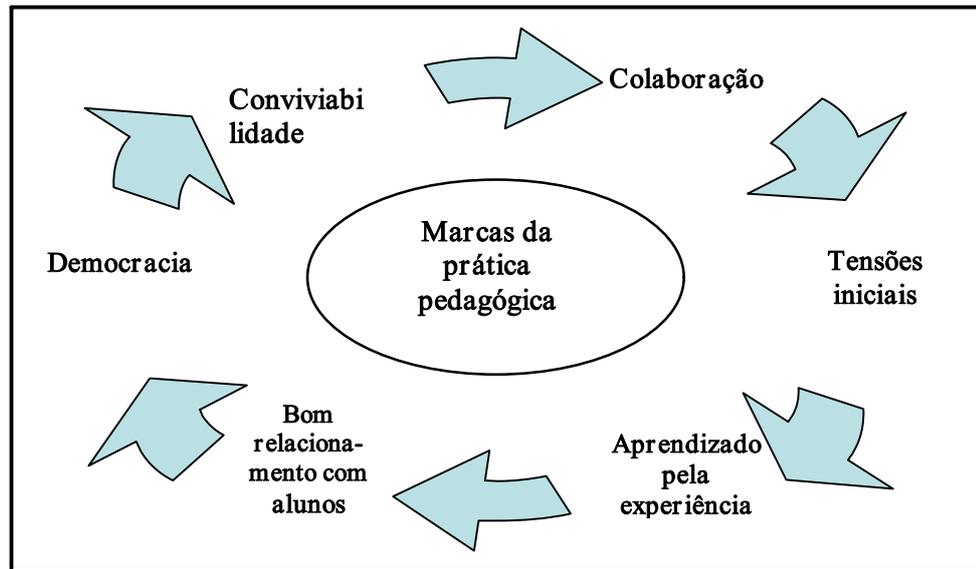


Figura 4 – Aspectos marcantes da prática pedagógica
 Fonte: Dados da pesquisa

4.2.2 O olhar do professor sobre a prática

Dentro do contexto da experiência como professor de Língua Portuguesa, procuramos identificar a visão dos professores a respeito da própria prática, no intuito de autocaracterizar essa prática. Nossa análise partiu do conjunto de dados nos quais os professores disseram sobre a maneira como vêem a sua prática pedagógica, associado ao que a observação indireta nos possibilitou desvelar.

A exemplo do que analisamos anteriormente sobre as marcas da prática pedagógica, há professores que centram essa autopercepção na perspectiva da relação com os alunos. Outros falam de aspectos como reflexão, ressignificação do ser professor, construção de saberes estratégicos, complexidade da docência, dentre outros pontos convergentes.

Neste entorno, um primeiro aspecto que podemos evidenciar nas falas de Quintana e Rubião é que eles percebem a prática em função do relacionamento com o aluno.

“Eu sou mais assim um amigo, eu acho que facilita porque eu nunca fui ditador. [...] a minha relação é assim de brincar, uma aula mais descontraída”. (Quintana)

“[...] eu gosto do que eu estou fazendo [...] gosto de ser professor, [...] gosto da disciplina, [...] eu me empolgo. Eu tento ser simpático, eu sou simpático com eles. Eu tento fazer com que a LP seja uma coisa fácil [...] uma coisa natural”. (Rubião)

Há que se reconhecer nas falas os aspectos indissociáveis do professor como pessoa e como profissional. Quintana, ao falar de sua prática pedagógica, realça o jeito amigo, não ditador, como algo que favorece o clima de brincadeira e descontração que permeia suas aulas. Na análise desse professor, investir na relação professor/aluno assegura as condições imprescindíveis ao trabalho pedagógico.

De modo semelhante, Rubião relaciona o seu gosto pela profissão, pela disciplina e sua simpatia ao fato de facilitar a aproximação do aluno com a língua portuguesa. Isso realça a inseparabilidade da pessoa e do profissional e marca o trabalho docente como contexto de múltiplas interações.

Tanto Mário quanto Rubião, quando optam por ser amigo, por fazer uma aula descontraída, por ser simpático e por tentar transformar a disciplina em algo natural, integram a sua maneira de ensinar com a sua própria maneira de ser. Em outras palavras, a forma como ensinam deixa evidências de características pessoais desses professores.

De fato, observamos, no convívio com esses professores no decorrer da pesquisa, que alegria, descontração e simpatia são traços evidentes na personalidade dos mesmos e a forma descontraída como os alunos se dirigem a eles nos corredores e na sala dos professores denota o clima agradável que existe na sala de aula e extra sala de aula.

Assim, é pertinente inferir que esses professores entendem a sua prática como um reflexo do que são como pessoa: amigo, brincalhão, simpático, empolgado com o ser professor, e que a sua prática resulta assim em aulas alegres, descontraídas, naturais.

Essa compreensão remete a Nóvoa (2005) ao ponderar que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam a nossa maneira de ensinar na nossa maneira de ser.

Em outras análises desenvolvidas, verificamos que alguns professores, ao caracterizarem sua prática, consideram que passaram por um processo de amadurecimento e hoje estão melhores e mais seguros no exercício da profissão.

Reconhecem que a tolerância, a flexibilidade de hoje foram construídas com o tempo, com a vivência em sala de aula. Reconhecem, principalmente, que o aprender a ensinar é um longo e dinâmico aprendizado que se consolida também na trajetória profissional. A sala de aula com suas múltiplas exigências vai moldando os processos de ser professor. A exemplo disso, nossos interlocutores declaram:

“Eu acredito que esteja bem melhor, a gente amadurece com o tempo, com as experiências, com os erros com as falhas, principalmente com relação à

tolerância. Eu acho que no início da minha carreira eu era muito general, e ainda sou um pouquinho. Hoje, não, hoje eu sou muito mais flexível [...] talvez tenha repensado um pouco essa prática, mas acredito que o crédito maior é do tempo de serviço, dessa vivência em sala de aula que a gente vai amadurecendo” (Raquel)

“Quando eu comecei, era [...] muito preocupada, [...] muito durona, [...] sempre tive assim muito jeito, mas eu não permitia determinadas coisas, acho que até nem entendia [...] eu comecei muito novinha [...] hoje já levo com mais conversa, mais flexível, e eu acho dessa forma bem melhor, tenho tido resultados melhores”. (Lia)

“[...] melhorei muito, tenho mais segurança, [...] a questão de me identificar mesmo com a prática de sala de aula, hoje eu sou uma professora convicta. Minha profissão é ser professora. [...] eu quero mesmo é ser professora. [...] desmistifiquei muito aquele lado do sacrifício.” (Cora)

“[...] comecei como aquela professora bem rígida, querendo impor para o aluno toda aquela questão do comportamento, da atenção. eu tinha uma didática muito de impor de querer criar ordem que fosse estabelecida em sala de aula, de colocar todo o conteúdo de ser muito organizada, e com o tempo eu vi que não é assim a maneira correta. Fui flexibilizando, quando a gente é muito jovem tem-se uma idéia de que tudo é muito certo e de que as coisas devem acontecer de forma muito organizada, muito prevista muito rígida de acordo com o que a gente planejou. Quando a gente amadurece aprende a ser flexível [...] depois de 15/16 anos de profissão, eu vejo minha prática muito diferente do início, pela rigidez, eu já não entro com aquela postura de ‘A professora’, ‘A durona’, eu já entro como uma amiga, uma facilitadora da aprendizagem, alguém que [...] está ali para compartilhar conhecimento. É incrível como a gente amadurece e com é gostosa essa maturidade essa segurança que eu não tinha no começo.”(Cecília)

Os adjetivos de durona e general com os quais Cecília, Lya e Raquel caracterizam a prática no início da carreira sugerem uma postura autoritária que foi sendo moldada com o tempo, com uma maturidade profissional alicerçada ao longo dos anos de exercício da profissão.

Ao reconhecerem a melhora na prática, o amadurecimento na profissão, as professoras apontam a experiência como espaço de formação, de produção de saberes como propõe Tardif (2002). Enfatizam, também, o refletir sobre a prática como elemento importante na ressignificação do ser professor, quando declaram que repensaram a prática, flexibilizaram. O tempo e a vivência da sala de aula mudaram os contornos do saber-fazer, imprimindo um novo jeito de ser professor.

A fala de Cecília, de maneira mais enfática, indica que o tempo, a vivência da profissão docente, possibilitam ao professor construir um saber estratégico que lhe permite exercer a prática com mais domínio, com autoridade e de forma não autoritária.

Quando discorre sobre a maneira como vê a sua prática depois de 15/16 anos de profissão, Cecília demonstra que relaciona a formação docente às aprendizagens contínuas do professor no interior da profissão e na vida pessoal, isso significa conceber a prática como lugar de aprendizagem e formação, como esteio do ensinar e do aprender.

Além do amadurecimento, da segurança e do redimensionamento da prática, já apontados anteriormente em outras falas, quando Cora enfatiza sua condição de professora, sua identificação com a prática docente, revela uma noção muito importante sobre a docência como profissão. Demonstra a superação da concepção clássica de docência como missão, como sacerdócio e aponta no sentido de reconhecer-se exercendo uma atividade especializada, decorrente de uma formação específica.

Enfim, a identificação da professora com a prática pedagógica é consequência da convicção que tem a respeito da profissão, isso mostra que a sabedoria da prática contribui para que o professor se identifique com a profissão. Essa identificação é postulada por Nóvoa (1992) ao considerar que a docência deve ser a principal ocupação do professor, sua principal função.

Analisando as falas de Drummond, Clarice, Leminsk e Torquato, percebemos ainda outras diferentes maneiras pelas quais os professores concebem sua prática:

“Eu avalio como a melhor que eu posso fazer. [...] eu faço o que posso. [...] eu sinto que tenho uma grande responsabilidade frente aos alunos, de conduzi-los, de estimulá-los principalmente nas práticas de leitura, de pensar, de refletir sobre o que se lê”. (Drummond)

“[...] a gente procura fazer o máximo [...] mas enfrenta ainda algumas dificuldades. [...] acredito que o amor à profissão, isto é, gostar de dar aula e ver essa atividade como algo prazeroso faz com que o nosso trabalho se torne mais eficiente. Acho que [...] o professor deve demonstrar um certo entusiasmo por aquilo que ensina, do contrário, como vamos incentivar nossos alunos, se nós mesmos não estivermos motivados?” (Clarice).

“Ainda preciso amadurecer bastante, mas acho que sou comprometido, no mínimo isso eu tenho com a turma, não tenho tanta competência, mas tenho pelo menos compromisso”. (Leminsk)

“[...] mudou muito o ambiente da educação, do ensino e sinto que a gente tem que acompanhar, não pode ficar à margem, ficar simplesmente observando. Tenho tentado me integrar e agir nesse novo contexto. E eu percebo que a gente evolui a cada ano, quando detecta situações diferentes de anos anteriores e com isso a gente vai aprimorando nossa prática”. (Torquato)

Na visão de Drummond, a prática tem que levar o aluno a uma percepção maior do mundo através da reflexão, o professor vê sua prática como um instrumento de conscientização, principalmente através da leitura. Encontramos, na fala de Drummond indicativos de que ele percebe a ação docente como prática que transcende à mera transmissão de conteúdos ao reconhecer a responsabilidade que tem em relação aos alunos.

Este aspecto aponta para o reconhecimento da importância da reflexão no trabalho docente, não só em relação ao próprio trabalho como também em relação a despertar no educando uma atitude de reflexão sobre aquilo que lê e aprende.

De forma mais ampliada, a professora Clarice demonstra perceber a complexidade do trabalho docente que se apresenta permeado de dificuldades apesar do esforço que faz dando o melhor de si no trabalho. Apesar dessa percepção observa que a prática deve ser algo prazeroso e o aluno deve ser levado a perceber esse fenômeno.

Para ela, o entusiasmo do professor, na prática, exerce influência direta sobre a motivação do aluno. Essa visão revela que o trabalho docente envolve a afetividade, o que aponta a dimensão pessoal da docência postulada por Grillo (2004)

Numa outra perspectiva, há, na fala de Leminsk, um claro reconhecimento da necessidade de amadurecer como profissional. Isso revela que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, e remete à necessidade das práticas de formação continuada tendo como locus a própria escola, conforme Candau (1996), que reconhece a necessidade de se deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola.

Uma outra análise presente na fala de Leminsk aponta sua auto-análise acerca da prática pedagógica, ou seja, o despreparo para o exercício da prática pedagógica ocasionado pelo processo de formação inicial que se mostrou ineficiente para instrumentalizar o professor para o exercício da profissão.

Torquato percebe que a sua prática evolui a cada ano, e reconhece a necessidade de acompanhar as mudanças do ambiente educacional. Isso demonstra a relação da educação com o contexto educacional mais amplo. Corrobora, portanto, a compreensão de que a prática pedagógica é uma prática social e, como tal, não deve esquecer a realidade concreta da escola e dos determinantes que a circundam, conforme o pensamento de Veiga (2004).

Esse professor sente-se desafiado a mudar para não ficar “à margem” do processo de educação. Na sua autopercepção, a prática pedagógica aprimora-se a partir da

vivência de diferentes situações que vão se acumulando e servindo de referência para novas experiências.

Enfim, reunindo os olhares dos interlocutores sobre a própria prática pedagógica, percebemos vários modos de ver a prática, como resume a Figura 4, a seguir:

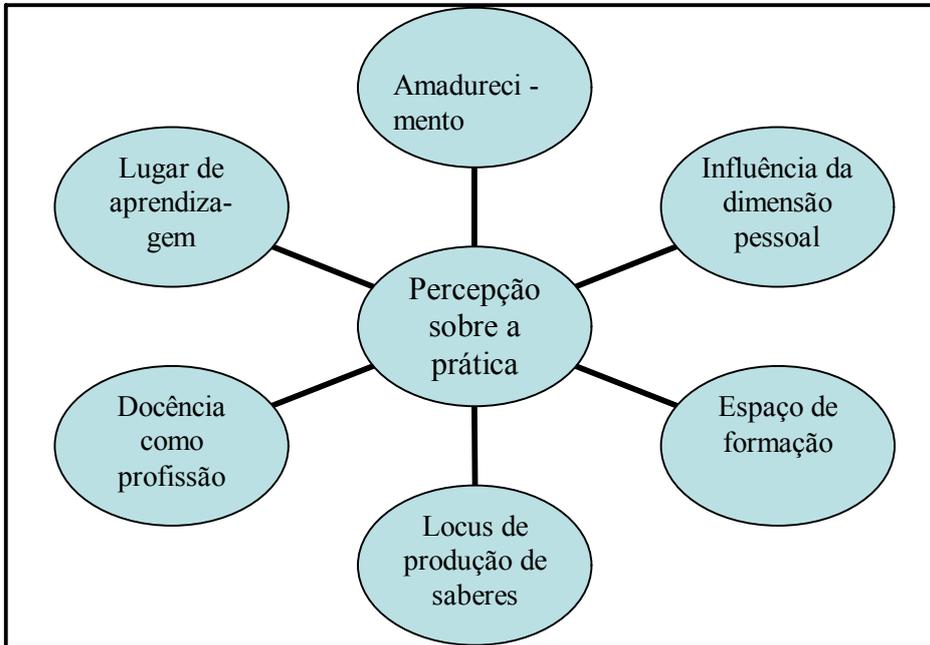


Figura 5 Modos de pensar a prática pedagógica
Fonte: dados da pesquisa.

4.2.3 Complicadores da ação docente no contexto escolar

A prática pedagógica não acontece desvinculada do ambiente organizacional escolar. Ela se realiza numa instituição que tem normas e condições próprias que estabelecem limites (ex: temporais, materiais, espaciais, físicos) ao contexto da prática pedagógica.

Esses limites controlam o trabalho do professor e interferem sobre ele. Segundo Tardif e Lessard (2005), os professores constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem a impor suas normas de trabalho aos outros. Os autores afirmam que os professores ocupam um patamar subalterno na hierarquia organizacional. Ou seja, a prática pedagógica move-se dentro de um contexto de autonomia relativa. Essa autonomia do professor exprime-se dentro de regras bastante definidas, afirma Sacristán (1999).

Ao falar sobre os contextos de determinação da prática profissional, o autor em referência comenta que a prática profissional depende de decisões individuais, mas se rege

por normas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. O mesmo autor comenta ainda que quando se responsabilizam os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se da realidade do contexto de trabalho.

Essas idéias confirmam a estreita relação que há entre a prática pedagógica e o contexto em que ela ocorre. Consideramos também que essas regulações organizacionais podem originar tensões quando entram em conflito com as opiniões e interesses dos professores, constituindo-se assim possíveis fontes de dilemas para os professores.

Atentando para esse ambiente organizacional de pouco controle, por parte do professor, procuramos contextualizar essa prática pedagógica, situando-a em relação ao ambiente em que ela se efetiva a fim de obter uma análise mais realista da prática em relação ao contexto maior onde ela se efetiva.

Optamos por investigar aspectos que de alguma maneira dificultassem o desenvolvimento da prática pedagógica dos interlocutores na instituição da qual fazem parte. As respostas dos professores ao nosso questionamento revelaram que a problemática da prática pedagógica é de natureza diversa, os professores citaram fatores ligados ao número de alunos em sala, à carência de material/recurso didáticos, às condições de trabalho em conjunto, ao contexto político da Instituição, dentre outros.

Alguns professores quando analisam suas práticas fazem referência ao número de alunos em sala de aula como um complicador para a ação docente:

“No caso do ensino médio, uma das dificuldades que a gente tem muito é o grande número de alunos em sala de aula. Esse problema de quantidade de alunos eu entendo, porque eu vejo que é muito difícil uma escola pública trabalhar com um número reduzido, com pouco aluno, pelas dificuldades administrativas que eu conheço. Como prática de sala de aula, realmente é ruim, porque a gente quer fazer um bom trabalho... [...] eu estou ali numa sala que até para eu me mexer fica difícil porque a turma está muito cheia, são 57 alunos. Então eu acho que isso é uma dificuldade, se a gente pudesse resolver de outra forma seria melhor, porque a gente trabalharia mais, ficaria mais próximo do aluno.” (Lya)

“O número de alunos chega a ser um problema, principalmente na questão da correção de textos [...]” (Rubião)

“Tenho problemas relacionados ao número de alunos por sala, a quantidade de alunos que é muito grande [...]” (Clarice)

Trabalhar com um número excessivo de alunos dificulta sobremaneira a prática pedagógica sob vários aspectos: compromete a qualidade do trabalho do professor uma vez que inviabiliza o acompanhamento individualizado do aluno, limita o deslocamento do

professor impedindo que ele circule pela sala e esteja mais perto do aluno, favorece a dispersão do aluno, aumenta o desgaste físico, emocional e psicológico do professor; frustra a expectativa do professor de realizar um bom trabalho, dentre outras coisas.

O depoimento desses professores demonstra uma preocupação com o fato de não poder trabalhar melhor, de não se aproximar do aluno, fato que remete às idéias de Tardif e Lessard (2005), quando referem que na prática pedagógica precisa haver espaço para a preocupação com a pessoa do aluno. Se o professor quiser dar sentido à tarefa de ensinar, precisa encontrar espaço na sua prática para essa relação pessoal com o aluno.

Além do número de alunos em sala, um outro fator de impedimento à realização da prática diz respeito ao suporte material e aos recursos que a escola parece, às vezes, não poder oferecer.

“[...] ainda temos carência de alguns recursos, às vezes a gente gostaria de utilizar um determinado material e não chega a tempo. Às vezes não tem papel disponível, Isso dificulta o trabalho, pois mesmo tendo o livro texto, às vezes se faz necessário um texto, isso é uma das coisas que às vezes não corresponde à expectativa da gente” (Quintana)

“[...] falta de material que às vezes o Cefet não proporciona o suficiente. Às vezes as máquinas de xerocopiar estão em processo de licitação, mas acredito que dê para a gente contornar. Eu tenho feito isso, tenho contornado, não procuro criar muito problema com isso, apesar de achar as turmas muito grandes [...]” (Rubião)

“Não tem material, papel, às vezes você quer um filme e tem uma certa dificuldade para ocupar uma sala de vídeo, vamos dizer assim, nesse período, por exemplo, as salas superlotadas, tudo constitui um obstáculo para a vida do aluno.” (Cora)

“Eu tive muita dificuldade com a falta de apoio para que a gente melhorasse a prática na sala de aula, a falta de material principalmente, acho que foi um determinante para que a gente não tivesse um melhor resultado em sala de aula. Claro que a gente procurava superar essa falta de material, mas que fez diferença, fez [...]” (Raquel)

“Eu acho que o professor deveria ser mais bem servido de recursos. Eu acho que a escola precisa investir mais em recursos.” (Cecília)

Em todas as falas a idéia que emerge com mais intensidade é que a falta de material que compromete o trabalho e dificulta o desenvolvimento da prática pedagógica. É, de fato, um posicionamento reiterado por todos. Os professores sentem necessidade de ter recursos para desenvolver um trabalho melhor, o que consideramos justa e necessária reivindicação.

Mário diz que só o livro texto não é suficiente para trabalhar, havendo a necessidade de outros materiais. É interessante notar que, apesar da ausência do material, os professores são criativos e procuram alternativas para suprir essa carência como afirmam de forma mais direta Rubião e Raquel, isso remete à visão do professor como artista, no sentido de um profissional criativo que é capaz de encontrar alternativas para trabalhar em situações adversas.

Quando se referem à falta de material, os professores estão, na verdade, falando sobre instrumentos de trabalho (material pedagógico, textos, planos,) de muita valia e funcionalidade no trabalho cotidiano dos professores.

Esses recursos (um filme, um exercício, um texto, uma música) são na maior parte das vezes retrabalhados, interpretados, modificados pelos professores a fim de adaptá-los aos seus objetivos e às suas preferências. Daí a importância dada a estes e a necessidade de usá-los na prática.

Além da falta de apoio material, Cecília cita suas dificuldades em relação à falta de apoio pedagógico. Cora sente também falta de apoio da direção e Leminsk sente-se até mesmo ameaçado por certas atitudes da direção da escola.

“O planejamento poderia ser mais interessante para o professor, nós deveríamos ter um apoio pedagógico até maior, o momento do planejamento deveria ser um momento de reflexão dos objetivos que foram alcançados, se eles foram alcançados com êxito, quais não foram alcançados, um momento de trocar com os colegas as dificuldades que eu tive que ele teve, como poderíamos nos ajudar, troca de material, etc.” (Cecília)

“A falta de apoio da direção da escola, que é muito distante da nossa prática, a dificuldade que a gente tem de trabalhar em conjunto com alguns professores. Às vezes a indisciplina, nem é indisciplina propriamente dita, há falta de interesse do aluno porque a própria instituição apesar dela ser respeitada, não existe assim um estímulo partindo da própria instituição para beneficiar o estudo mesmo, planejar a ação em conjunto aqui dentro da escola.” (Cora)

“[...] as maiores dificuldades não estão [...] dentro da sala de aula, elas vêm [...] da própria estrutura do CEFET. Inclusive até com relação às questões políticas, o CEFET às vezes cobra bastante do professor, mas pouco dá em troca, isso quando não há perseguições.” (Leminsk)

A fala de Cecília realça a necessidade do exercício da reflexão coletiva na prática pedagógica, quando admite que se sente meio solta em relação ao planejamento, sobre o qual diz não haver uma reflexão a respeito dos objetivos alcançados. Quando reclamam da não interação entre os professores no sentido de compartilhar para melhorar aspectos relacionados

ao trabalho desenvolvido, Cecília e Cora expressam sua noção da importância do trabalho em conjunto. Esta perspectiva revela a necessidade de um projeto coletivo na escola.

Cora e Leminsk mostram uma consciência de que a sua prática está condicionada a decisões políticas da direção que podem representar pontos de tensão para seu trabalho. O contexto problemático a que os professores se referem remete ao que Sacristán (2005) denomina de prática burocraticamente controlada.

As inquietações dos professores a esse respeito remetem aos conflitos manifestos ou latentes, gerados pela dependência dos professores ao meio socialmente organizado em que desenvolvem seu trabalho. Isso demonstra mais uma vez que a prática está estreitamente condicionada ao meio social onde se efetiva.

As falas dos professores revelam limitações a que a prática pedagógica dos professores está sujeita, realizando-se dentro de um ambiente sobre o qual eles só têm controle parcialmente, remete-nos assim ao pensamento de Sacristán (2005) ao referir que a autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais.

A fala de Paulo Leminsk aponta o contexto político da escola como um dos impedimentos para a boa realização da prática docente. .

Sua fala demonstra uma insatisfação relacionada ao contexto político da escola, colocando inclusive a possibilidade de perseguição dentro da escola. Como referido anteriormente, o professor exerce a sua prática num ambiente organizacional que lhe impõe limites diversos e não é rara a interferência de instâncias superiores que afetam diretamente seu trabalho.

Para Drummond e Clarice, são ainda de outra natureza os fatores que dificultam a prática na Instituição. Dizem respeito à auto-estima dos alunos e à redução da carga horária. São dificuldades relacionadas às práticas organizativas postuladas por Sacristán (2005).

“Eu penso que os alunos chegam à escola com um sentimento de derrota, de fracasso, vêm com a auto-estima baixa por estarem em uma escola pública [...] mas quando eles percebem que a gente está do lado deles [...] e eles percebem que a gente tem interesse que eles produzam que tenham sucesso, eles respondem muito positivamente”. (Drummond)

“(...) tenho problemas relacionados à carga horária da disciplina que diminuiu. Você não pode trabalhar de uma forma mais pedagógica mesmo, porque são apenas três aulas por semana para dar gramática, literatura e redação. E a gente conseguia fazer um trabalho mais criativo, mais pedagógico com os alunos, e à redução da carga hora gente podia fazer coisas diferentes com os alunos. Agora não, com essas três aulas você tem

que dar todo o conteúdo Você não pode trabalhar de uma forma mais pedagógica mesmo, porque são apenas três aulas por semana para dar gramática, literatura e redação até para manter a atenção do aluno, pra manter o aluno trabalhando mesmo, praticando. Está ficando meio difícil trabalhar com eles dessa maneira.” (Clarice)

Drummond expressa suas dificuldades na Instituição no sentido do trabalho que tem com alguns alunos que entram na escola com auto-estima abalada pelo fato de ser uma escola pública, por terem uma imagem negativa do ensino público. Ao mesmo tempo em que reconhece esse sentimento nos alunos o professor dá um indicativo de resolução para este fenômeno, sinaliza que o professor deve demonstrar interesse pelo aluno, por sua aprendizagem. Isso melhora a auto-estima do aluno e pode começar a determinar o seu sucesso.

Drummond preocupa-se em desfazer o estereótipo do ensino público de má qualidade e do descomprometimento dos professores, condição que está arraigada no ideário da sociedade sobre as escolas públicas e que acaba afetando psicologicamente o aluno que ingressa em uma dessas escolas.

Dessa forma, alguns alunos parecem entrar no CEFET com idéias pré-concebidas a respeito da qualidade do ensino que é oferecido pela Instituição, o que compromete a sua auto-estima e reflete diretamente na sua aprendizagem. Para Drummond, reverter esse quadro é possível na medida em que o professor demonstra interesse pela aprendizagem do aluno.

A professora Clarice Lispector considera que a redução da carga horária de Língua Portuguesa, nos cursos integrados, de 5 para 3 horas/aula semanais, compromete o seu trabalho, afeta diretamente a sua prática pedagógica:

O fator tempo, nesse caso relacionado à carga horária da disciplina, é mais um aspecto sobre o qual o professor não tem autonomia para decidir. A dificuldade da professora gira em torno de cumprir um programa extenso em espaço de tempo tão curto.

Todos essas dificuldades apontadas pelos professores são determinadas por aspectos exteriores à sua prática, estão relacionadas a práticas organizativas, ao funcionamento da escola e geram pontos de conflitos porque as interpretações dos professores a respeito desses fatores exteriores a sua prática divergem das exigências do meio organizacional em que atuam.

Diante de tais conflitos o professor pode desenvolver mecanismos de adaptação às condições impostas pelos contextos preestabelecidos ou assumir uma perspectiva crítica, criando estratégias inteligentes para intervir nesses contextos.

Na contramão das opiniões anteriores, apenas Torquato, numa leitura extremamente otimista, considera que as dificuldades em relação à Instituição são mínimas:

”[...] No CEFET, normalmente a gente não tem tantos problemas no que diz respeito à operacionalização do ensino”.

Percebemos, pelos depoimentos, que a estrutura organizacional dentro da qual o trabalho dos professores se desenvolve no CEFET parece representar uma fonte de tensões para as quais eles precisam buscar alternativas de solução diariamente para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais.

Encontrar alternativas para a falta de material, gerenciar uma turma com número excessivo de alunos, adaptar-se ou não ao contexto político da escola, lidar com o horário pré-estabelecido, com a carga horária reduzida são exemplos das múltiplas solicitações da prática pedagógica. Constituem-se, dessa forma, exemplos concretos de complicadores dentro da instituição que influenciam de maneira decisiva as atividades pedagógicas.

Assim, podemos apresentar como síntese do que os professores consideram como aspectos que dificultam o exercício da prática pedagógica dentro da Instituição a seguinte figura:

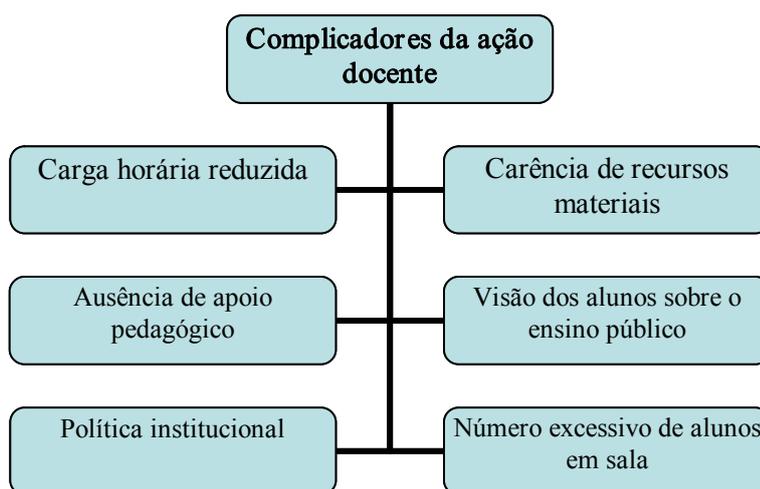


Figura 6: Aspectos complicadores da prática pedagógica no CEFET
Fonte: Dados da pesquisa

4.3 Categoria 03 - O complexo contexto da prática pedagógica

A prática pedagógica apresenta duas facetas um tanto contraditórias. Por um lado, o professor exerce uma ação que deve ser pensada, planejada em função de conteúdos que

quase não mudam e de objetivos que parecem ter sempre o mesmo foco, além disso, é também direcionada por um currículo que já está posto para o professor e que, via de regra, não admite muita interferência deste. Assim, podemos considerar que a prática seja mesmo bastante previsível nestes e em muitos outros aspectos.

Por outro lado, sem desconsiderarmos também a estabilidade da estrutura da sala de aula, os seus aspectos de regularidade, reafirmamos que o contexto específico da sala de aula onde se concretiza a prática pedagógica apresenta-se muito singular, heterogêneo impedindo, desse modo, que se tenha certeza do que dá ou não certo, do método infalível, da teoria que comanda uma prática.

A impossibilidade de se ter receitas para a condução do trabalho docente advém do caráter de instabilidade da prática pedagógica. Apesar de ter um lado estável que se refere, por exemplo, aos programas, aos conteúdos, às rotinas dos procedimentos, ao planejamento, a ação do professor é fortemente marcada pela incerteza das situações interativas e simultâneas que se processam na sala de aula.

Esse caráter de instabilidade remete ao pensamento de Gómez (1992) ao referir que o professor se move num meio ecológico complexo, no qual ele enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática e que requerem um tratamento singular uma vez que esses problemas são determinados pelo contexto e pela história da turma enquanto grupo social.

Sendo assim, essa prática apresenta-se imprevisível porque obriga o professor a lidar com realidades que se criam e se constroem no intercâmbio psicossocial da sala de aula e com múltiplas situações imprevistas para as quais não encontra respostas prontas. A ausência de soluções para estes tipos de situações reside no fato de que elas não se repetem por acontecerem em contextos específicos obrigando o professor a se adaptar a todo o momento para administrar as incertezas trazidas por elas.

Dentro desse caráter de complexidade, o professor, no seu cotidiano, integra de forma inteligente e criativa o conhecimento e a técnica para resolver os problemas práticos. Seu bom ou mau desempenho é determinado pela maneira como lida com a complexidade da prática, para resolver problemas e, na maior parte das vezes, não tem muito tempo para refletir, pensar sobre as situações tendo que agir na urgência. Esse aspecto de contingência da prática coloca-o constantemente frente a dilemas, para os quais ele tem que desenvolver estratégias de resolução.

Diante desse quadro de complexidade e de contingência da prática, questionamos os professores a respeito da imprevisibilidade da prática, a respeito dos dilemas que emergem

nessa prática e a respeito de como a experiência de ensinar tem alicerçado a resolução dos dilemas.

4.3.1 Os professores frente à instabilidade da prática

Ao se deparar com ambiente inusitado da sala de aula, o professor parece ter sempre diante de si uma realidade nova, o que permite entender que a prática pedagógica encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável colocando o professor num diálogo constante com situações reais, conflituosas ou não, do cotidiano educativo.

Considerando esse contexto de instabilidade no âmbito do qual o professor vivencia também experiências únicas e imprevisíveis, procuramos identificar como os professores percebem as peculiaridades do trabalho docente, como se situam frente aos desafios inerentes às situações de ensino. Neste sentido, buscamos explicitar as análises dos parceiros da pesquisa no que concerne à dinâmica e à complexidade da aula.

Analisando as falas em torno dessa temática, percebemos que os professores são unânimes em reconhecer a instabilidade presente na prática pedagógica, compreendendo que o trabalho docente implica na capacidade do professor para resolver problemas, integrando criatividade à sabedoria da prática e à reflexão crítica, como postula Gómez (1992). Os interlocutores da pesquisa, ao refletirem acerca das solicitações do cotidiano da ação docente, ressaltam:

“[...] eu acho que é sempre imprevisível. Acho que a sala de aula é muito dinâmica, acho que o professor tem que estar na sala de aula preparado para qualquer eventualidade. Eu até às vezes digo que o professor tem que ser assim um artista e estar ali pronto para tudo. Às vezes uma coisa que ele diz leva a outras situações inesperadas, por isso ele tem que estar bem preparado.” (Lya)

“[...] é tudo muito dinâmico, por isso eu digo que o professor tem que estar preparado para estar lidando com essas situações de imprevisibilidade dentro da sala de aula.” (Raquel)

“Pela prática ser dinâmica ela é imprevisível, às vezes você tem que assumir certas posturas no conduzir a turma, tomada de atitudes, que a gente nem havia programado, planejado. Isso aí vale dizer que não tem receita, e a gente deve estar preparado para esse tipo de coisa. [...] é uma clientela exigente, que experimenta a gente e a gente tem que ser um verdadeiro artista, tem que ter jogo de cintura.” (Quintana)

Partindo das falas dos interlocutores da pesquisa, é possível destacar três aspectos bastante singulares nas reflexões dos professores sobre o caráter contingencial das práticas de ensinar. O primeiro aspecto refere-se à compreensão de que o ensinar exige uma preparação que implica tanto na organização didática da aula, quanto no domínio dos saberes requeridos no exercício da docência.

O segundo aspecto que merece realce diz respeito aos diferentes papéis que o professor é solicitado a assumir em face da diversidade de ações que devem ser empreendidas no contexto da aula. E o terceiro aspecto relaciona-se à percepção de que os docentes, nas rotinas da sala de aula, são levados a agir na urgência, de forma competente e criativa, para dar conta da imprevisibilidade e da problemática da ação docente.

Como já revelamos, Lia, Quintana e Raquel concordam ser necessário que o docente esteja sempre bem preparado para enfrentar as situações inusitadas, tomar decisões, assumir posturas diante de situações imprevistas porque não há receitas que direcionem as ações nesses momentos.

Essa compreensão torna-se evidente quando usam em relação à prática expressões como dinâmica, imprevisibilidade, eventualidade, afirmando que o professor precisa estar preparado para controlar as situações de ensino, haja vista que, no cotidiano docente, há situações problemáticas das mais diversas formas, nem sempre fáceis de serem resolvidas porque surgem de forma inesperada e exigem respostas criativas por parte do professor.

É importante assinalar ainda que os sujeitos deste estudo reconhecem, inclusive, que o professor a cada momento de sua ação deve adaptar-se para administrar as incertezas que permeiam essa ação.

Na realidade, quando dizem da necessidade de o professor ser um artista para resolver problemas, explicitam o entendimento de que, por conta dos problemas vivenciados no dia a dia da sala de aula e, particularmente, em decorrência da vontade de resolvê-los, este profissional transforma sua prática num espaço de produção. As falas de Leminsk e Raquel representam bem essas situações de adaptação quando dizem:

“[...] dentro de uma aula de repente se questiona determinado ponto que não havia sido planejado, e é um ponto importante para o estudo deles. Então eu paro e retomo em outro sentido, eu acho que tem que haver uma flexibilidade muito grande nos planejamentos, eles não são rigorosos, rígidos. Às vezes determinados momentos suscitam determinadas discussões e isso termina por levar a uma espécie de fuga daquilo que foi planejado.” (Leminsk)

“[...] às vezes você tem que mudar a estratégia de uma aula no meio da aula [...] eu já tive que fazer isso muito. Começar e dizer não gente,... e eu acho que o professor tem que ter humildade de reconhecer que não está dando certo e dizer: não gente, por favor, isso aqui não está dando certo, vamos mudar, vamos trocar isso aqui. Se você faz isso numa boa, o aluno não vai perceber insegurança no professor, até te respeita mais, vê que você está tendo compromisso com ele. O professor tem que estar sempre com uma figurinha na manga ali para trocar na hora necessária”. (Raquel)

Os dados produzidos neste estudo, a partir das reflexões de Leminsk e de Raquel, demonstram que flexibilizar o planejamento é essencial para que ocorra a adaptação aos imprevistos e, nesse sentido, podemos caracterizar sua prática também como flexível.

Nas colocações do professor Leminsk há a idéia da interação inerente ao processo ensino-aprendizagem quando revela que o professor vai aprendendo com o aluno na mesma proporção em que este aprende com ele.

No mesmo sentido que Leminsk, Raquel ainda acrescenta uma componente importante dessa adaptação que é a humildade para mudar, para reconhecer que não está dando certo. O professor precisa, assim, saber construir/desconstruir/reconstruir no espaço da prática, como postula Freire (1996). Isso demonstra o reconhecimento de que a dinamicidade da ação docente requer flexibilidade na organização do trabalho.

Em consonância com essas colocações, nas falas de Cecília e Clarice percebemos a ênfase dada por essas professoras para uma razão básica dessa imprevisibilidade da prática pedagógica, que é o fato de que no seu trabalho o professor lida com pessoas. Dessa forma, analisam:

“Mas a experiência pedagógica, cada turma, cada dia, cada aula é instável, é uma novidade, você trabalhar com material humano é encantador por isso. Você sempre tem uma novidade, sua aula nunca é exatamente com você planejou, é isso que faz com que a sala de aula seja tão instigante e tão encantadora para o professor.” (Cecília)

“São várias turmas, às vezes você planeja e em alguns casos com alguns alunos sai do jeito que você planejou, em outros não, aí a gente tem que rever algo que planejou fazer alguma alteração. Sempre acontecem situações imprevisíveis porque trabalhamos com pessoas e às vezes o retorno não é o mesmo, porque as pessoas são diferentes, os momentos são diferentes, até nós mesmos abordamos de forma diferente os mesmos conteúdos, cada aula é uma aula.” (Clarice)

Quando os professores enfatizam que cada aula é uma aula, uma novidade apesar do planejamento, e que a diferença também se dá por trabalharem com pessoas, estão

confirmando a dimensão da docência como um trabalho voltado para o outro coletivo, como postulam Tardif e Lessard (2005), ao conceberem o trabalho docente como um trabalho centrado em coletividades humanas, o que significa que os docentes lidam primeiramente com coletividades, com grupos e não com indivíduos considerados um a um.

Também ligada a essa idéia está a concepção de que professor desenvolve sua prática num cenário complexo onde se entrecruzam valores, opiniões, desejos, idéias das mais diversas espécies.

Isso ocorre porque o objeto de trabalho do professor são pessoas, como citou Clarice. Pessoas são diferentes e impõem essas diferenças nas suas interações umas com as outras. Assim, Clarice e Cecília reconhecem esse contexto mutável quando se referem à prática com expressões como cada aula é uma aula e novidade.

Nesse entorno, outros professores também se referem a essas situações que às vezes parecem previsíveis, mas que acabam tomando outros contornos, e aí o professor precisa de uma dose de improvisação, não no sentido da falta de planejamento, mas como forma de adaptar-se às situações inesperadas. Sobre isso referem:

“Às vezes uma coisa, uma atividade que a gente acha que é previsível que vai dar certo, de repente, não dá. Às vezes no primeiro dia de aula, você já sai das salas, pensando: acho que aquela turma é muito boa, acho que aquela outra é assim, então eu vou fazer isso, vou planejar aquilo. E nem sempre é do jeito que pensou.” (Raquel)

“[...]o que a sala de aula traz é que delinea, delimita, aperfeiçoa o processo de ensino/aprendizagem, não teorias pedagógicas feitas por quem não enfrenta a sala de aula.” (Leminsk)

“[...] eu acho que é imprevisível, cada aula é uma situação, cada momento é um momento único que você tem que trabalhar de acordo com as circunstâncias. Improvisando, tentando adequar-se a um contexto. Essa imprevisibilidade é necessária porque às vezes para atingir um determinado objetivo você precisa buscar outros caminhos p/ chegar ao ponto que você quer.” (Torquato)

“[...] há situações que a gente vive em sala de aula que por mais que a gente se planeje que a gente imagine são imprevisíveis. Situações de indisciplina, a relação professor/aluno às vezes pode trazer problemas que a gente fica numa situação delicada para resolver.” (Cora)

Nesse sentido, os dados produzidos no estudo revelam, ainda, outros fatores relacionados à imprevisibilidade da prática pedagógica, citados por alguns professores como:

a avaliação, a resposta dos alunos, as situações de indisciplina e de aprendizagem a respeito disso, ressaltam:

“Imprevisível também no aspecto da avaliação que você faz das turmas.... a avaliação às vezes você acha que vai ser previsível e não é, a própria resposta do aluno a uma atividade que você planejou, às vezes você prevê, faz uma previsão e se choca.” (Drummond)

“[...] há muito de imprevisível, a todo momento estamos enfrentando situações inusitadas na convivência escolar. Situações comportamentais, situações de dificuldade de aprendizagem, de desinteresse pelo estudo da língua etc.” (Rubião)

Além dos aspectos que denotam a instabilidade da prática, os professores também identificaram aspectos de previsibilidade, de estabilidade em suas práticas. Reconhecendo, assim, que a prática pedagógica deve ser algo planejado com objetivos bem definidos e conteúdos específicos bem trabalhados.

Esses aspectos previsíveis da prática não se constituem fontes de dilemas, visto que consideramos os dilemas no contexto de instabilidade da prática, entretanto tomar consciência deles também ajuda a organizar o trabalho do professor. Tais aspectos dizem respeito aos objetivos, aos conteúdos e ao comprometimento que o professor deve demonstrar com os seus alunos. Nessa perspectiva, os professores ressaltam:

“Bom, é estável no sentido que quando se pensa em formar cidadão, toda e qualquer atividade que você desenvolva na sua prática pedagógica tem aquele objetivo maior de formar o cidadão, é estável nesse sentido de que nós não podemos estar mudando de foco de objetivos com muita frequência.” (Torquato)

“[...] eu acho que é estável no aspecto de que traçamos algumas metas a serem seguidas, claro que acontecem alguns imprevistos, e você deve se sentir meio abalada, mas no geral as coisas saem como a gente planeja.” (Clarice)

“[...] é estável no tocante ao conteúdo, porque o conteúdo pouco muda ao longo do tempo [...]” (Cecília)

“[...] eu acho que é previsível no aspecto do trabalho com o conteúdo, com o compromisso com o aluno.” (Cora)

Em síntese, a partir dos dados produzidos nesse estudo, em relação aos aspectos de imprevisibilidade da prática pedagógica, podemos dizer que nossos parceiros de pesquisa, apesar de reconhecerem aspectos considerados estáveis na prática, como os que dizem

respeito ao conteúdo, aos objetivos e ao compromisso com os alunos, concebem a prática pedagógica como um espaço onde os professores lidam conscientemente com a imprevisibilidade. Reconhecem, também, que precisam estar bem preparados para lidar com as situações inusitadas que se apresentam no decorrer da aula.

4.3.2 Dilemas emergentes na prática pedagógica e estratégias de solução

Com base nos dados produzidos em nosso estudo, constatamos que os sujeitos da pesquisa desenvolvem seu trabalho conscientes da complexidade e da contingência que envolvem as suas práticas. Esse reconhecimento remete ao que postulam Gauthier e Martineau (1998) ao referirem que o professor encontra-se inúmeras vezes frente a dilemas ao se deparar com um fluxo contínuo de acontecimentos rápidos que deixam pouco tempo, no decorrer da ação para deliberação, para reflexão.

Esses dilemas parecem originar-se de fatores diversos, que vão desde fatores ligados ao macro contexto institucional até o âmbito mais restrito da sala de aula. Diante dessa realidade que se mostra problemática em essência, o trabalho do professor em sua prática não se limita a resolver problemas, conflitos ou dilemas pontuais que, uma vez resolvidos, desaparecem para dar lugar a outros.

Via de regra, os professores, na sua prática normal, tomam decisões que se relacionam a todo o contexto em que está inserida sua prática e, nas suas tomadas de decisões, está implícita a responsabilidade pelas mesmas, uma vez que o professor vai ter que continuar convivendo com os resultados (bons ou ruins) oriundos das suas decisões.

Assim, a habilidade do professor em relação à resolução dos dilemas não é algo a ser adquirido a partir da resolução de conflitos descontextualizados e pontuais, mas é construída ao longo do processo de ensinar, vai sendo moldando nas situações conflituosas frente às quais é necessária uma tomada de decisão. Ou seja, lidar com os dilemas requer experiência de ensinar. E, mais que isso, requer reflexão profunda sobre as práticas de ensinar.

Nessa perspectiva, concebemos, como Lampert (1985), o professor como um gestor de dilemas. Tais dilemas surgem quando o professor tem que optar por um entre diversos tipos de práticas, que se encontram em conflito umas com as outras, embora sendo todas desejáveis.

Concebendo, então, a idéia de dilemas como situações em que os professores têm que fazer opções, procuramos identificar os dilemas presentes na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa do CEFET-PI.

Os dados produzidos na pesquisa revelaram que os professores vivenciam dilemas bastante diversificados, embora lidando com a mesma disciplina. Cada professor, partindo da realidade da sua própria prática, aponta aspectos mais sensíveis à sua percepção. Antes de apresentar a análise, porém, gostaríamos de esclarecer alguns pontos sobre a forma como tal análise foi realizada.

Nas leituras que realizamos acerca de estudos sobre os dilemas, não nos pareceu haver um modelo de análise fechado, pronto, a partir do qual se pudesse inferir um procedimento único ou formal de análise de dilemas. Acreditamos que, pela própria natureza pessoal, introspectiva, complexa e também diversa dos dilemas, não é fácil padronizar uma forma, um modelo de análise. Na verdade, dentre os autores que serviram de referência para o nosso estudo há análises bem peculiares, cujas especificidades parecem ter sido determinadas pelos objetivos dos estudos, pelos sujeitos envolvidos nas pesquisas, pelas situações em que esses dilemas foram identificados, dentre outros aspectos.

A partir dessas considerações queremos então explicar que, com uma pitada de ousadia, optamos por fazer uma análise própria. Obviamente, não temos a pretensão de apresentar um modelo de análise inédito, no sentido de um modelo inusitado, mas arriscamos seguir um caminho próprio na forma de organizar nossa análise sobre os dilemas, tomando como referência outras análises feitas pelos autores que nos serviram de referência, mais especificamente Zabalza (2004) e Lampert (1985).

Nessa perspectiva, fizemos uma leitura cuidadosa dos dados para identificar, na fala dos professores, as opções de escolha que se lhes apresentavam quando expressaram seus dilemas, pois nem sempre eles explicitaram essas opções com tanta clareza. Nesse contexto, observamos que os professores expressaram seus dilemas mais especificamente em relação a dois fatores: ao próprio ensino e aos alunos. Assim, separamos os dilemas em dois campos: o primeiro envolve aqueles dilemas que se referem ao ensino e o segundo envolve os dilemas relacionados aos alunos. Queremos esclarecer que a denominação campo, por nós utilizada, refere-se a possíveis áreas a que os dilemas estão relacionados.

Para uma melhor visualização desses dilemas, apresentaremos, *a priori*, dois quadros-síntese nos quais especificamos o campo do dilema e as opções que se colocam aos professores como alternativas possíveis na resolução dos dilemas. Essas opções foram inferidas a partir das falas dos professores, as quais reproduzimos literalmente mais adiante,

juntamente com as respectivas estratégias de resolução dos dilemas. Conforme foi referido, organizamos em dois quadros os dilemas identificados nas práticas de nossos interlocutores. O primeiro deles, o quadro 3, refere-se aos dilemas relacionados ao ensino, o outro, o quadro número 4, refere-se aos dilemas relacionados aos alunos. O quadro que apresentamos a seguir enfoca os dilemas relacionados ao ensino

Campo do dilema	Opções de resolução dos dilemas
1. ensino da língua padrão	Ensinar a língua padrão ou valorizar a linguagem coloquial trazida pelo aluno. (Torquato)
2. finalidade do ensino	Preparar o aluno para o vestibular ou ampliar os horizontes do alunado. (Leminsk)
3. tempo para conteúdo	Ver todo o conteúdo de gramática, literatura e redação em pouco tempo ou fazer um trabalho mais criativo (Clarice)
4. conteúdo	Aprofundar ou não o conteúdo em função do que vai ser cobrado lá fora, gastar tempo ou não com determinado conteúdo em detrimento de outros. (Clarice)
5 flexibilidade no planejamento	Interromper um conteúdo e antecipar por imprevisto um outro assunto por conta de uma pergunta do aluno (Leminsk)
6. supervalorização de um aspecto da língua	Ensinar só gramática ou também os outros conteúdos (Clarice)

Quadro 3 - dilemas relacionados ao ensino
Fonte: dados do estudo

Apesar de termos conseguido identificar com clareza esses pólos nas falas dos nossos interlocutores, é importante ressaltar que nem sempre esses pólos se apresentam de forma objetiva para os professores, há situações em que às vezes existe o desejo de agir, mas embora esse pensamento/desejo seja claro, a ação para concretizar esse desejo não está clara para o professor. Dessa forma, pode haver uma dificuldade em optar por um dos pólos do dilema.

Em prosseguimento à apresentação dos quadros síntese, destacamos, no quadro 4, os dilemas identificados que se relacionam aos alunos. Novamente apontamos o campo a que está relacionado o dilema e as alternativas de solução que se apresentam ao professor.

Campo do dilema	Opções de resolução dos dilemas
1. número excessivo de alunos em sala	Trabalhar sem se preocupar com o número excessivo ou arranjar estratégias para desenvolver um trabalho melhor (Lya,)
2. motivação do aluno	Conseguir empolgar ou não o aluno para produzir em sala, escrever, para ler, interpretar textos.(Rubião, Drummond)
3. nível do aluno	ensinar levando em conta os que não têm um nível tão alto ou considerar o nível da maioria (Cora, Quintana)
4. atenção dos alunos	Dar atenção para ao grupão ou parar para chamar a atenção de um grupo que dispersa em uma turma grande. (Cora)
7. tempo	Utilizar o tempo em sala para ver os conteúdos ou para suprir necessidades de leitura dos alunos) (Leminsk)
8. avaliação	Valorizar aspectos qualitativos ou quantitativos, ser ou não ser justa com os alunos (Lya, Raquel, Cecília)

Quadro 4 – dilemas relacionados aos alunos
Fonte: dados da pesquisa

Analisando os dados relativos aos dilemas, constatamos um dos aspectos dos dilemas considerados por Zabalza (2004), que é o fato de os dilemas serem construtos descritivos, isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos.

Essa visão caracteriza situações em que os professores, interagem ou dialogam com a realidade dinâmica da sala de aula. No caso dos nossos interlocutores, percebemos essas situações, por exemplo, quando se referem a interromper a seqüência do conteúdo na hora da aula por causa de uma pergunta do aluno, a conseguir a adesão dos alunos desinteressados no momento do desenvolvimento das atividades, ou ainda quando se referem a decidir se interrompem o ritmo da aula para suprir necessidades específicas de um ou outro aluno.

Também verificamos como postula Zabalza (2004), que os dilemas são próximos à realidade: referem-se não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da sala de aula. Isto se revela de forma mais específica quando os professores falam de coisas do cotidiano, como: ensinar para o vestibular, ensinar a gramática de forma decontextualizada, a flexibilidade do planejamento na hora da sua aplicação, dentre outras coisas.

Dessa forma, a fim de mostrar uma análise mais detalhada dos dilemas apontados pelos interlocutores do nosso estudo, reproduzimos literalmente, as falas dos professores para corroborar as várias situações nas quais identificamos os campos de dilemas e as opções de solução dos mesmos referidas nos quadros 3 e 4.

Organizamos as informações de modo a explicitar as situações dilemáticas descritas pelos próprios professores e, logo em seguida, apresentar as estratégias utilizadas por eles na tentativa de solução para os dilemas. Na verdade, apresentamos primeiramente o dilema e sua respectiva estratégia de solução na perspectiva do próprio interlocutor, para logo depois fazer possíveis análises. Nesse propósito, expomos, então, os primeiros dilemas:

Dilema A – ensino da língua padrão

“[...] quando a gente tem que ensinar o padrão culto da língua e o aluno traz muitos vícios da prática cotidiana, da informalidade, coloquialismos e fica arredio a essa nova linguagem que ele está adquirindo a linguagem culta, da escola, com o choque que há com aquela prática que ele tem fora da escola em contextos informais. Como ensinar sem desvalorizar a variedade lingüística do aluno? É difícil não discriminar, é preciso ter cuidado com isso.” (Torquato)

Estratégia de solução

“[...] faço a comparação e o aluno percebe e começa a se policiar em relação a essas práticas de fala e escrita que têm suas regras próprias. Tento mostrar as duas realidades, em um contexto de informalidade e num contexto formal, o aluno vai perceber como adequar a linguagem, quando usar uma e outra.”

Dilema B – supervalorização de um aspecto da língua

“Para os alunos, ensinar a disciplina tem que ser aquela coisa da gramática, eles sempre cobram isso. É como se eles quisessem aprender Português só estudando gramática. As outras atividades eles não consideram importantes. Isso é pra gente um dilema muito grande porque eles, por exemplo, a questão da leitura, eles querem aprender Português sem leitura, sem produzir também [...]” (Clarice)

Estratégia de solução

“Eu procuro mostrar pra eles que a língua não é só essa parte teórica, mas que ela está sempre em uso, e a gente tem que estar sempre lendo, escrevendo, produzindo, [...] sempre através de textos interessantes, textos que procurem despertar o interesse deles para a leitura. Através de produção de textos interessantes. Às vezes até mesmo brincar com a própria linguagem. Como a gente faz, por exemplo, transformar o texto formal num texto informal, perceber a diferença de um texto da língua falada para um

texto da língua escrita, trazer textos que tenham a ver com a realidade deles com a própria realidade da língua.”

Fazendo uma leitura crítica das falas dos parceiros de pesquisa, percebemos que os dilemas relacionados ao ensino, envolvem situações bem específicas da prática dos professores de Língua Portuguesa, como ensinar a modalidade padrão da língua em detrimento das diversas outras modalidades e um outro aspecto, que também é polêmico nessa área, referido pela professora Clarice, que diz respeito ao ensino da gramática de forma descontextualizada.

No caso do ensino da modalidade padrão, podemos perceber, pela estratégia de solução utilizada, que o professor Torquato tem uma noção social do ensino da língua, percebe a importância de não desvalorizar as variedades lingüísticas presentes no cotidiano do aluno, procurando instrumentalizá-lo quanto ao uso das diversas variedades lingüísticas nos diferentes contextos de aplicação.

Em relação ao ensino da gramática, ressaltado no dilema da professora Clarice, verificamos aí uma exigência ultrapassada de conceber o ensino da língua de forma segmentada como se os aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos, e estilísticos da língua pudessem ser separados.

Assim, o dilema da professora parece estar relacionado à pressão que a escola, os pais e os próprios alunos fazem, reivindicando estudos específicos de um ou outro aspecto da língua, parecendo não reconhecer o caráter sistêmico que deve permear os estudos sobre a Língua Portuguesa.

Na estratégia utilizada pela professora para resolver o dilema percebemos que no seu entendimento o ensino da língua é um processo global que envolve a leitura e a produção escrita de forma contextualizada, descartando a idéia da fragmentação do ensino da língua.

Focando outros aspectos relativos ao ensino, os professores Leminsk e Drummond assim se expressam:

Dilema C - finalidade do ensino

“O ano passado eu trabalhava com 3º ano e o único objetivo dessas turmas era que os alunos ingressassem na universidade, então eu direcionava toda a prática de ensino-aprendizagem para o objetivo do vestibular. [...] a minha preocupação básica é essa: é possível mesclar um pouco mais os conteúdos e procurar ampliar mais os horizontes desse alunado. Vale a pena pensar só no vestibular, onde fica a preparação para a vida? “(Leminsk)

Estratégia de solução

“Procuro sempre uma forma de puxar um gancho a partir de um assunto que estamos trabalhando. Mesmo ensinando regras gramaticais, às vezes dou exemplos que suscitam conversas sobre assuntos importantes da atualidade”.

Dilema D – conteúdo

“Um dos dilemas é que a gente ainda fica muito no nível da superficialidade, podendo aprofundar muitas coisas que serão cobradas deles lá fora. [...] eu sofro muito com isso porque não sei o que é que devo realmente, até que ponto eu devo ter tempo com determinado conteúdo, por exemplo. [...] eu tenho uma preocupação de deixar tudo bem fundamentado. Esse é um dos dilemas.” (Drummond)

Estratégia de solução

“Em primeiro lugar eu procuro levar textos, eu formulo questões sobre o texto, e vou aprofundando o nível de questões gradativamente. E também fazer com que eles percebam que tudo tem uma razão, tudo se justifica ou no texto, ou na frase. [...] costumo formular um problema, [...] então a gente vai junto encontrar uma resposta. Mostrar para o aluno que o que ele está aprendendo tem uma aplicação e que muitas vezes o que a gente diz pode não estar no livro.”

Dilema E – flexibilidade no planejamento

“[...] às vezes a gente vai pra aula pensando em dar determinado assunto, mas muitas vezes ocorre, durante a introdução do assunto, um aluno perguntar algo relativo a outro assunto que também está na programação. Então a gente acaba antecipando muito desse assunto de improviso mesmo, mas bate sempre a dúvida se devia mesmo antecipar, quebrar a seqüência do planejamento.” (Leminsk)

Estratégia de solução

“[...] quase sempre a solução é entrar no outro assunto e responder a pergunta do aluno, matar a curiosidade. A aula até fica mais interessante para o aluno, ele já esperava uma aula formal com tudo aquilo que foi dito no início e de repente a aula descamba para um outro lado que às vezes é mais interessante para ele.”

Em contrapartida aos dilemas apresentados pelos professores Clarice e Torquato, que se referem a situações mais específicas da prática dos professores de língua portuguesa, os dilemas apontados pelos professores Leminsk, e Drummond referem-se a situações mais gerais da prática. São situações ligadas ao gerenciamento do tempo a fim de contemplar todos os conteúdos, à própria seleção dos conteúdos, à preparação dos alunos dentro de uma visão

propedêutica e ainda referem-se à flexibilização do planejamento em função das situações inesperadas do ensino.

Esses dilemas denotam que os professores têm que administrar diariamente uma pluralidade de aspectos referentes ao ensino e que a maior parte desses aspectos são fontes de dilemas. Suas estratégias de solução dos dilemas revelam criatividade própria de quem tem habilidade de lidar com situações inusitadas da prática, habilidade esta que só é construída na vivência dessas situações ao longo da profissão.

A criatividade referida caracteriza a importância dos saberes experienciais, como postula Tardif (2002), na resolução dos dilemas da prática pedagógica. Em outras palavras, a sabedoria da prática dá condições para o professor enfrentar com criatividade as situações dilemáticas da prática pedagógica. Um outro aspecto interessante realçado nas estratégias de solução dos dilemas pelos docentes é a preocupação dos interlocutores com a contextualização do conteúdo.

Essa perspectiva revela a noção que os professores têm da necessidade de dar sentido ao ensino e às suas práticas. Drummond, de forma particular, aponta nas suas estratégias a dimensão problematizadora que deve estar presente no ensino e instiga a busca do conhecimento tanto do professor quanto do aluno.

Identificamos ainda mais alguns dilemas a respeito dos quais os professores assim se expressam:

Dilema F - número excessivo de alunos em sala

“Eu noto que os alunos gostam muito de aula expositiva, mas devido à quantidade de alunos fica cansativa, então, aí a gente vai fazer seminário, na hora do seminário tem o problema da quantidade de alunos que os grupos ficam muitos, né? Isso aí me angustia, eu acho que eu não consigo fazer o trabalho que eu gostaria de fazer por conta desse fator. Como fazer para não acabar relaxando na qualidade do trabalho?” (Lya)

Estratégia de solução

“Eu procuro dizer para o aluno no início da aula, eu procuro sempre colocar, hoje nós vamos estudar isso, eu vou fazer dessa forma. Deixar o aluno consciente do que ele vai fazer. E cobrar tudo que é pedido, tento também fazer coisas diferentes para a aula não ficar cansativa.”

Dilema G - motivação do aluno

“[...] tenho um problema que considero sério na parte de literatura principalmente, eu tento fazer com que o aluno se empolgue com a leitura dos textos, com as poesias principalmente. Eu quero que o aluno se empolgue o tanto que eu fico empolgado, porque eu gosto muito da literatura, é a parte que eu prefiro. [...] eu sempre espero que o aluno tenha a mesma motivação que eu tenho e nem todos conseguem. Uns ficam apagados, não conseguem ver o que eu estou vendo no poema, [...]. Eu acho tão fácil o que eu estou vendo e penso que eles também estão vendo, e eles não estão. Aí me vem uma certa angústia porque eu não consigo fazê-lo ver isso.” (Rubião)

Estratégia de solução

“É difícil, eu vou tentando, incentivando. Não há uma estratégia definida, eu tento fazer com que o aluno se empolgue vendo a minha empolgação, tento fazer com que ele se sinta atraído pelo texto como eu estou atraído, mas nem sempre é possível. Não tem uma estratégia formada para isso.”

Dilema H - nível do aluno

“[...] é a questão da base do aluno, porque o aluno ele avança na série e sempre tem aquela dificuldade de se trabalhar com texto, de se trabalhar com linguagem, de se jogar muito o ensino em cima da gramática. Fazer um aluno sem base trabalhar com os outros que estão num nível melhor é muito complicado. Às vezes a gente acaba deixando de lado...” (Cora)

Estratégia de solução

“Dentro do possível eu sempre busco fazer uma revisão. Às vezes eu paro um assunto de uma aula, passo dois tempos, volto uma matéria que acho que é pré-requisito essencial para dominar aquele conteúdo. Exercício, revisão...”

Dilema I – Nível do aluno

“[...] vez por outra a gente encontra aqueles alunos que parece que nem foram bem alfabetizados, eles têm dificuldade em entender o que se expõe, têm dificuldade de escrever, a gente fica sem saber o que fazer para ajudá-los sem prejudicar o ritmo do restante da turma.” (Mário)

Estratégia de solução

“Conversando, eu chego até a tentar sensibilizá-los para a questão do ter a humildade de achar que não está sabendo tudo e que devemos ter paciência com o outro que sabe menos. Vou devagar com o conteúdo, não sou de correr, vou e volto, repito, esmiúço o assunto.”

Dilema J - atenção dos alunos

“[...] é difícil você segurar a atenção de 60 alunos em uma sala de aula. Porque quando a sala é menor, por mais que a sala permaneça em silêncio você tem que arranjar estratégias pra chamar a atenção desse aluno pra você, pro assunto, pra ele participar da aula. Numa sala superlotada, você dá atenção para um grupo, o outro já aproveita para divagar em outra coisa.”
(Cora)

Estratégia de solução

“Às vezes a gente usa da autoridade que nunca fez mal a ninguém, né? Porque é necessário, é um mal necessário. A gente precisa cobrar, cobrar a atividade, cobrar a atenção do aluno, cobrar que aquilo vai ser visto em prova, principalmente conscientizar o aluno de que ele vai precisar daquele conteúdo, dominar, ter uma base mínima daquele conteúdo. E de que a escola é um lugar de aprendizagem, não é para ele vir brincar na escola.”

A professora Lia, ao explicitar seus dilemas em relação ao trabalho com grande número de alunos, revela que isso lhe coloca diante de situações desconfortáveis em relação ao seu desempenho como professora, ao espaço físico da sala, em relação à dificuldade de aplicar determinados procedimentos didáticos com os alunos, dentre outras complicações.

Esse fator acaba por tirar da professora a possibilidade de uma prática mais marcada pela interação, pela convivibilidade o que remete aos padrões da concepção tecnicista no ensino. A professora Lia tem diante de si a opção por trabalhar ignorando o contexto em que trabalha, o que demonstraria certo descompromisso profissional, ou exercer a sua criatividade utilizando estratégias no sentido de melhorar o seu trabalho.

Sua estratégia aponta a percepção de que as ações do professor na sala de aula precisam ser planejadas, pensadas, afim de que os alunos tenham clareza a respeito do processo em que estão envolvidos. Essa concepção remete ao pensamento de Freire (1996) quando refere ao respeito que o professor deve ter pela pessoa do aluno.

Em relação aos dilemas explicitados pelos professores Rubião, Drummond e Quintana, percebemos uma preocupação com a aprendizagem de todos os alunos e do aluno como um todo. Motivar os alunos a fim de trabalhar os diversos aspectos da língua demonstra uma concepção de que o ensino precisa fazer sentido para que o aluno sintasse motivado a aprender.

Preocupar-se com o nível dos alunos demonstra uma preocupação com um ensino não massificado, que leva em consideração as diferenças individuais e respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno. Da mesma forma, A preocupação do professor Leminsk com o tempo para suprir necessidades específicas de leitura dos alunos, remete à concepção da individualização do ensino, que considera o aluno com as suas idiossincrasias, com as suas

dificuldades próprias, as quais devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem.

No mesmo sentido, a professora Cora sente-se responsável pelo aprendizado dos alunos quando demonstra preocupação em ter a atenção de todos. É complicado decidir se vale a pena atrapalhar a concentração de toda a turma por causa de um grupo de alunos que não está interessado. Esse aspecto sugere o desafio que o professor enfrenta cotidianamente de perceber o todo da sala de aula, de ler o contexto da aula a fim de conseguir um controle maior sobre os alunos e das atividades que realiza em sala.

Em suas estratégias de solução, Leminsk, Rubião, Cora, Drummond e Quintana reiteram a idéia do respeito às potencialidades dos alunos, da adequação do trabalho ao ritmo de aprendizagem do educando e da necessidade de suprir suas deficiências em relação ao ensino. O interessar-se por essas particularidades dos alunos aponta no sentido de que ensinar envolve mais que conteúdos e técnicas, conforme declara Grillo (2004). Envolve o professor em sua totalidade, incluindo aspectos como respeito, afetividade, interesse pelos educandos.

Dilema L – avaliação

“Uma coisa que me deixa em conflito é o problema da avaliação, eu acho que avaliar é muito difícil. O meu grande dilema é a avaliação. Eu procuro trabalhar essa avaliação de uma forma assim no processo, mas é muito difícil [...] tenho dificuldade de quantificar, de não ser injusta com um nem com outro, é nesse sentido, eu acho muito ruim, Procuro diversificar a avaliação [...]” (Lya)

Estratégia de solução

“[...] eu procuro a cada momento de uma atividade ver a participação, eu até falo com eles, no final da aula quando eu vou fazer a chamada eu vou observando cada aluno e anotando como foi a participação dele naquela aula.”

Dilema M – Avaliação

“[...] avaliar sempre é muito difícil, avaliação é uma coisa que pega sempre, por mais que você tenha experiência [...] A gente procura avaliar o aluno não só no aspecto quantitativo, mas no aspecto qualitativo também, e aí quando vai avaliar o aspecto qualitativo, por mais que a gente diga que é o aspecto qualitativo, a gente tem que quantificar de alguma forma, e eu não acho muito fácil fazer essa avaliação porque termina sendo subjetiva, a gente tentar mensurar isso aí sem ser arbitrário. Às vezes eu fico até deprimida quando eu tenho que fechar o diário, fechar essa avaliação que não é quantitativa. Às vezes é um aluno que é interessado que participa, mas que não tirou uma boa nota na parte escrita.” (Raquel)

Estratégia de solução

“[...] eu procuro registrar todos os lances em sala de aula. Anotar todos os trabalhos [...] a questão da participação, da assiduidade. Eu aproveito tudo. Quando o aluno recebe o plano de curso, o item avaliação eu descrevo muito bem isso tudo, para que ele não se sinta prejudicado no final. [...] deixo bem claro que eu levo em conta a participação dele, o crescimento dele durante o curso, o interesse dele pela disciplina. Todos esses aspectos a gente avalia, mas não é fácil, eu não acho fácil.”

Dilema N – Avaliação

“A avaliação é um dilema, um grande dilema. O interessante pra mim como professora seria fazer um somatório de notas de quantitativo e qualitativo, que pudesse ser igual, mas sempre nossa prática pedagógica, até imposta pelo sistema, privilegia a avaliação quantitativa. E o qualitativo para mim é uma coisa muito importante em sala de aula. Essa parte qualitativa é uma parte que eu busco muito. Não é fácil avaliar qualitativamente, é difícil e requer tempo.” (Cecília)

Estratégia de solução

“Costumo comparar respostas, por exemplo em uma prova de questões subjetivas, ver quem se aproximou mais da resposta possível quem se afastou quem ficou no meio termo, isso demanda tempo e paciência.”

A avaliação se apresenta como um forte campo de dilema para as professoras Lya, Raquel e Cecília. Essa situação demonstra a necessidade de se considerar nos processos de formação inicial e/ou contínua um espaço para a discussão sobre a avaliação educacional. Acreditamos que a forma como cada professor concebe a avaliação facilita ou complica a utilização da mesma. Avaliar é sempre um processo complexo e, na maioria das vezes, os professores não se sentem preparados para fazê-lo.

As estratégias utilizadas pelas professoras a fim de resolver os dilemas relativos à avaliação apontam uma concepção de avaliação como processo. Implica dizer que essas professoras parecem fazer uso de diferentes formas de avaliação, em momentos diferenciados da prática, na tentativa do uso de critérios mais justos, e também de amenizar a prevalência de aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

Além do dilema da avaliação, analisado anteriormente na fala dos sujeitos da pesquisa, ainda encontramos alguns outros que os professores assim explicitam:

Dilema O - tolerância com o aluno

“[...] eu ainda sou muito intolerante com aluno descomprometido, e eu tenho uma dificuldade enorme em lidar com essas situações. É uma coisa que me irrita, e que eu tenho que ficar me policiando para que eu não transfira esse sentimento de insatisfação para a turma toda. [...] e eu acho que isso atrapalha, porque para mim o relacionamento professor/aluno é fundamental para o bom andamento da disciplina [...]” (Raquel)

Estratégia de solução

“Eu tento fazer atividades diferentes, tento adequar estratégias diferentes para cada conteúdo, para não ficar monótono. E sempre direcionar para o curso deles, contextualizar. E isso faz com que eles percebam que ele (o descomprometido) vai precisar da leitura, que é interessante para ele a parte de leitura e produção e saber interpretar, que a disciplina tem a ver com o que ele está estudando.”

Dilema P - alunos com problemas

“Às vezes a gente encontra em sala de aula alunos com problemas psicológicos, problemas nervosos, alunos que não participam e nós não sabemos como ajudar nem temos tempo de deixar 50 alunos para cuidar de um.” (Cecília)

Estratégia de solução

“Na medida do possível converso para descobrir esses problemas [...] e encaminho para o setor específico da escola. Não dá tempo pra resolver na sala, não temos formação para lidar com esse tipo de problema do aluno.”

Analisando os dilemas da professora Raquel, constatamos que estes apontam um aspecto interessante do comportamento do professor. Há aqui sinais de que da mesma forma como a afetividade se manifesta na prática pedagógica de forma positiva, pode se manifestar também mais carregada de negatividade. Mais uma vez ressaltamos a importância de se reconhecer a dimensão pessoal do trabalho docente, postulada por Nóvoa (1992), concebendo o ensino como uma prática carregada de subjetividade. A estratégia de solução da professora Clarice revela sua concepção de que o ensino deve acontecer de forma contextualizada a fim de que possa fazer sentido para o aluno.

No dilema da professora Cecília, percebemos a multiplicidade de aspectos da prática com os quais o professor se defronta, tendo que encontrar saídas criativas para resolver as situações. Suas estratégias de resolução dos dilemas revelam por um lado a impossibilidade do professor solucionar todos os dilemas sozinho, por outro lado, referem ao distanciamento entre os conteúdos teóricos e práticos que precisa ser considerado nos processos de formação acadêmica e/ou contínua.

É pertinente destacar que todos os aspectos citados partem de situações problemáticas que emergem no contexto da sala de aula, no enfrentamento com os alunos em situações de aprendizagem. Enfim, constatamos que os dilemas emergem de situações bem específicas da prática docente.

Dessa forma, Identificando os dilemas nas falas dos professores, percebemos a idéia de Lampert (1985) quando considera que o dilema é ao mesmo tempo um conflito cognitivo e prático.

Alguns dilemas podem servir de exemplo: Raquel enfrenta um conflito interior de controlar suas reações de intolerância com o aluno descomprometido, mas ao mesmo tempo precisa agir no sentido de não deixar que o restante da turma a veja como uma professora chata, intolerante, precisa fazer algo para que não seja quebrada a boa relação com os outros alunos.

Lya sofre interiormente o medo de não ser justa na avaliação, entretanto precisa avaliar e escolhe uma alternativa que diminua essa possibilidade de injustiça, no caso, observar, anotar a participação dos alunos a cada aula, a fim de resgatar, posteriormente, aspectos relacionados aos alunos que lhe possibilitem ter parâmetros mais justos de avaliação.

Outro exemplo dessa característica de conflito cognitivo e prático pode ser visto no dilema de Cora; na sala superlotada ela vivencia o conflito de estrategicamente dar atenção a um grupo e ter que agir para não deixar que outro grupo disperse a atenção.

Rubião se angustia por não conseguir ver no aluno a empolgação com o texto, conflito cognitivo, e age no sentido de incentivar o aluno, de motivá-lo para a descoberta da leitura.

Um outro ponto da idéia de Lampert sobre os dilemas é que estes são estruturas ambivalentes que o professor tem que enfrentar no próprio decorrer da aula e que as decisões tomadas pelo professor no decorrer da aula com vistas à resolução de dilemas consideram, além dos indicadores que a situação concreta lhe proporciona, as idéias do professor sobre os objetivos que definiu e as idéias do que acredita ser possível fazer nessas situações bem como o conhecimento que tem dos seus alunos.

O dilema do professor Leminsk pode ser citado como exemplo disso. Entre dar o conteúdo programado ou atender a um questionamento do aluno, vemos que ele decide por responder ao aluno e considera o indicador situacional que é a pergunta do aluno ser pertinente para antecipar um conteúdo.

O professor Leminsk, considera, ainda, a flexibilidade que pode haver no planejamento para atingir seus objetivos e leva em conta tanto a satisfação do aluno em

“matar” sua curiosidade, como também o fato da mudança ser interessante para o restante da turma. Ele decide por responder ao aluno porque tem conhecimento suficiente sobre o aluno, por exemplo para saber se é uma dúvida realmente ou apenas uma manobra do aluno para desviar o assunto ou algo desse tipo.

O professor Torquato também pode ser tomado como exemplo da concepção de Lampert (1985). Para resolver o dilema de ensinar o padrão culto da língua sem desconsiderar a variedade lingüística falada pelo aluno, ele considera, a princípio, a dificuldade do aluno em usar a língua padrão, o que é dado pela situação concreta.

Ainda considera também seus objetivos que incluem levar esse aluno ao domínio desse padrão culto e ainda a possibilidade que tem de trabalhar comparando situações onde se faz uso das duas variedades lingüísticas. Isso só é possível pelo conhecimento que tem sobre o nível de linguagem do aluno.

Assim, em cada caso, como é postulado por Lampert (1985), o professor inventa diversas estratégias que o colocam em posição de evitar conjunturalmente a contradição entre os seus objetivos enquanto desenvolve a sua atividade, de maneira que se mantenha um ganho produtivo nas suas relações com aluno.

Podemos perceber essa preocupação em manter um ganho produtivo nas relações com o aluno quando Raquel incomoda-se em perder a empatia com o restante da sala. Também há uma preocupação em manter ganho produtivo nas relações no cuidado de Mário em sensibilizar os alunos para as dificuldades de aprendizagem uns dos outros, como também na sensatez de Drummond ao propor aos alunos problemas que professor/alunos possam solucionar em conjunto, na tentativa de Clarice e Leminsk de contextualizar os conteúdos, dentre outras ações.

Ainda em relação às estratégias de resolução dos dilemas, perguntamos aos professores como eles classificam suas estratégias de solução entre eficientes, muito eficientes e pouco eficientes.

Com exceção de Clarice e Cecília, todos os outros interlocutores consideram que suas estratégias têm sido eficientes, que têm conseguido contornar as situações dilemáticas. Entretanto reconhecem também que sempre há que melhorar procurar alternativas no sentido de realizar um bom trabalho. As falas a seguir exemplificam isso:

“Eu acho que tenho conseguido, mas eu acho que a gente precisa sempre estar buscando mais, eu tenho conseguido resolver os dilemas, mas sempre a gente tem que estar ali, tentando fazer o melhor.” (Lya)

“Eu acho muito eficiente, eu consigo segurar o aluno na sala, consigo fazer com que o aluno se sinta bem nas aulas, não todos, lógico, sempre há alguns mais dispersos, mas eu consigo fazer com que o aluno repare preste atenção no que estou falando, no que estou ensinando pra eles.” (Rubião)

“Eu acho que têm sido eficientes. Tenho conseguido superar, resolver os dilemas de forma satisfatória. Eu sempre procuro ter um feedback, ter um retorno deles (alunos). E sempre a gente tem uma boa avaliação deles.” (Raquel)

“Depende muito das turmas, de maneira geral eu acho que o nível de eficiência é satisfatório, as respostas são boas e com o tempo eles vão tendo assim esperteza, malícia naquilo que a gente propõe para resolver determinadas situações e a gente tem que ser esperto também e mudar as estratégias ou mantê-las quando não estamos conseguindo algo.” (Drummond)

“Eu procuro interagir bem com meu aluno, conscientizar muito e isso me favorece, eu consigo, como se diz, “vender bem o meu peixe”. Não tenho muita dificuldade com isso[...]. Têm sido eficientes.” (Cora)

Há, na fala da professora Lya, um inconformismo positivo de querer alcançar sempre melhores resultados, de não descuidar em fazer o melhor, o que aponta uma preocupação com a aprendizagem contínua e a atualização das práticas. Para Rubião, a eficiência das estratégias está diretamente relacionada ao comportamento do aluno em relação às aulas, à atenção que o aluno dispensa ao que ele está ensinando. Esse fato demonstra a leitura constante do ambiente da sala de aula pelo professor.

Num sentido parecido, considerando repostas dadas pelos alunos Raquel utiliza o feedback dos alunos como aferidor das suas estratégias. A avaliação dos alunos sobre o trabalho desenvolvido em sala funciona para ela como um aval para suas estratégias de solução dos dilemas.

Como Raquel, Drummond também considera a resposta da turma para medir a eficiência das estratégias, mas acrescenta um dado novo que aponta no sentido de que os alunos percebem e “sabotam” as estratégias usadas pelos professores. Daí a necessidade do professor ter sensibilidade para manter ou mudar as estratégias no momento certo.

Na análise de Cora, o sucesso das estratégias está associado à interação que mantém com seus alunos. Como ela tem conseguido “vender bem seu peixe”, ou seja, atingir seus objetivos, para ela as estratégias têm sido eficientes.

Diferente dos outros professores, Clarice e Cecília analisam suas estratégias de forma menos positiva:

“São pouco eficientes porque a gente queria trabalhar usar outras estratégias, mais tempo, mais espaço, mais recursos para trabalhar, até mesmo mais conhecimentos que a gente pudesse lançar mão na hora de resolver esses dilemas.” (Clarice)

“[...] parcialmente eficientes, nem sempre a gente consegue ter resultados positivos em relação aos objetivos. Acho que elas (as estratégias) podem ser melhoradas.” (Cecília)

Clarice julga suas estratégias pouco eficientes e reconhece que precisa descobrir novas estratégias, adquirir outros conhecimentos que lhe permitam lidar melhor com os dilemas que emergem na prática. A dificuldade de Clarice reforça a idéia da indissociabilidade entre teoria e prática no fazer docente. A necessidade de conhecimentos para resolver os dilemas revela a relação dialética e dialógica que deve haver entre teoria e prática.

Cecília julga que suas estratégias são eficientes só em parte uma vez que às vezes há o insucesso, às vezes os dilemas são resolvidos, mas os objetivos não são totalmente alcançados e/ou ficam prejudicados por conta dos dilemas.

No contexto dos dilemas procuramos identificar também aqueles para os quais os professores não conseguiram solução. As respostas apontaram dilemas relacionados à como lidar com a indisciplina na sala, conflitos entre alunos, com alunos desinteressados, com alunos afetados por problemas psicológicos, dentre outros.

“[...] aqueles alunos que você detecta um real desinteresse pelos estudos e pela disciplina , para mim esse é o dilema mais grave, que foge da minha área de resolução. Esse dilema só pode ser resolvido em parceria, escola professor, apoio pedagógico e família, não tem como solucionar fora desse âmbito. Isso tem que ser trabalhado por psicólogos, pedagogos junto com a família. Desde que isso não pode ser resolvido só por mim como professora, acho que torna-se um dilema sem solução.” (Cecília)

“Às vezes a gente tem casos de alunos que não conseguem acompanhar, alunos que têm às vezes algum problema. Às vezes você tenta solucionar mas não consegue. Teve o caso de uma aluna que terminou desistindo do curso, teve problemas psicológicos, a gente pensa que talvez ali na sala a gente pudesse contornar aquilo, a gente se sente meio impotente porque você pensa que talvez se você tivesse dado outro tratamento para aquele aluno, talvez não tivesse acontecido aquilo.” (Clarice)

“[...] já vivemos situações em que houve agressão física em sala de aula entre alunos e o professor fica em uma posição delicada em intervir na questão, [...] Na hora, no momento ali de tensão, você tem que tomar uma decisão, que ou você entra na briga ou mantém a calma e vê o que pode acontecer depois. [...] então eu me mantive neutro, evidentemente, por isso

ainda estou vivo (risos) a solução foi buscada administrativamente, com a parte administrativa da escola.” (Torquato)

Os depoimentos são exemplos do que Lampert (1985) diz sobre o fato de nem sempre os dilemas poderem ser solucionados. Às vezes o professor enfrenta situações que fogem a sua área de atuação.

Essas situações, no caso dos nossos interlocutores, geralmente são de fatores externos ao fazer pedagógico, não se encontram diretamente relacionadas à ação do professor.

Por exemplo, casos em que o desinteresse do aluno está relacionado a problemas de ordem familiar, psicológica, como relata Clarice, ou outros fatores sobre os quais o professor não pode atuar sozinho.

Ou ainda no caso da briga entre alunos relatada por Torquato. Como intervir para resolver o problema seria o dilema do professor, mas esse dilema foi causado por um fator estranho à sua ação pedagógica, que foi a briga entre os alunos.

A análise empreendida permitiu conhecer a natureza desafiadora da ação didática que os professores devem enfrentar. Permitiu também constatar que os professores têm condições privilegiadas de identificar nas situações os dilemas. Isso acontece porque os professores conseguem ter uma visão bem peculiar das situações e dos dilemas, exatamente pelo fato de estarem em aula.

Assim, percebemos que os professores, na gestão prática da aula desempenham uma tarefa essencialmente problemática, no sentido de lidar com diversas possibilidades de ações alternativas que às vezes se mostram também contraditórias. Entretanto, apesar de estar lidando com toda essa complexidade, o professor tende a simplificar suas ações, valendo-se de estratégias simples para resolver os dilemas, sempre voltadas para manter o equilíbrio da vida em aula, respeitando a realidade multidimensional da própria aula.

Sintetizando, no seu papel de gestor de dilemas, constatamos que os nossos interlocutores usam estratégias variadas que envolvem a comparação, os exemplos, a contextualização, as respostas diretas, também a ludicidade, a conscientização, o incentivo, a observação e a retomada de conteúdos. Envolvem ainda a sensibilização dos alunos, a cobrança/autoridade, a diversificação de atividades, as conversas individualizadas e/ou encaminhamento do aluno para setores mais competentes.

Podemos dizer, então, que os dilemas dos professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI são dilemas de ordem prática, que surgem de situações relacionadas ao dia a dia da sala de aula, ao desenrolar do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às estratégias de resolução dos dilemas observamos que os professores se valem de artifícios descomplicados, de ações simples, mas que quase sempre são eficientes para solucionar os dilemas emergentes da prática pedagógica.

4.3.3 A prática de ensinar alicerçando a solução dos dilemas.

Nesse contexto em que o ensino aparece como uma profissão carregada de dilemas e em que a dinâmica de funcionamento de uma aula se desenvolve em termos de enfrentamento de dilemas ou espaços problemáticos, parece lógico pensar que quanto mais experiência o professor tenha de ensinar, mais habilidade tenha para lidar com os dilemas.

A partir desse pensamento, questionamos os interlocutores sobre a forma como a prática ou a experiência de ensinar tem ajudado a resolver os dilemas emergentes na prática pedagógica.

As respostas vieram confirmar nosso pensamento a respeito da relação direta entre tempo de experiência no ensino e habilidade para resolver dilemas. Algumas considerações merecem destaque a partir das respostas dadas pelos interlocutores da nossa pesquisa.

Um ponto de convergência entre as respostas dadas é que a experiência é de fundamental importância na resolução dos dilemas da prática. percebemos a reiteração dessa idéia nas falas dos professores Lya e Torquato:

“No dia a dia, eu acho que cada problema, cada dilema que você passa na sala de aula é um aprendizado. Por exemplo, eu sempre procuro resolver as coisas com calma, eu acho que isso aí eu consegui na prática, no dia a dia, no decorrer do tempo a gente vai aprendendo.” (Lya)

“Com o tempo a gente tem que ter essa desenvoltura p/ tratar com outros seres humanos com mentes tão diferentes em sala de aula, é aí onde você tem que tomar decisões [...] Quando nós temos a experiência a nosso favor e estamos ministrando aula essa habilidade de adequar certas situações é o que faz você superar dilemas.” (Torquato)

Outro fator comentado pelos professores é que a sala de aula é lugar onde se aprende a resolver dilemas. As situações vão acontecendo e, com o passar do tempo, o professor vai ganhando maturidade na resolução dos dilemas. Esse aspecto do aprendizado na prática é evidenciado nos depoimentos das professoras Raquel e Cecília.

A partir das falas das professoras Raquel e Cecília, ficou claro que os professores aprendem com a resolução dos dilemas, uma vez que estes parecem quebrar a rotina da aula,

obrigando o professor a refletir sobre o contexto em que está inserido e sobre suas próprias ações.

Na concepção do professor Leminsk a experiência de ensinar ajuda o professor a desenvolver certas ‘manhas’ ou estratégias para se sair das situações dilemáticas e afirma que o professor imaturo em relação à prática não consegue resolver bem os dilemas. Na verdade, o professor parece se referir às estratégias que os professores desenvolvem ao longo da docência que lhes permite lidar com as situações problemáticas do ensino, mesmo sem ter respostas prontas, o professor consegue, pela experiência com diversas situações, munir-se de possíveis estratégias que possam ajudá-lo a manter a ordem no ambiente da aula.

No mesmo sentido, o professor Mário vê a sala de aula como um laboratório onde as diferentes situações vivenciadas, experienciadas, ensinam a antever os dilemas permitindo lidar bem com a dinâmica da sala de aula. Essa visão denota o entendimento da docência como propiciadora de aprendizagem para o professor.

“[...] eu acredito que todo professor que tem algum tempo de sala de aula ele ganha algo chamado manha. Lógico que isso pode ser mais ou menos, mas o jogo de cintura ajuda muito no dia a dia da sala de aula, o professor tem que ter certas saídas para tudo e isso ele só vem a ganhar com o tempo. O professor ainda verde, imaturo, ele não consegue se sair de determinada situações dilemáticas, e só o tempo é capaz de fazer isso [...] (Leminsk)

“[...] esse anos todos me ajudam, eu sou muito de observar meus alunos, [...] às vezes eu percebo quando o aluno não está bem, pela experiência do olhar. [...]. A sala de aula é uma espécie de laboratório, depois de tantos anos a gente aprende a conhecer as pessoas, antever situações e resolver dilemas, mas só a experiência te dá condições de chegar a esse nível, de aprender a lidar com a dinâmica da sala de aula.” (Quintana)

“Seguramente, com a experiência se desenvolve o talento da previsão. O professor mais experiente sabe se antecipar às situações de conflito e, se não consegue se antecipar, pelo menos, sabe contornar os dilemas com mais maturidade e segurança.” (Rubião).

Assim como o professor Mário, o professor Rubião enfatiza a capacidade que o professor experiente tem de antecipar-se aos dilemas. Mais uma vez há a certeza de que a experiência no ensino é fator essencial para contornar, para enfrentar os dilemas emergentes da prática pedagógica.

Na visão da professora Clarice, a experiência de ensinar é enriquecedora porque obriga a descobrir outros caminhos para a solução de dilemas, uma vez que as situações dilemáticas nunca se repetem são sempre novas. Nesse contexto, Cora acredita que a

experiência de ensinar, o tempo de sala de aula são fatores determinantes da sua atuação para solução de dilemas.

“[...] à medida que a gente vai tendo contato com os problemas a gente vai enriquecendo, vai tendo uma forma de reagir a determinados problemas da prática pedagógica, aos dilemas [...] a experiência ajuda [...] a gente vai aprendendo, às vezes determinada experiência que você teve não serve para outras situações, você tem que descobrir outras formas de contornar aquele problema, resolver dilemas. Situações diferentes requerem novas formas de resolver.” (Clarice)

“[...] já são quase 20 anos de sala de aula, então isso facilita muita coisa para mim. Na parte mesmo pedagógica minha experiência conta muito. Hoje eu já não me estresso tanto em sala de aula diante dos problemas, eu já contorno situações que nos meus primeiros anos de profissão seriam muito dilemáticas”. (Cora)

Diante dos depoimentos dos professores podemos concluir que não podemos prescindir da experiência de ensinar para resolver os dilemas. Na visão dos professores é reiterada a idéia de que só no exercício permanente da prática pedagógica, no enfrentamento contínuo com a sala de aula por um tempo prolongado é que se constrói o alicerce para saber lidar de forma eficiente com os dilemas emergentes na prática pedagógica.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Finalizar este trabalho deveria causar a sensação de uma tarefa acabada, mas, contraditoriamente, não nos sentimos assim. Revendo o percurso do estudo, percebemos que esse final, na verdade, é convite para um começar, uma abertura para outras possibilidades de estudos. A sensação que temos é de que estamos, como na mitologia, segurando a ponta do fio de Ariadne e adentrando no imenso labirinto do conhecimento. Esse fio condutor, para nós, simboliza as leituras que fizemos ao longo do estudo e que fomentaram o desejo de realizar novas descobertas no universo da pesquisa.

Nesse contexto, nossa intenção é tecer algumas considerações sobre pontos que marcaram a nossa caminhada na investigação. Gostaríamos de refletir sobre alguns aspectos da prática pedagógica e dos dilemas que foram apontados pelos professores. Queremos dar destaque a alguns aspectos: as inquietações dos professores como fonte de dilemas, a necessidade do compartilhamento de experiências relacionadas ao ensino entre os professores e a importância dos saberes experienciais para a prática pedagógica.

Antes, porém, queremos aludir a um aspecto que ficou claro para nós. Os professores, quando explicitaram seus dilemas, direcionaram as suas preocupações mais para o ensino (problemas com alunos, operacionais, técnicos), não explicitaram dilemas a partir de um questionamento mais aprofundado de si mesmos e dos contextos em que ensinam. Isso significa que os professores não assumiram uma posição exploratória, mais problematizadora sobre as suas experiências, sobre os seus processos de ensino. Entendemos, a partir dessa colocação, que há a necessidade de desenvolver uma postura mais crítica sobre as próprias práticas de ensinar e aprofundar o nível de reflexão a respeito dos processos de ensino.

Temos a convicção de que os dilemas identificados durante o estudo não traduzem todos os conflitos vividos pelos professores, apenas confirmam que a prática pedagógica é um espaço de confrontos. Significa dizer que entendemos com o estudo que o professor, na sua prática, confronta-se consigo mesmo, com os colegas com a instituição, com os alunos, com as normas organizacionais, enfim, com tudo o que envolve o ensino. Esses confrontos acabam, muitas vezes, configurando-se em dilemas, uma vez que geralmente o professor transporta tais confrontos para dentro de si e os vivencia interiormente, de maneira solitária, sem compartilhá-los com seus pares.

Assim, a esse caráter solitário da profissão, associamos o primeiro ponto que queremos destacar nessas considerações finais. Incomoda-nos, então, a pergunta: sendo tão comum a ocorrência dos dilemas, as inquietações, por que os professores falam tão pouco de si mesmos, compartilham tão pouco os dilemas vivenciados nas suas práticas de ensinar? Ao longo do estudo, em conversa com os professores, observamos diversos aspectos da prática que causam inquietação e que podem ser fontes de dilemas.

Afinal, atuando num ambiente social tão complexo e diverso, é natural que os professores nem sempre se sintam seguros em relação à prática pedagógica. Junte-se a isso o fato que a formação profissional para muitos dos interlocutores deixou lacunas em relação ao fazer docente, e que os professores encontraram dificuldades em articular os saberes acadêmicos com os experienciais no dia a dia da sala de aula. Parece lógico que houvesse uma tendência a compartilhar com mais frequência aspectos ligados às práticas de ensinar, fenômeno que não ocorreu.

A impressão que temos é que, como nem sempre é confortável o confronto com nossas fragilidades, geralmente os professores não falam livremente ou têm certo receio em revelar suas dificuldades, falar sobre os dilemas da sua prática pedagógica porque não querem se expor. Entendemos que o diálogo com outros professores, compartilhando essas inquietações, não no sentido de expor a vulnerabilidade de cada um, mas como forma de provocar uma reflexão sobre as práticas de ensinar, seria um caminho para superação de prováveis dificuldades na prática pedagógica e se constituiria em fator de aprendizagem para todos.

Acreditamos que assumir as inquietações e as inseguranças, pedir ajuda quando necessário, compartilhar com os pares suas experiências, e não apenas as dilemáticas, na busca de soluções para os problemas do ensino, resultam em fator de desenvolvimento profissional. Os professores precisam assumir-se como pessoa que tem medos, inseguranças, dúvidas, desejos a fim de que possam resolver seus dilemas. Assumir-se frágil para se fazer forte, percebendo “a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Essa reflexão sobre o compartilhamento de experiências pelos professores remete a outros questionamentos acerca das condições para se criar espaços de reflexão coletiva, através dos quais os professores possam compartilhar suas práticas de ensinar, no âmbito da instituição da qual os professores fazem parte, o CEFET.

As questões que se colocam apontam aspectos pragmáticos para a criação desses espaços de reflexão coletiva. Quem deve responsabilizar-se pela criação/operacionalização desses espaços, a Instituição ou os professores? Como fazer para envolver os professores

nesse processo? Que condições reais em termos de tempo, de carga horária, espaço físico, dentre outras, há para se realizar esses espaços de reflexão que caracterizam processos de formação continuada dentro da Instituição?

Essas são algumas questões cujas respostas acreditamos que só possam ser dadas a partir de uma discussão ampla dentro da Instituição. Negociar esses aspectos pressupõe políticas institucionais mais democráticas e um projeto pedagógico que contemple a construção de espaços de formação contínua na escola.

Assim, entendemos que os professores precisam estar conscientes de todos esses aspectos, uma vez que são eles mesmos responsáveis pelos seus percursos formativos, para tentar organizar, junto com a direção da escola, esses espaços de formação, propícios ao compartilhamento e à reflexão coletiva.

Um segundo ponto que nos marcou durante esse percurso e sobre o qual queremos fazer algumas considerações é sobre a impossibilidade de dissociar no ensino as dimensões pessoal e profissional. Nos depoimentos dos nossos interlocutores, foi recorrente essa fusão do pessoal com o profissional na prática pedagógica, o que para nós comprovou que o modo de vida pessoal termina interferindo no profissional, comprovando essa referida por Nóvoa (1992) quando alude ao fato de que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. A dimensão pessoal na docência manifestou-se nas falas dos nossos interlocutores, dentre outros aspectos, relacionada à afetividade envolvida nas práticas de ensinar.

Essa perspectiva nos faz pensar sobre um lado que talvez seja pouco considerado desta questão. Na maior parte das vezes que encontramos referência à presença da afetividade na docência, essa afetividade é geralmente entendida nos seus aspectos positivos: a compreensão, a empatia, o carinho, a tolerância, dentre outros. Entretanto, concebendo a afetividade, num sentido bem amplo, sabemos que ela compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões, sejam estes expressos de forma positiva ou negativa.

Assim, queremos enfatizar que da mesma forma que o professor envolve em suas práticas de ensinar sentimentos e emoções positivas, está sujeito também a manifestar sua afetividade de forma negativa, nas interações com os alunos em aula, como no caso da intolerância com o desinteresse de alguns alunos, manifestada pela professora Raquel. Constantemente, o professor se depara com situações em sala de aula, que despertam os mais diversos sentimentos: alegria, prazer, compaixão, compreensão, mas também raiva, tristeza,

impaciência, desânimo, dentre outros. Esses são sentimentos geralmente sufocados e vivenciados silenciosamente, transformando-se em dilemas para os professores.

Sempre nos chamou a atenção, nas relações dos professores com os alunos, a capacidade que o professor precisa ter de se recompor psicologicamente em pouco tempo após situações conflituosas com alunos na sala de aula, em relação às quais ele precisa manter o controle e agir com base na razão, para não provocar desconforto ou antipatia na sua relação com os outros alunos.

Por diversas vezes, os professores se deparam com situações como: desrespeito dos alunos, agressões verbais, desinteresse da turma, brincadeira de alunos que querem sabotar sua aula, dentre outras. Essas situações de enfrentamento são desencadeadoras de sentimentos considerados negativos e geradoras de dilemas para os professores. Neste contexto, entendemos que a afetividade do professor, bem como os dilemas associados a ela, sob essa perspectiva apontada, pode ser um assunto mais explorado em estudos na área de educação.

Um terceiro aspecto que merece a nossa reflexão está relacionado à ênfase que os professores deram aos saberes experienciais alicerçando a solução dos dilemas. Todos os parceiros da pesquisa concordaram que a experiência acumulada ao longo dos anos na docência é decisiva para lidar com as situações dilemáticas da prática, é o que lhes dá, usando uma expressão dos professores, “o jogo de cintura” para se sair bem em determinadas circunstâncias. E é sobre essas situações que vão dando bagagem ao professor que focamos a nossa atenção nesse ponto.

Sabemos que todos os professores têm inúmeras situações vivenciadas que ficam guardadas na sua memória, que não são compartilhadas, divulgadas. Durante a vida profissional os professores realizam atividades, criam, inventam, reinventam, elaboram materiais, mas depois da aula dada a maior parte dessas experiências realizadas se perde no tempo porque não há uma preocupação em registrá-las, são experiências silenciadas. Nesse ponto, queremos ressaltar a importância do nosso estudo quando socializa essa prática dos professores e seus dilemas.

É forçoso reconhecer que as práticas educativas são relegadas ao esquecimento tanto pela não valorização dessas práticas, como também porque os professores não têm o hábito de registrar o que fazem, as histórias que vivenciam no ensino, os acontecimentos da aula. A educação fica sem registro, e, sem registro, oficialmente não se tem memória.

O que queremos focar especificamente é que essa experiência dos professores de profissão é de valor inestimável para se compreender as práticas de ensinar, e podem e devem

ser usadas como referência dentro dos cursos de formação de professores e nas próprias instituições de ensino nas reflexões coletivas. Daí decorre a necessidade de se criar uma cultura em torno dos registros do que os professores realizam em suas aulas. Não estamos referindo a grandes projetos ou coisas mirabolantes que possam ser feitas, mas às práticas simples do dia a dia que tipificam o fazer docente.

Nesse sentido, acreditamos que se faz necessário um resgate dessas práticas através das histórias de vida, das narrativas, dos diários ou outros meios adequados a esse propósito, e destacamos a importância de estudos que têm sido realizados nessa área.

Entendemos que essas experiências resgatadas, se aproveitadas na formação podem servir de referência para os futuros professores a respeito da realidade da sala de aula, da complexidade inerente às práticas de ensinar, podendo, inclusive dar uma noção sobre os dilemas que emergem nessas práticas.

Além dos três aspectos a que nos referimos, duas outras coisas ficaram evidentes a partir do estudo. Uma delas é que os professores aprendem quando refletem sobre os dilemas e os explicitam tentando dar sentido para suas ações. Aprendem, por exemplo, a exercitar a reflexão, aprendem a importância dos seus atos e, para além disso, aprendem a importância de repensar a sua prática como forma de melhorá-la. Sabemos, porém, que as aprendizagens não são lineares, cada um aprende de forma diferenciada, pela própria natureza específica dos dilemas cada um aprende segundo as próprias necessidades e no sentido que mais lhe diz respeito, aliás como é próprio do aprender.

A segunda coisa evidente a partir do estudo é que as formas como os professores resolvem os dilemas, as estratégias que usam resultam do pensamento, das crenças do professor a respeito do que é o ensino, do que é a educação e dos valores que ele acredita. Assim, a título de exemplos, a decisão do professor Leminsk em relação a flexibilizar o planejamento decorre de uma visão mais aberta sobre o ensino e da certeza de que aula se torna mais interessante para o aluno, demonstrando como valoriza o prazer na aprendizagem. Da mesma forma, a opção da professora Clarice em ensinar a língua como um todo, sem fragmentá-la demonstra sua percepção sistêmica sobre o ensino.

Considerando as reflexões feitas e o estudo realizado, estamos, mais do que nunca, conscientes de que a atividade de ensinar é complexa e dilemática e, por isso mesmo, extremamente rica. Acreditamos que, citando Gusdorf (2003), “o diálogo com os professores abre um campo de possibilidades infinitas”. E os professores têm muito a dizer, podem, assim, através da experiência pessoal apontar soluções concretas para os dilemas próprios ensino.

Queremos ainda ressaltar alguns outros aspectos que nos fazem acreditar na relevância do nosso estudo sobre os dilemas. A priori, podemos dizer da pouca referência a estudos sobre dilemas em nosso campo de atuação, e, mais especificamente, na área de Língua Portuguesa. Além disso, julgamos ter sido fundamental, através do estudo, fazer os professores perceberem a importância de refletir sobre os dilemas, uma vez que, envolvidos nas atribuições do cotidiano, geralmente não sobra tempo para fazer reflexões nesse sentido.

Para finalizar, gostaríamos de retomar o que dissemos no início do texto, sobre a sensação de que este estudo não finaliza, é um começo porque vislumbra o leque de possibilidades para outras pesquisas que podem vir a surgir, partindo das reflexões que orientam a pesquisa. Assim, pretendemos que esse “final” signifique um convite a outros pesquisadores/heróis para, como dissemos no início, segurar o fio de Ariadne e adentrar no fértil labirinto do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, Luciana R. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BERLAK, Harold; BERLAK, Ann. **Dilemas of schooling: Teaching and social change**. New York: Methuen 1981. Disponível em:
<<http://www.nipissingu.ca/faculty/johnlo/thinklikeateacher/berlakdilemas.htm>>. Acesso em: 10 out. 2005, 20:10:5.

BOCCHESE, Jocelyne da C. O professor e a construção de competências. 4. ed. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. p. 25 – 39.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAETANO, Ana P. Dilemas dos Professores. In: ESTRELA, Maria T. **Viver e Construir a Profissão Docente**. 2. ed. Porto: Porto. Editora, 1997, p.191-221.

CANDAU, Vera M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da G.; REALI, Aline Maria de M. R. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-153.

CARDOSO, Lílian A. M. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.11-45.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.93-124.

FIorentini, Dário; SOUZA JR., Arlindo José; MELO, Gilberto F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003. p.307-335.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

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

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GUARNIERI, Maria R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996.159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1996.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

LAMPERT, Magdalene. **How do teachers manage to teach?: Perspectives on problems in practice**. Harvard Educational Review, v 55 (2), may 1985, p. 178-194. Disponível em: <<http://www.personal.umich.edu/~mlampert/lampert/publications.htm>> Acesso em: 04 jun. 2005. 15:30:10.

_____. Teaching about thinking and thinking about teaching, revisited. In: RICHARDSON, Virgínia. **Constructivist teacher education**. London: Falmer Press, 1997, p. 84-107.

Disponível em: <<http://www.personal.umich.edu/~mlampert/lampert/publications.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2005. 15:45:19.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do saber**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURENCETTI, GISELA. **Procurando “dar sentido” a práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

LOURENCETTI, Gisela C.; MIZUKAMI, Maria da G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, v. 1, p. 49-69.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11- 30.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional do professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 79-91.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Ângela S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 77-96.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CENTRO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ**

Prezado Professor,

Solicitamos sua colaboração no sentido de fornecer as informações requeridas neste roteiro. As informações obtidas servirão de referência para procedermos a uma caracterização dos professores língua materna do CEFET-PI. O questionário tem por objetivo recolher informações sobre sua experiência profissional a fim de subsidiar nossa pesquisa de mestrado sobre dilemas da prática pedagógica.

1. Dados de Identificação

Nome _____

Endereço _____

2. Escolaridade (especificar o tipo de curso):

Ensino superior () _____

Especialização () _____

Mestrado () _____

Doutorado () _____

3. Faixa etária:

() 18 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() acima de 50 anos

4. Experiência profissional:

Tempo de experiência em sala de aula _____

Tempo de serviço no CEFET-PI _____

5. Níveis de ensino em que ministra (ou já ministrou) aulas no CEFET-PI:

Médio ()

Técnico ()

Superior: Licenciaturas () Cursos de tecnologia ()

6. Turnos de trabalho na escola

Manhã ()

Tarde ()

Noite ()

7. Regime de trabalho no CEFET-PI

20 HORAS ()

40 HORAS ()

Dedicação Exclusiva ()

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Discorra de forma sucinta sobre sua experiência como professor (a) de português.
2. Como você vê sua prática docente?
3. Que dificuldades enfrenta como professora de Língua Portuguesa no CEFET?
4. Que dificuldades encontra na sua prática docente?
5. Que dilemas você enfrenta na sua sala de aula no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?
6. De que forma você soluciona os dilemas emergentes em sua prática pedagógica?
7. Que estratégias utiliza na resolução dos dilemas?
8. Como você classificaria essas estratégias em termos de eficiência? (Totalmente eficazes quase sempre eficazes; pouco eficazes). Justifique.
9. Você já enfrentou algum dilema para o qual não conseguiu resolução? Qual a sua atitude diante disso?
10. Como foi a sua formação profissional? Quais aspectos você acha que foram relevantes na sua formação?
11. Você acha que a sua formação lhe deu suporte, respaldo para a sua prática pedagógica? Em que sentido?
12. Em que aspectos você sente que a sua formação deixou lacunas na sua prática pedagógica?
13. Que investimentos você tem feito na sua auto-formação?
14. Você acha que a prática pedagógica é algo estável ou imprevisível? Em que aspectos?
15. Você acha que a sua experiência de ensinar lhe ajuda a lidar com os dilemas da prática? Como?

Transcrições das entrevistas

Prof. Torquato

P- Discorra de forma sucinta sobre sua experiência como professor (a) de português.

R- Bom, na verdade, agora no ano de 2006, eu completo 21 anos de profissão, como profissional da educação, como professor de L.

Ao longo desse anos a gente tem obtido e acumulado conhecimentos diversos em relação ao ensino da língua como até mesmo enquanto ser humano, vivenciando experiências das mais diversas situações quando a gente tem que agir não só como professor, mas até mesmo como amigo como pai, como o mestre, né?

P - Você começou dar aula em que nível?

R- Bem, minha experiência inicial foi no ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Foi um período de mais ou menos uns três anos nesse nível.

P- Como você vê sua prática docente hoje?

R- Devido à evolução, às mudanças, até mesmo comportamentais, mudanças do nível do aluno, as mudanças sociais, isso mudou muito o ambiente da educação, do ensino e a gente tem que acompanhar, a gente não pode ficar à margem, ficar simplesmente observando. A gente tem que se integrar e agir nesse novo contexto e eu percebo que a gente evolui a cada ano, quando a gente detecta situações diferentes de anos anteriores e com isso a gente vai aprimorando nossa prática, crescendo

P- Que dificuldades enfrenta como professora de Língua Portuguesa no CEFET?

R- Aqui no CEFET ou em qualquer lugar que você trabalhe, sempre haverá situações imprevisíveis, que você, muitas vezes, tem que ser esperto o suficiente, estar atento, estar ligado na situação para resolver determinados casos que na verdade não representam problemas de educação, mas questão de contextualização, de atualização de práticas. E no CEFET, como uma instituição federal de ensino público, o nível é muito bom, o nível da equipe de professores, o nível do alunado do CEFET hoje é muito bom, muito seletivo e normalmente a gente não tem tantos problemas no que diz respeito a essa operacionalização do ensino.

P- Que dificuldades encontra na sua prática docente? Em relação a sua prática pedagógica, no seu dia a dia na sala de aula quais são os dilemas enfrentados?

R- Acho que todo professor de português enfrenta essa situação adversa quando a gente tem que ensinar uma língua padrão, o padrão culto da língua e o aluno traz muitos vícios da prática cotidiana, da informalidade, muitos coloquialismos e muitas vezes a ele fica de certa forma arredio a essa nova linguagem que ele está adquirindo, a linguagem culta, da escola, com o choque que há com aquela prática que ele tem fora da escola em contextos informais.

Na verdade o que a gente observa é que o aluno muitas vezes chega ao ensino médio, posteriormente a uma universidade, ainda com deficiência de linguagem, tanto falada quanto escrita. O que a gente observa também é que muitas vezes dá até para perceber que a educação e todo o processo que ele teve, toda a vida escolar não foi suficiente para se atingir a esse nível, para se chegar à universidade de modo satisfatório. “Eu penso que os alunos chegam à escola com um sentimento de derrota, de fracasso, vêm com a auto-estima baixa por estarem em uma escola pública [...] mas quando eles percebem que a gente está do lado deles [...] e eles percebem que a gente tem interesse que eles produzam que tenham sucesso, eles respondem muito positivamente

P- Há outros dilemas?

R- Muitas vezes a gente sabe que o nível social do aluno não é homogêneo, sabe que numa turma há variadas situações, inclusive no que diz respeito às diferenças sociais. E como a gente tem que adaptar nossa prática, digo assim, trabalhar o aluno por igual, nivelando a turma, tratando como iguais os desiguais.

P - De que forma você soluciona os dilemas emergentes em sua prática pedagógica?

R- Bem, na verdade, a gente se sai bem quando a gente faz essa comparação dos dois níveis e o aluno percebe e começa a se policiar em relação a essas práticas de fala e escrita que são dois níveis diferentes e que de certa forma têm suas regras próprias. E tentando mostrar as duas realidades, em um contexto de informalidade e num contexto formal, o aluno vai perceber como adequar a linguagem, sem necessariamente decorar manuais. Outra coisa também, essa questão de tratar iguais os desiguais, a gente tem que estar atento a essas mudanças, como eu falei da sociedade, e muitas vezes o aluno tenta camuflar, disfarçar uma realidade, que o professor como um profissional que tem uma relação muito forte com o aluno, ele tem essa percepção de ver que o aluno tem certas carências que ele enquanto profissional, ele está ali representando uma espécie de modelo para aquele aluno. Muitas vezes o aluno se espelha no professor, mirando, objetivando ser igual ou melhor que aquele professor que ele teve. Então isso estimula a gente a dedicar tudo que a gente sabe da melhor forma possível.

P- Como você classificaria essas estratégias em termos de eficiência? (Totalmente eficazes quase sempre eficazes; pouco eficazes).Justifique.

R- Ao longo desse 21 anos a gente tem observado que tem deixado as marcas,né? A gente já tem muitos ex-alunos que são professores e de português. O que de certa forma enaltece, massageia o ego do professor. A gente sabe que muitas vezes o aluno busca no professor aquele modelo de vida, de comportamento e, na verdade, a gente tenta ser esse modelo, para que aluno não enverede por outros caminhos. Isso tem sido eficiente.

P- Algum dilema para o qual não conseguiu solução. Como agiu, por quê agiu assim?

R- A nível de comportamento do aluno, já vivemos situações em que houve agressão física em sala de aula entre alunos e o professor fica em uma posição delicada em intervir na questão, então eu me mantive neutro, evidentemente, por isso ainda estou vivo, (risos) a solução foi buscada administrativamente, com a parte administrativa da escola.

P- Diante do problema, então, sua estratégia foi manter-se neutro, sem entrar na briga. Por quê?

R- Na hora, no momento ali de tensão, você tem que tomar uma decisão, que ou você entra na briga ou mantém a calma e vê o que pode acontecer depois. Na verdade, a minha decisão de neutralidade também foi considerando que a situação não dava para julgar quem tinha ou não razão, até porque a situação não é justificável. Aí eu recorri a alguém da administração da escola que tomasse as providências.

P- Como foi a sua formação profissional? Que aspectos foram relevantes?

R- Eu tenho formação profissional na área de Letras, um período um tanto quanto estendido de 82 a 89, por causa de trabalho, mas essa formação em letras é o que está norteando todo o meu trabalho, foi o que realmente me definiu como profissional. Nós já temos aí 21 anos de magistério com alguns cursos de especialização e aperfeiçoamento. Ela contribuiu bastante para o meu desempenho como professor. Quando a gente tem conhecimento das novas tecnologias, das novas técnicas de ensino, de didática eu acho que tudo isso interfere diretamente no desempenho do profissional em sala de aula. Não só no desenvolvimento da atividade como professor mas também na busca desses conhecimentos diversificados.

P- Então, você acha que a sua formação não te deu suporte p/ a sua prática pedagógica.?

R- Sim, deu suporte, porque dentro desse processo de formação profissional a gente também tem um norte p/ a prática ped. e isso é o que às vezes nos instiga a buscar outros cursos de aperfeiçoamento, para a cada tempo melhorar nosso desempenho como profissionais.

P- Em que foi que ela te deu mais suporte?

R – Em termos de conhecimento, porque na verdade nós sabemos que o momento da aula é singular, não no sentido de improviso, mas nós sabemos que são diversas situações que levam a gente a assumir determinadas posturas no momento da aula. Cada aula vc desenvolve de uma forma. Na parte de conteúdo, eu digo que sim, porque com leituras com pesquisas feitas a gente sempre direciona o trabalho p/ isso. Mas na prática não, não querendo dizer que há uma dissociação entre teoria e prática dentro desse processo de formação profissional e desempenho, na verdade essa busca de conhecimento sempre dá um norte p/ o caminho que a gente tem a trilhar.

P- Há momentos na sua prática pedagógica que você sente que essa formação deixou lacunas?

R- Tem , porque o processo muitas vezes cria aquela expectativa, uma certa ansiedade no como vai ser amanhã, e a gente sabe que muita coisa que a gente deseja que gostaria e ter tido durante o processo de formação, não aconteceu. Não aconteceu a contento a ponto de dizer que vc sai plenamente satisfeito. A gente sabe das deficiências do sistema. Um dos pontos que a gente sente certa carência é nesse aspecto da didática, porque quando vc parte p/ o campo, para área de atuação efetiva, vc vai se deparar com uma realidade diferente da que vc imaginou durante seu processo de formação. E às vezes a gente não chega preparado o suficiente p/encarar a realidade.

P- De que forma você tem investido em sua autoformação

R- como professor a gente não pára de buscar conhecimentos de investir nessa qualificação pessoal mesmo, e a gente sempre procura fazer cursos de atualização, de aperfeiçoamento, ir a eventos na nossa área de atuação. Eu fiz uma especialização em ensino, promovida pela UFPI, e isso me deixou ainda mais empolgado a procurar trilhar novos caminhos como um mestrado.

P- Você acha que a prática pedagógica é estável ou imprevisível.

R- Eu acho que é imprevisível, cada aula é uma situação, cada momento é um momento único que vc tem que trabalhar de acordo com as circunstâncias. Não improvisando, mas tentando adequar-se a um contexto. Essa imprevisibilidade é necessária porque às vezes para atingir um determinado objetivo vc precisa buscar outros caminhos p/ chegar ao ponto que vc quer. Bom, é estável no sentido que quando vc pensa em formar cidadão, toda e qualquer atividade que vc desenvolva na sua prática ped. ela tem aquele objetivo maior de formar o cidadão, mas é estável nesse de que nós não podemos estar mudando de foco de objetivos com muita frequência.

P- a experiência de ensinar ajuda nos momentos de resolver os dilemas da prática?

R é aí onde eu digo que o professor não tradicional, onde a criatividade, a flexibilidade que a gente tem que ter, essa desenvoltura p/ tratar com outros seres humanos com mentes tão diferentes em sala de aula, é aí onde vc tem que tomar decisões que podem estar ou não agradando a turma, mas que por vezes são necessárias p/ que vc possa atingir seu objetivo. Quando nós estamos ministrando aula essa habilidade de adequar certas situações é o que faz vc superar dilemas.

Profª. Lya Luft

P- Fale sobre sua experiência como professora de LP

R- E comecei a dar aula em 79, 1979, aqui no CEFET, mas também dei aula no Colégio das Irmãs, certo? Pra mim, assim é, eu gosto de dar aulas, eu procuro ter um bom relacionamento com meus alunos, mas também procuro castigar (risos) na hora correta, na hora certa. Porque lidar com alunos do ensino médio, aquela idade em que o aluno está com aquela ânsia, tá? Eu tenho uma coisa, eu procuro resolver meus problemas em sala de aula. Tudo o que acontece, qualquer coisa que o aluno faça eu procuro resolver em sala de aula. Primeiro com conversa, né? E, graças a Deus, tem dado muito certo durante todo esse período.

P- Como você avalia sua prática hoje?

R- Mudou muito, mudou assim em parte. Quando eu comecei, era aquela professora muito preocupada, assim muito durona, o aluno dizia alguma coisa eu já estava armada. É, não te diria nem assim armada, porque eu sempre tive assim muito jeito, mas eu não permitia determinadas coisas, eu acho que até nem entendia, tá? Como eu comecei muito novinha, aí eu chegava, e ficavam aqueles alunos de brincadeirainha, apesar de já ser casada e tudo, e eu ficava logo de olho e dando duro e querendo ordem. Hoje não, hoje já levo com mais conversa, mais flexível, entendeu? E eu acho dessa forma bem melhor, tenho tido resultados

melhores. Por exemplo, o ano passado mesmo eu tive um problema na sala de aula: um aluno teve um problema na nota, na contagem dos pontos, aí quando terminou a aula ele me colocou, aí eu disse: _ Meu filho, não tem problema. Me entregue sua prova, coloque aí só uma observaçãozinha, o quê é que houve na prova que a gente... amanhã na próxima aula eu trago o resultado. Se tiver algum erro não tem problema, a gente corrige. Aí eu recebi a prova do aluno. Quando eu olhei, o aluno tinha posto: aprenda a somar. Na hora que a gente lê isso aí cria aquela raiva, né? Que falta de respeito, que não sei que (a gente pensa). Eu também não esquentei, no dia seguinte, eu dei minha aula normal, tranqüila, no final eu disse para ele: _ Meu filho, eu quero conversar contigo em relação a tua prova. Aí eu tive uma conversa com o aluno no final da aula. Eu disse : _ olha, o que você fez? Ele disse: _ Professora, a senhora não pediu...? Ele levou aquilo com naturalidade. E realmente quando analisei o menino, ele não era um menino agressivo, pra ele aquilo ali não foi nada de mais. Aí eu fui colocar para ele o que eu senti, e o que as pessoas podem sentir com relação aquilo ali. Inclusive partindo disso : _ Meu filho, se você tivesse alguma coisa e alguém lhe colocasse assim, o que você sentiria? _ não professora, eu coloquei aí só porque... não foi um erro de matemática, de soma? Resultado, depois dessa conversa, nós ficamos durante todo o ano, eu queria que você visse o nosso relacionamento. Se eu tivesse ido enfrentá-lo, discutir com ele, a coisa tinha mudado.

P- Que dificuldades enfrenta como professora de Língua Portuguesa no CEFET

R- No caso do ensino médio, uma das dificuldades que a gente tem muito é o grande número de alunos em sala de aula. Você sabe que a minha trajetória no Cefet já é longa, eu comecei como professora, fui coordenadora, diretora de ensino e agora voltei para a sala de aula. Esse problema de quantidade de alunos eu entendo, porque eu vejo que é muito difícil uma escola pública trabalhar com um número reduzido, com pouco aluno pelas dificuldades administrativas que eu conheço. Como prática de sala de aula, realmente é ruim, por que a gente quer fazer um trabalho... eu estou ali numa sala que até para eu me mexer fica difícil porque a turma está muito cheia, são 57 alunos. Então eu acho que isso é uma dificuldade, se a gente pudesse resolver de outra forma seria melhor, porque a gente trabalharia mais, ficaria mais próximo do aluno. A disciplina também eu acho que a gente poderia procurar ver, melhorar.

P- Que dificuldades enfrenta como professora de Língua Portuguesa no CEFET

R- Uma coisa que me deixa em conflito é o problema da avaliação, eu acho que avaliar é muito difícil. Eu procuro trabalhar essa avaliação de uma forma assim no processo, mas é muito difícil por conta da quantidade de alunos. Por exemplo, eu procuro a cada momento de uma atividade ver a participação, eu até falo com eles, no final da aula quando eu vou fazer a chamada eu vou observando... e vou procurando...

P- Tua dificuldade com a avaliação é em termos de quantificar...

R- De quantificar, de não ser injusta com um nem com outro, é nesse sentido, eu acho muito ruim. Assim em termos da prática, da metodologia eu procuro mudar. Eu noto que os alunos gostam muito de aula expositiva, mas devido à quantidade de alunos fica cansativo, então, aí a gente vai fazer seminário, na hora do seminário tem o problema da quantidade de alunos que os grupos ficam muito, né? Isso aí me angustia um pouco, eu acho que eu não consigo fazer o trabalho que eu gostaria de fazer por conta desse fator.

P- Então que estratégias você usa para resolver os dilemas?

R- Eu procuro dizer para o aluno no início da aula, eu procuro sempre colocar, hoje nós vamos estudar isso, eu vou fazer dessa forma. Deixar o aluno consciente do que ele vai fazer. Por exemplo, agora mesmo eu estou tendo problemas com o livro. Você sabe que cada aluno recebe um livro e mesmo assim tem aluno que chega à sala de aula sem livro. Então eu já disse para eles que eu vou começar agora a anotar, que essa parte aí vai entrar na participação, é a única forma, entendeu? Então às vezes eu acho que a gente tem que ser duro pra poder conseguir alguma coisa.

P- Como classifica a estratégia em termos de eficiência?

R- Eu acho que tenho conseguido, mas eu acho que a gente precisa sempre estar buscando mais, eu tenho conseguido resolver os problemas, mas sempre a gente tem que estar ali no pé, tentando fazer o melhor.

P- Situação dilemática para a qual não conseguiu solução.

R- Ah, claro! A gente tem assim alguns problemas principalmente de indisciplina no aluno, né? Indisciplina que às vezes a gente sai assim de cabeça cheia, mas eu procuro sempre, Dinalva, não tomar uma iniciativa assim logo na hora, eu gosto muito assim de pensar um pouco pra não me desgastar, como dizem agora os jovens, não me estressar, com a turma.

P- Então a tua estratégia seria essa de acalmar um pouco...

R- É, acalmar um pouco, olhar o problema de cabeça fria, porque eu acho que quando a gente age de cabeça quente é complicado.

P- Como foi a sua formação profissional? Quais aspectos você acha que foram relevantes na tua formação?

R- Eu acho que tem pontos positivos, os pontos positivos são até maiores do que os negativos. Eu acho que foi boa, lógico que a gente aprende muito é na prática, mas eu acho que tem um peso muito grande porque desperta muito, eu acho que principalmente a parte de letras ela abre caminhos, isso me desenvolveu muito. Aquele ponto que eu acho que eu sempre fui uma pessoa inibida, então eu acho que o curso me fez desinibir um pouco. Eu sempre tive muito medo de falar em público, eu acho que isso aí me ajudou, entendeu? Apesar de que eu ainda me considero uma pessoa tímida, mesmo já tendo passado por vários cargos, quem me conhece sabe que eu só falo quando tenho que falar, mas eu acho que esse aí é um ponto muito bom. O que me fez crescer dentro da minha formação foi exatamente o curso.

P- Você acha que a sua formação lhe deu suporte, respaldo para a sua prática pedagógica?

R – Não é que não tenha dado, eu acho que deu, assim em parte, eu acho que tem algumas coisas que melhoram, mas tem muita coisa que precisa melhorar muito.

P- Em termos de que você acha que não deu suporte para a tua prática pedagógica, foi em termos de conteúdo, foi na parte didática, o que foi?

R – Eu acho que nas duas coisas, algumas disciplinas, também isso aí é muito relativo, tem algumas que deixam muito assim a desejar e outras não, que ... depende muito do professor, da pessoa que está ali desenvolvendo aquela atividade, né? Eu acho que a gente pega alguma coisa mas o que faz mesmo a gente se desinibir, crescer é a tua prática. Eu acho que mesmo na parte pedagógica você tem os conhecimentos, mas o que eu considero dentro da minha prática profissional que eu cresci muito foi dentro da sala de aula mesmo, na prática pedagógica.

P – Em que aspectos você sente que a sua formação deixou lacunas na tua prática pedagógica?

R- Eu me preocupo muito com a parte de avaliação, eu fico sempre preocupada, com medo de não ser justa, eu tenho um certo... não sei como poderia chamar... um certo bloqueio, não sei... às vezes eu fico com medo do aluno sentir que eu tenho esse problema.

P- E você acha então que na tua formação não houve esse direcionamento para avaliar...

R- Não, não houve esse direcionamento, eu acho que faltou um pouco a questão da avaliação.

P- Que investimentos você tem feito na sua auto-formação?

R- Olha, eu procuro assim compra de livros, em termos assim de cursos mesmo, não. Até porque você sabe que eu já estou mais no final da carreira, então eu relaxei um pouco. Eu tenho comprado livros, mas investir fazendo cursos, não. Até porque eu fiquei assim um pouco acomodada, nesses dez anos que eu passei na direção, eu faço cursos mas não específicos nessa área, fiz muitos cursos mas mais na parte de gerenciamento mesmo, entendeu? Eu acho que isso aí, tem muito professor que precisa, né? Eu acho que até o problema financeiro atrapalha, e tempo também que, geralmente o professor não tem.

P – Você acha que a prática pedagógica é estável ou imprevisível?

R- eu acho que é sempre imprevisível. Acho que a sala de aula é muito dinâmica, acho que o professor tem que estar na sala de aula preparado para qualquer eventualidade. Eu até às vezes digo que o professor tem que ser assim um artista e estar ali pronto para tudo. Às vezes uma coisa que ele diz leva a outras situações inesperadas, por isso ele tem que estar bem preparado.

P- Você acha que a sua experiência lhe ajuda a lidar com os dilemas da prática? Como?

R – acho que sim. No dia a dia, eu acho que cada problema, que você passa na sala de aula é um aprendizado. Por exemplo, eu sempre procuro resolver as coisas com calma, eu acho que isso aí eu consegui na prática, no dia a dia, no decorrer do tempo a gente vai aprendendo. Com cada situação você aprende. Eu acho que estando ali na sala de aula a todo momento vc está aprendendo com os alunos, aprendendo tudo.

Prof. Mário Quintana

P. Discorra de forma sucinta sobre sua experiência como professor (a) de portuguesa.

R- Tenho 27 anos de carreira. Isto profissionalmente, para não falar do período, bem antes que quando eu era estudante lá na minha cidade, eu já vivia de dar aula de reforço. Eu cheguei a esses 27 anos como profissional, de carteira assinada, contrato com o Estado que foi paralelamente quando eu comecei na escola particular. No Estado eu entrei em 79 e na escola particular em 80.

P- De lá para cá você deu aula muito tempo em escola particular...

R- Sim, paralelamente eu trabalhava na pública e na particular. No Cefet entrei em 92.

P- Quais as suas dificuldades como professor do Cefet?

R- Eu não posso dizer que tem sido motivo de me preocupar com problemas aqui no Cefet, porque você é sabedora que a disciplina dos nossos alunos não é das piores. E há também uma coisa que eu acho muito interessante que é com relação ao nível de interesse que a maioria dos nossos alunos do Cefet tem. E também eu tenho uma maneira de me relacionar, uma maneira bem, vamos dizer assim, amistosa. Eu considero meu relacionamento com meus alunos bom, de modo que problemas se existem são poucos. Eu penso que os alunos chegam à escola com um sentimento de derrota, de fracasso, vêm com a auto-estima baixa por estarem em uma escola pública [...] mas quando eles percebem que a gente está do lado deles [...] e eles percebem que a gente tem interesse que eles produzam que tenham sucesso, eles respondem muito positivamente

P- E em relação ao Cefet no geral.

R- É preciso que a gente veja que ainda temos carência de alguns recursos, as vezes a gente gostaria de utilizar um determinado material e não chega a tempo. Às vezes não tem papel disponível, já passamos por isso. Tem época que isso quase não ocorre, como naquele tempo da campanha do papel, mas tem período que não. Ultimamente a gente tem sentido isto.. Mas de um modo geral a escola tem uma estrutura que não nos deixa assim tanto... Eu até digo para os meus alunos que eles estão numa boa escola, melhor até que certas escolas particulares, porque eu conheço muitas escolas dessa cidade, fisicamente, quanto à assistência aos menos favorecidos, por todos os lados a gente observa que a escola presente na vida do aluno.

P - E no processo ensino-aprendizagem, na sua prática, que tipos de dilemas você enfrenta na sala de aula?

R-O nosso aluno adentra aqui depois de um teste concorridíssimo, então o nível desse aluno principalmente em português e matemática que são aquelas duas matérias mais exigidas, a gente sabe que não é tão ruim. Agora vez por outra a gente encontra aqueles alunos que parece que nem foram bem alfabetizados, eles têm dificuldade em entender o que se expõe, têm dificuldade de escrever. O ano passado mesmo eu tinha uma aluna que eu não sei como ela tinha entrado, depois eu perguntei e ela disse que era de um convênio que havia com a prefeitura. Se ela tivesse feito pelo processo normal ela não teria entrado porque eu a via com um nível assim bem aquém dos outros. Mas são casos isolados, no todo o aluno acompanha, tem aluno que está até além do nível, a gente pede até que eles sejam cautelosos, pacientes com aquele nível que a gente está dando porque se nós formos nivelar por cima vamos prejudicar a maioria.

P-Então, para resolver esse tipo de problema na sala de aula, como é que você age?

R- Conversando, eu chamo a atenção para essas coisas, eu chego até a tentar sensibiliza-los para a questão de ter que ter a humildade, achar que não está sabendo tudo, que a gente tem sempre alguma coisa a aprender. Então a gente vai indo e contorna essas situações.

P- Seria então através da conscientização...

R- É eu procuro conscientizar, repetindo, a minha relação com eles é muito boa. Eu sou mais assim um amigo, eu acho que facilita porque eu nunca fui ditador. Inclusive você foi minha aluna no passado sabe que a minha relação é assim de brincar, uma aula mais descontraída. Pela prática ser dinâmica ela é imprevisível, às vezes você tem que assumir certas posturas no conduzir a turma, tomada de atitudes, que a gente nem havia programado, planejado. Isso aí vale dizer que não tem receita, e a gente deve estar preparado para esse tipo de coisa. É uma clientela exigente, que experimenta a gente e a gente tem que ser um verdadeiro artista, tem que ter jogo de cintura.” (Mário Quintana) Eu penso que os alunos chegam à escola com um sentimento de derrota, de fracasso, vêm com a auto-estima baixa por estarem em uma escola pública mas quando eles percebem que a gente está do lado deles e eles percebem que a gente tem interesse que eles produzam que tenham sucesso, eles respondem muito positivamente

P- Então você considera isso para resolver as coisas na sala de aula um ponto positivo.

R- Eu acho, estar de bom humor, não deixar transparecer os problemas pessoais na sala de aula. Porque se deixar cria um clima desagradável, você vai ser grosseiro com o aluno, então é melhor que se deixe para lá. E eu me educado nessa linha que nenhum dos meus problemas afloram em sala de aula, parece que ficam todos lá fora. E só Deus sabe os momentos que estou passando, mas não deixo transparecer, brinco.

P- Tem sido então eficiente essa sua estratégia...

R- Eu acho que sim, quando é no final a questão de reprovação, comigo não ocorre muito. Um dia eu estava corrigindo uma prova na sala dos professores e um colega disse, mas, Alves, os meninos todos tiraram notas boas. E eu disse: pois é mas não fui eu que facilitei porque todas as questões da prova eram questões que eu selecionei de vestibulares. Então se eles conseguiram é porque não estavam em um nível ruim. Outra coisa é que o método, eu não sou muito de correr, inclusive quando chega na hora do planejamento eu noto que estou aquém de onde certos colegas estão na programação. Porque eu sou muito de repetir, de fazer a exposição de um assunto, coloco um exercício, faço a correção daquele exercício. Eu passo no mínimo por três etapas, exposição, estudo dirigido, correção comentada. Acho que depois dessa três etapas não há como o aluno não ter apreendido alguma coisa que o leve a tirar uma nota satisfatória.

P- Há dilemas para os quais não conseguiu resolução. Como você agiu?

R- Eu tive uma situação um período aqui na escolapela qual eu nunca havia passado. Havia uma determinada turma em que eu faltei com muita frequência e os meninos passaram a me ver só por este lado da falta e eu notei assim como uma maneira de querer pegar no meu pé. Levaram o caso a nossa chefe imediata, a chefe superior fez várias reuniões comigo. Aquela situação eu nunca havia passado depois de muitos anos, mas depois eu notei que já tinha se tornado uma questão mais pessoal. Alunos que cobravam coisas e nem eram os melhores

alunos.tinha alunos melhores na sala que compreendiam quando eu me explicava, eu tinha a humildade de dizer porque faltava. Apesar de eu tentar contornar o problema tentando sensibiliza-los não obtive sucesso. Não evitei o conflito com o resto da turma. Achei que conversar fosse a melhor solução, mas não foi, não consegui a compreensão da turma.

P- Como foi a sua formação profissional? Quais aspectos você acha que foram relevantes na tua formação?

R- Eu acho que tem pontos positivos, os pontos positivos são até maiores do que os negativos. Eu acho que foi boa, lógico que a gente aprende muito é na prática, mas eu acho que tem um peso muito grande porque desperta muito, eu acho que principalmente a parte de letras ela abre caminhos, isso me desenvolveu muito. Aquele ponto que eu acho que eu sempre fui uma pessoa inibida, então eu acho que o curso me fez desinibir um pouco. Eu sempre tive muito medo de falar em público, eu acho que isso aí me ajudou, entendeu? Apesar de que eu ainda me considero uma pessoa tímida, mesmo já tendo passado por vários cargos, quem me conhece sabe que eu só falo quando tenho que falar, mas eu acho que esse aí é um ponto muito bom. O que me fez crescer dentro da minha formação foi exatamente o curso.

P- Você acha que a sua formação lhe deu suporte, respaldo para a sua prática pedagógica?

R – Não é que não tenha dado, eu acho que deu, assim em parte, eu acho que tem algumas coisas que melhoram, mas tem muita coisa que precisa melhorar muito.

P- Em termos de que você acha que não deu suporte para a tua prática pedagógica, foi em termos de conteúdo, foi na parte didática, o que foi?

R – Eu acho que nas duas coisas, algumas disciplinas, também isso aí é muito relativo, tem algumas que deixam muito assim a desejar e outras não, que ... depende muito do professor, da pessoa que está ali desenvolvendo aquela atividade, né? Eu acho que a gente pega alguma coisa mas o que faz mesmo a gente se desinibir, crescer é a tua prática. Eu acho que mesmo na parte pedagógica você tem os conhecimentos, mas o que eu considero dentro da minha prática profissional que eu cresci muito foi dentro da sala de aula mesmo, na prática pedagógica.

P – Em que aspectos você sente que a sua formação deixou lacunas na tua prática pedagógica?

R- Eu me preocupo muito com a parte de avaliação, eu fico sempre preocupada, com medo de não ser justa, eu tenho um certo... não sei como poderia chamar... um certo bloqueio, não sei... às vezes eu fico com medo do aluno sentir que eu tenho esse problema.

P- E você acha então que na tua formação não houve esse direcionamento para avaliar...

R- Não, não houve esse direcionamento, eu acho que faltou um pouco a questão da avaliação.

P- Que investimentos você tem feito na sua auto-formação?

R- Olha, eu procuro assim compra de livros, em termos assim de cursos mesmo, não. Até porque você sabe que eu já estou mais no final da carreira, então eu relaxei um pouco. Eu tenho comprado livros, mas investir fazendo cursos, não. Até porque eu fiquei assim um pouco acomodada, nesses dez anos que eu passei na direção, eu faço cursos mas não específicos nessa área, fiz muitos cursos mas mais na parte de gerenciamento mesmo, entendeu? Eu acho que isso aí, tem muito professor que precisa, né? Eu acho que até o problema financeiro atrapalha, e tempo também que, geralmente o professor não tem.

P – Você acha que a prática pedagógica é estável ou imprevisível?

R- eu acho que é sempre imprevisível. Acho que a sala de aula é muito dinâmica, acho que o professor tem que estar na sala de aula preparado para qualquer eventualidade. Eu até às vezes digo que o professor tem que ser assim um artista e estar ali pronto para tudo. Às vezes uma coisa que ele diz leva a outras situações inesperadas, por isso ele tem que estar bem preparado. Pela prática ser dinâmica ela é imprevisível, às vezes você tem que assumir certas posturas no conduzir a turma, tomada de atitudes, que a gente nem havia programado, planejado. Isso aí vale dizer que não tem receita, e a gente deve estar preparado para esse tipo de coisa. É uma clientela exigente, que experimenta a gente e a gente tem que ser um verdadeiro artista, tem que ter jogo de cintura.”

P- Você acha que a sua experiência lhe ajuda a lidar com os dilemas da prática? Como?

R – acho que sim. No dia a dia, eu acho que cada problema, que você passa na sala de aula é um aprendizado. Por exemplo, eu sempre procuro resolver as coisas com calma, eu acho que isso aí eu consegui na prática, no dia a dia, no decorrer do tempo a gente vai aprendendo. Com cada situação você aprende. Eu acho que estando ali na sala de aula a todo momento vc está aprendendo com os alunos, aprendendo tudo.

Prof. Paulo Leminsk

P – Como tem sido sua experiência como professor de LP?

R – Sou professor há 17 anos, eu comecei fazendo o 1º semestre do curso de letras e os apertos financeiros me obrigaram a entrar numa sala de aula do Estado como prestador de serviço, noite. Eu pesava só 48Kg, magro feito uma vara verde. Menino, quando eu entrei a turma ficou toda do lado de fora achando que eu era aluno, aí eu entrei, dei aula e me fizeram uma pergunta que eu não sabia responder: quando é que se usa esse ou este. Aí eu disse: - rapaz eu não sei, só sei que eu vim dar a minha aula, fugindo disso aí não sei mais coisa nenhuma. Na outra aula eu trouxe a resposta e pronto mais com a experiência da sala de aula do que com o conhecimento da universidade.

P – De lá para cá, o que mudou?

R – Descobri que ficar só na base da prática só me leva a ser professor de gramática, aí por conta da teoria e das conversas com os colegas muito mais experientes do que eu fui vendo que a coisa se bifurca mais e o Cefet que cobra da gente os três anos a gramática, a literatura e a redação, ele obriga que a gente mude um pouco essa visão. Nesse particular, meu curso de pós-graduação eu escolhi numa área que eu dominava pouco (leitura e produção de texto), exatamente pra ver se melhorava no que eu considerava meu ponto fraco.

P – E hoje, como é que você vê a sua prática docente?

R – Ainda precisando amadurecer bastante, mas acho que sou comprometido, no mínimo isso eu tenho coma turma, não tenho tanta competência, mas tenho pelo menos compromisso.

P – Que dificuldades você enfrenta como professor do Cefet.

R – Eu acho que as maiores dificuldades não estão no nível dentro da sala de aula, elas vêm de fora da sala de aula da própria estrutura do Cefet. Inclusive até com relação às questões políticas, o Cefet às vezes cobra bastante do professor, mas pouco dá em troca, isso quando não há perseguições.

P – Em relação à sua prática pedagógica, quais os dilemas que você enfrenta?

R – Eu acho que a minha maior dificuldade é com relação ao tempo que a gente dispõe, minha disciplina são cinco aulas por semana, é a que mais tem aulas, mas é pouco porque a maioria dos alunos precisa de mais atividades de leitura. A nossa disciplina é de fundamental importância que haja leitura e com esse tempo, e mesmo passando para casa, não há garantia de que eles vão praticar essa leitura, aliás o tempo é importante até para nós que também não temos tempo para praticar essa leitura.

P – Outros dilemas presentes na sua prática.

R – vou tentar me centralizar aqui no Cefet e no que eu fiz até o ano passado, pois esse ano a coisa está um pouco diferente, tendo em vista que eu mudei de turmas. O ano passado eu trabalhava com 3º ano e o único objetivo dessas turmas era que os alunos ingressassem na universidade, então eu direcionava toda a prática de ensino-aprendizagem para o objetivo do vestibular, inclusive até o estilo das provas ia o que é normalmente cobrado nas universidades. A minha preocupação básica é essa; é possível mesclar um pouco mais os conteúdos e procurar ampliar mais os horizontes desse alunado. Vale a pena pensar só no vestibular, onde fica a preparação para a vida? “(Leminsk)

P – Dentro da sala de aula a gente sabe que acontecem situações emergenciais, você tem que tomar decisões rápidas em sala de aula, como é que você soluciona essas questões em sala?

R – Basicamente na sala de aula a coisa é meio improvisada quando ocorre um evento desse tipo, eu não tenho hábito de botar aluno para fora, não tenho hábito de brigar com ele, geralmente mantenho um relacionamento muito bom com os alunos, até porque todos me conhecem e sabem que sou muito brincalhão. Às vezes o evento que ocorre é alguma brincadeira por parte deles até pela liberdade que eu dou, mas eu tento contornar sempre a situação e tenho um defeito comigo, eu sou bastante irônico nas minhas tiradas e às vezes com essas ironias...

P – Então, por exemplo, a ironia seria uma estratégia para você resolver problemas de indisciplina na sala?

R – Com certeza, só para citar um exemplo, não de agora, até você já conhece, uma vez eu dava aula em uma turma e tinha um aluno que miava durante a aula, a turma ria e achava bom e eu fingia que não ouvia até descobrir o miador. Quando descobri chamei: chane, chane, e

mandei ele dar uma passeada lá fora. Não o levei à coordenação, mas fiz isso e depois ele virou um excelente aluno. E era um dos piores da turma.

P – Há outros dilemas? Como os resolve?

R – Ocasionalmente eles vêm com perguntas que realmente a gente não tem como responder, sempre que eu não sei peço a eles um prazo, digo que vou pesquisar em casa e trago a resposta. Eu tenho a humildade pra dizer que não sei. Agora, com relação a conteúdos, às vezes a gente vai pra aula pensando em dar determinado assunto, mas muitas vezes ocorre, durante a introdução do assunto, um aluno perguntar algo relativo a outro assunto que também está na programação. Então a gente acaba antecipando muito desse assunto de improviso mesmo, porque às vezes a aula propicia isso, dentro da própria aula não há essa rigidez, hoje eu vou falar só em concordância verbal. De repente uma pergunta de concordância nominal, eu posso enveredar por ali e andar bastante nesse assunto, mas bate sempre a dúvida se devia mesmo antecipar, quebrar a seqüência do planejamento. Acho que essa questão do planejamento deve ser tratada com muita flexibilidade porque os momentos da sala de aula muitas vezes são imprevisíveis.

P – Qual a eficácia das estratégias de não se prender ao conteúdo.

R – Eu acho que são estratégias muito eficazes sim, ao contrário do que se poderia pensar que fugiu aquilo que foi rigorosamente planejado, não. Quase sempre a aula até fica mais interessante para o aluno, ele já esperava uma aula formal com tudo aquilo que foi dito no início e de repente a aula descamba para um outro lado que às vezes é mais interessante para ele. Ele pode até ficar envolvido com o inesperado da aula, não é sempre, lógico, às vezes termina sendo inútil o esforço da gente.

P – Dilema que não conseguiu resolver.

R – Não lembro.

P- Como foi a sua formação profissional? Que aspectos foram relevantes?

R- Minha formação foi corrida pra caramba, eu fazia dois cursos, privilegiei um em detrimento do outro e trabalhava. E eu creio que o que eu aprendi foi mais fora da universidade, no campo de trabalho. A univ. a meu ver só dá uma visão um tanto vaga do curso. Foi fraca em termos de tudo: de metodologia de conteúdo, na nossa área de Língua Portuguesa a gente não aprende o que vai ser trabalhado, a gente aprende apenas dicas de como trabalhar o conteúdo. Os professores em geral não se detêm em abordar conteúdos.

P – Então, você acha que a sua formação não te deu suporte p/ a sua prática pedagógica.?

R – De jeito nenhum. Deu um suporte mínimo.

P – Por que você acha que aconteceu isso?

R – Eu acho que porque a primeira questão é de comprometimento dos professores. Meus professores não eram muito comprometidos e o segundo ponto é uma questão de estrutura didática dos cursos, eles não preparam para a parte prática. Havia duas disciplinas em que a gente via alguma coisa, mais sempre com tempo insuficiente.

P- Há momentos na sua prática pedagógica que você sente que essa formação deixou lacunas?

R- Com certeza eu acredito que deixou muitas lacunas. Primeiro na hora de trabalhar com determinados temas que não foram bem abordados no meu curso, eu sinto muitas dificuldades. Por exemplo, o trabalho com o texto, trabalho de interpretação textual, de gramática textual são coisas que jamais foram vistas no curso de letras, pelo menos enquanto eu fui aluno. Isso a gente aprende por conta própria, eu vim ter uma melhor orientação nisso depois de um curso de pós-graduação. Eu acredito que houve muita teoria, porque os cursos de licenciatura são recheados de teorias e que 70% dessas teorias vão por água abaixo quando chega o momento da prática. O contexto da sala de aula é que vai terminar definindo como vai ser a nossa atuação.

P – Que investimentos você tem feito na sua autoformação?

R – Na verdade eu tenho investido em me formar em outra área, tenho fugido, porque as condições salariais estão me obrigando a buscar outro campo de trabalho. Então eu ainda estou trabalhando na área de Letras, mas vou terminar Direito no final do ano e pretendo deixar a sala de aula só para deleite, porque a gente gosta, é um vício. Eu praticamente abandonei meus investimentos nessa área. é claro que ainda compro livros, ainda leio, mas em termos de cursos não tenho feito mais nada não, o último foi uma pós-graduação em nível de especialização ainda.

e agora eles estão freqüentando. Mas fora isso, não dá tempo para conhecer a realidade deles, não tem como.

P- Até que ponto você acha que a prática pedagógica. é estável ou imprevisível?

R- Embora eu faça um planejamento, em geral na hora da aula se foge ao planejamento, a prática pedagógica não chega a ser estável nunca, porque dentro de uma aula de repente se questiona determinado ponto que não havia sido planejado, e é um ponto importante para o estudo deles. Então eu paro e retomo em outro sentido, eu acho que tem que haver uma flexibilidade muito grande nos planejamentos, eles não são rigorosos, rígidos. Às vezes determinados momentos suscitam determinadas discussões e isso termina por levar a uma espécie de fuga daquilo que foi planejado.

P- Como a experiência de ensinar tem ajudado a resolver os dilemas da prática?

R_ Eu acredito que todo professor que tem algum tempo de sala de aula ele ganha algo chamado manha. Lógico que isso pode ser mais ou menos, mas o jogo de cintura, ajuda muito no dia a dia da sala de aula, o professor tem que ter certas saídas para tudo e isso ela só vem a ganhar com o tempo. O professor ainda verde, imaturo, ele não consegue se sair de determinadas situações, e só o tempo é capaz de fazer isso. Além disso eu acho que a clareza das explicações vai melhorando com o passar dos tempos. Cada ano você melhora um pouco em termos de didática de sala de aula. Essa melhora só vem com o tempo, não vem apenas com o conhecimento, não.

Prof. Rubião

P – Experiência como professor de LP

R – Sou professor de LP há 15 anos e desde 85 eu tenho me dado bem na profissão, tenho me dado bem com os alunos e não tenho tido grandes problemas de relacionamento com os alunos. Só fui lecionar depois que terminei a universidade, não parei a universidade para ser professor. Acho que talvez isso tenha ajudado na minha preparação.

P – Dificuldades no Cefet.

R – Eu normalmente não preciso de muita coisa para ser professor, não preciso de muito aparato, acho que o meu ser professor, o meu jeito de ser acho que supera qualquer dificuldade.

P – E qual o seu jeito de ser professor?

R – Carinhoso, meigo, compreensivo, jeito criativo que supera as dificuldades, falta de material que às vezes o Cefet não proporciona o suficiente. Às vezes as máquinas de xerocopiar estão em processo de licitação. Como eu disse, não tenho muita necessidade de muito material, eu não tenho nenhum impecílio, eu tento fazer a coisa o mais criativamente possível.

P – Em relação ao Cefet as dificuldades seriam mais em termos operacionais.

R – É, principalmente.

P – Em relação a sala de aula você não teria problemas?

R – Não, eu consigo desenvolver o trabalho num ambiente mais adverso, e aqui eu não considero um ambiente ruim, as salas são amplas, apesar de muitos alunos numa turma, às vezes 53 ou 55, acho que com jeito a gente consegue.

P – O número de alunos não chega a ser um problema?

R – Chega, principalmente na questão da correção de textos, mas acredito que dê para a gente contornar. Eu tenho feito isso, tenho contornado, não procuro criar muito problema com isso, apesar de achar as turmas muito grandes.

P – Que dilemas você enfrenta na sua sala de aula no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R – Uma situação dilemática que aconteceu e que me marcou foi uma vez que eu passei uma produção de texto. Era uma descrição da mãe, era véspera do dia das mães e o aluno tinha que descrever a mãe. E eu percebi que lá no fundo da sala que uma aluna estava escrevendo, ela ficava o tempo todo mexendo na caneta e não escrevia. Eu achei a princípio que ela estava refletindo, pensando em alguma coisa para escrever. Quando o tempo da aula estava mais da metade, eu fiquei preocupado achando que ela não ia escrever realmente. Aí eu fui falar com ela e ela disse que não ia fazer a redação, não ia escrever. No momento eu não soube o que dizer pra ela, mas eu perguntei por que ela não ia fazer e ela me deu uma resposta que me comoveu muito. Ela não tinha mãe, a mãe dela havia morrido no parto dela, e como ela iria fazer uma redação se ela não conhecia, nunca vira a mãe. Aí eu fiquei tonto com a situação sem saber o que fazer, eu pedi então que ela imaginasse como seria a mãe dela, que fizesse

uma descrição imaginária. Não dava mais tempo fazer na aula, então eu pedi que ela trouxesse na próxima aula e ela fez.

P – E exatamente nesse momento, qual foi o dilema que você enfrentou?

R – É, eu fiquei sem saber como ela ia descrever a mãe dela, mas aí eu achei a saída, eu acho que no momento de criatividade eu pedi que ela imaginasse.

P – Há outros dilemas da sua prática.?

R – Eu tenho um problema que considero sério na parte de literatura principalmente, eu tento fazer com que o aluno se empolgue com a leitura dos textos, com as poesias principalmente. Eu quero que o aluno se empolgue o tanto que eu fico empolgado, porque eu gosto muito da literatura, é a parte que eu prefiro.

P - A questão é de motivar o aluno?

R – É, e eu sempre espero que o aluno tenha a mesma motivação que eu tenho e nem todos conseguem. Uns ficam apagados, não conseguem ver o que eu estou vendo no poema, e talvez por ter uma experiência maior eu consiga ver coisas mais rapidamente que eles não vêem. Eu acho tão fácil o que eu estou vendo e penso que eles também estão vendo, e eles não estão. Aí me vem uma certa angústia porque eu não consigo fazer.

P – Como é que você tenta resolver isto?

R – É difícil, eu vou tentando, incentivando.

P – Que estratégias você usa?

R – Não há uma estratégia definida, eu tento fazer com que o aluno se empolgue vendo a minha empolgação, tento fazer com que ele se sinta atraído pelo texto como eu estou atraído, mas nem sempre é possível. Não tem uma estratégia formada para isso.

P – Algum outro dilema?

R – Eu me dou muito bem com os alunos, eles gostam de mim. Eu raramente tenho problemas.

P - Que estratégias você usa para manter esse bom relacionamento?

R – Eu faço com que eles percebam que eu gosto do que eu estou fazendo, eles percebem que eu gosto de ser professor, que eu gosto da disciplina, que eu me empolgo. Eu tento ser simpático, eu sou simpático com eles. Eu tento fazer com que a LP seja uma coisa fácil e eles não têm criado atrito comigo, criado problemas, é uma coisa natural.

P – Pela sua forma de ser?

R – È, pela forma de ser, pelo meu jeito, pelo carisma. Uma vez eu estava colocando no quadro um assunto sobre gramática e o aluno não estava escrevendo, aí eu perguntei por que ele não estava escrevendo e ele disse que tinha a gramática em casa. Aí eu perguntei pra ele

por que não ficou em casa com a gramática dele, você veio fazer o quê aqui. Cortei a estória, não fui adiante e depois ele pediu desculpas, aí ficou tudo bem, sem ressentimentos.

P – Como é que nesse momento que você sabe que de alguma forma tem que empolgar o aluno pra se interessar pela disciplina, como você classifica essa estratégia em termos de eficiência?

R – Eu acho muito eficiente, eu consigo segurar o aluno na sala, consigo fazer com que o aluno se sinta bem nas aulas, não todos, lógico, sempre há alguns mais dispersos, mas eu consigo fazer com que o aluno repare, preste atenção no que estou falando, no que estou ensinando pra eles.

P – Dilema para o qual não conseguiu solução.

R – Não me vejo com esse tipo de dilema, sempre consigo resolver os problemas da minha turma sozinho.

Prof. Drummond

P – Experiência como professor de LP

R – Bom, em relação ao começo da minha carreira eu acho que houve progressão, no sentido de que eu tenho procurado mais compreender os alunos, ser mais tolerantes. E também no sentido de que no decorrer da prática a gente vai se vendo como pessoa passível de muitas falhas. Então a gente começa a ter certa humildade no ofício, que falta no começo da carreira.

P – Quantos anos você tem de magistério?

R – Onze anos. Comecei a trabalhar, nessa época era ginásio, no Colégio Éden e aí passei para o colégio das irmãs e dois anos depois no Cefet.

P – Como é que você vê a sua prática docente?

R – Eu avalio como a melhor que eu posso fazer. Quer dizer, é claro que eu teria muitos sonhos para implementar, para realizar, como tenho muitos sonhos para realizar, mas eu faço o que posso. Por exemplo, eu tenho, eu sinto que tenho uma grande responsabilidade frente aos alunos, de conduzi-los, de estimulá-los principalmente nas práticas de leitura, de pensar, de refletir sobre o que se lê, especialmente nesse ponto.

P – Que dificuldades você enfrenta como professor no CEFET.

R – Eu não sei se seria só em LP. Eu penso que os alunos chegam à escola com um sentimento de derrota, de fracasso e nós temos alunos muito bons, o grosso de nossos alunos é de alunos bons, alunos responsáveis, alunos direitos, comprometidos. Eu penso que quando a gente faz um trabalho que chega a surpreender pela assiduidade, pelo compromisso desses alunos, e eles percebem que a gente tem interesse que eles produzam, que eles tenham sucesso, eles respondem muito positivamente.

P – Então a dificuldade seria na entrada desses alunos que...

R – Que vêm com a auto-estima baixa, mas que quando eles percebem que a gente está do lado deles eles respondem de forma muito boa.

P Que dilemas você enfrenta na sua sala de aula no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

R – Um dos dilemas é que a gente ainda fica muito no nível da superficialidade, podendo aprofundar muitas coisas que serão cobradas deles lá fora. Eu penso que a gente poderia, eu sofro muito com isso porque não sei o que é que devo realmente, até que ponto eu devo ter tempo com determinado conteúdo, por exemplo. E às vezes eu perco muito tempo quando deveria andar mais rápido com esse conteúdo. É porque eu tenho uma preocupação de deixar tudo bem fundamentado. Esse é um dos dilemas. Outro dilema que eu enfrento é sobre o trabalho de escrever, de o aluno pôr no papel tudo aquilo que ele leu, compreendeu, do que ele leu. Coisa que a gente faz muito pouco.

P – Estratégias para resolver os dilemas;

R - -Em primeiro lugar eu procuro levar textos, eu formulo questões sobre o texto, e vou aprofundando o nível de questões gradativamente. E também fazer com que eles percebam que tudo tem uma razão, tudo se justifica ou no texto, ou na frase. E também uma das coisas que eu faço para que o aluno entre no assunto da aula é formular uma pergunta problema para ele. Costumo formular um problema que ele não vai achar num livro, naquele instante para responder, então a gente vai juntos encontrar uma resposta. Formular um problema que a gente tenha condições de resolver juntos. Mostrar para o aluno que o que ele está aprendendo tem uma aplicação e que muitas vezes o que a gente diz pode não estar no livro.

P – Como você classifica essa sua estratégia em termos de eficiência?

R – Depende muito das turmas, de maneira geral eu acho que o nível de eficiência é satisfatório, as respostas são boas e com o tempo eles vão tendo assim esperteza, malícia naquilo que a gente propõe, naquilo que eles lêem, principalmente nas questões relativas a textos.

P – Geralmente você consegue seus objetivos?

R – No começo é difícil, por exemplo, não são textos ingênuos, são textos bem elaborados, aprofundados que exigem muito, mas que eles conseguem paulatinamente.

P – Dilemas não resolvidos.

R – Eu penso que um dos dilemas que eu enfrento sempre é administrar o tempo. Eu sempre acho que vou fazer muita coisa e quando vou fazer uma avaliação acho que fiz pouco, poderia ter feito mais.

P – Qual a tua atitude diante disso? O que é que você faz?

R – Eu estimulo a que o aluno estude lá fora, a que ele faça perguntas. E também mostrando a ele que eu sou um aliado dele e que mesmo não estando em sala eu me disponho em qualquer instante a estar com ele.

Profª Cora Coralina

P – discorra um pouco sobre a sua experiência como professora de Língua Portuguesa.

R – Eu comecei a trabalhar, tive a sorte de começar a trabalhar em escola particular, isso facilitou muito o meu trabalho porque como a cobrança era maior, a dificuldade que eu tive foi a de já aprender aquilo que era considerado correto. Eu não tive aquela coisa de ficar aprendendo sozinho, errando, aprendendo em cima do erro.

P – Quando foi que você começou a dar aula?

R – Em 1987, logo após eu ter me formado em 1986, sempre trabalhei como professora de português. Além disso, alguns locais em que eu trabalhei, escolas particulares que tinham problemas com outros professores, eu acabei dando aula de geografia, história, o que foi muito bom porque enriqueceu muito meu conhecimento, pois depois me auxiliou dentro da prática de trabalhar com língua.

P – Como analisa sua prática pedagógica hoje? Depois de 19 anos de profissão?

R – Eu acho que eu melhorei muito, tenho mais segurança, a questão da segurança, a questão de me identificar mesmo com a prática de sala de aula, hoje eu sou uma professora convicta. Minha profissão é ser professora. Apesar de outro curso (Direito), eu quero mesmo é ser professora. E também desmistifiquei muito aquele lado do sacrifício, pelo fato da gente trabalhar em uma instituição como o Cefet, isso beneficia um pouco, a gente não se sente tão oprimido pelo sistema com relação à prática pedagógica. E também isso dá mais liberdade pra gente criticar, pra gente analisar as situações.

P – Que Dificuldades para desenvolver o trabalho no Cefet.?

R – A falta de apoio da direção da escola, que é muito distante da nossa prática, a dificuldade que a gente tem de trabalhar em conjunto com alguns professores. Às vezes a indisciplina, nem é indisciplina propriamente dita, a falta de interesse do aluno, porque a própria instituição apesar dela ser respeitada, não existe assim um estímulo partindo da própria instituição para beneficiar o estudo mesmo aqui dentro da escola.

P – O que você acha que constituem dilemas da sua prática? Em que aspectos?

R – O primeiro que eu considero importantíssimo é a questão da base do aluno, porque o aluno ele avança na série e sempre tem aquela dificuldade de se trabalhar com texto, de se trabalhar com linguagem, de se jogar muito o ensino em cima da gramática. O trabalho com a Literatura, com a interpretação de texto é difícil, porque se trabalha com compreensão de texto ou com interpretação de texto.

P – A tua preocupação é no sentido de como dar esse conteúdo para o aluno?

R – Como dar esse conteúdo para o aluno é um aspecto, a questão também do material didático também é importante. Às vezes a gente que fazer uma atividade e não tem o apoio da escola, tem que fazer pela nossa própria conta.

P – Não tem recurso da escola?

R – Não tem material. Papel, às vezes você quer um filme e tem uma certa dificuldade para ocupar uma sala de vídeo, vamos dizer assim, nesse período, por exemplo, as salas superlotadas, tudo constitui um obstáculo para a vida do aluno.

P – E qual é exatamente o teu dilema nesse sentido, por exemplo, da sala lotada. Em que isso te incomoda?

R – O que de fato me incomoda nessa questão da sala lotada é porque é difícil você segurar a atenção de 60 alunos em uma sala de aula. Porque quando a sala é menor, por mais que a sala permaneça em silêncio você tem que arranjar estratégias pra chamar a atenção desse aluno pra você, pro assunto, pra ele participar da aula. Numa sala superlotada, você dá atenção para um grupo, o outro já aproveita para divagar em outra coisa.

P – E o que você usa de estratégia com relação à base que o aluno não tem de uma série para outra pra acompanhar. Como você resolve isso aí.

R – Dentro do possível eu sempre busco fazer uma revisão. Às vezes eu paro um assunto de uma aula, passo dois tempos, volto uma matéria que acho que é pré-requisito essencial para dominar aquele conteúdo.

P – Seriam então através dos exercícios, revisões...

R – Exercícios, explicações...

P – Com relação à outra questão do número de alunos em sala de aula, o que você faz para contornar?

R – Às vezes a gente usa da autoridade que nunca fez mal a ninguém, né? Porque é necessário, é um mal necessário. A gente precisa cobrar, cobrar a atividade, cobrar a atenção do aluno, cobrar que aquilo vai ser visto em prova, principalmente conscientizar o aluno de que ele vai precisar daquele conteúdo, dominar, ter uma base mínima daquele conteúdo. E de que a escola é um lugar de aprendizagem, não é para ele vir brincar na escola.

P – Como você analisa as estratégias em termos de eficiência?

R – Eu procuro interagir bem com meu aluno, conscientizar muito e isso me favorece, eu consigo, como se diz, “vender bem o meu peixe”. Não tenho muita dificuldade com isso, quando eu faço o apelo, às vezes com autoridade, às vezes sem fazer muito uso da autoridade, mas eu sou atendida. Tem sido eficiente.

P – Que dilemas, situações para as quais não conseguiu solução?

R – Ah! Tive muitas.

P – Um exemplo...

R – Exemplo de indisciplina, exemplo de falta de infra-estrutura, de chegar para fazer prova e a prova não estar xerocada, de faltar energia. Ter um ou dois alunos, não sei por que motivo, talvez por problemas outros, mas que perturbaram a aula e a gente teve que tomar atitudes austeras para resolver esse problema. Minha atitude diante disso muitas vezes foi reclamar o problema à direção, procurar ajuda quando não consegui sozinha.

P- Como foi a sua formação profissional?

R- Minha formação profissional no início foi um pouco complicada porque seguir o magistério não foi uma opção por convicção. Eu queria fazer um curso universitário e acabei escolhendo magistério pelo excesso de vagas no curso de Letras, mas no transcorrer do curso eu fui me identificando com o que eu estudava, principalmente o fato do curso trabalhar com o texto literário com poesia, na medida em que eu passei a identificar com o curso eu passei a gostar muito do curso. E como eu me identifiquei muito com o curso, a minha formação foi boa, fui uma aluna aplicada, tive a sorte de ter bons professores, e também foi um momento político do país em que se valorizava muito o ensino. Hoje eu vejo, fazendo outros cursos que não existe preocupação com essa questão do estudo em si, da pesquisa científica, do estudo sério, da descoberta. Então eu tive a sorte de participar de uma geração que valorizava muito isso.

P- A formação te deu suporte para o exercício da prática?

R- Deu sim. O início da minha carreira como professora tive muitas dificuldades na minha prática pedagógica, porque aquelas disciplinas ligadas à prática na universidade, elas não nos dão tantos recursos, a gente vê as coisas muito no plano teórico, mas a prática é muito distanciada. E também o período da prática era muito curto, você pagava duas ou três disciplinas relacionadas à prática num universo de 50 no curso todo. Eu tive muita dificuldade. No início mas a minha dificuldade foi amenizada porque na escola onde eu comecei a trabalhar eu tive um grupo de pedagogos que me deram um suporte muito grande, isso foi muito bom para mim. A formação me deu suporte na parte teórica, na parte específica. eu acho que quando a gente tem um domínio razoável da parte específica a prática da sala de aula é bastante facilitada.

P- Há momentos na tua prática em que você sente que a formação deixou lacunas?

R- Deixou lacunas na parte de formação pedagógica. Na metodologia, parte prática de didática, do lidar com a sala de aula. A gente não sabe bem o que fazer quando vai para a sala de aula. Ninguém te diz que as coisas não vão funcionar tão bem. Que você precisa improvisar diante de alguns acontecimentos. Não é fácil porque é uma caminhada solitária, só você e seus alunos.

P- De que forma você tem investido na sua auto formação?

R- Dentro do possível, dentro do que a instituição pode oferecer para a gente. E hoje eu tenho uma preocupação em desenvolver meu trabalho na sala de aula com mais leitura, eu procuro

fugir um pouco daquele modelo de trabalhar a parte de linguagem que é muito tradicional, procuro trazer o meu trabalho para um lado político mais contemporâneo. Tem sido mais em termos de leitura, porque minhas especializações já estão com muito tempo e tenho investido em outros cursos superiores.

P- Você vê a prática pedagógica como estável ou instável? Estabilidade

R- Eu acho que é previsível no aspecto do trabalho com o conteúdo, com o compromisso com o aluno. Mas há situações que a gente vive em sala de aula que por mais que a gente se planeje, que a gente imagine são imprevisíveis. Situações de indisciplina, a relação professor/aluno às vezes pode trazer problema que a gente fica numa situação delicada para resolver.

P- Como você acha que a experiência de ensinar ajuda na resolução dos dilemas da prática?

R- já são quase 20 anos de sala de aula, então isso facilita muita coisa para mim. Na parte mesmo pedagógica minha experiência conta muito. Hoje eu já não me estresso tanto em sala de aula diante dos problemas, eu já contornei situações que nos meus primeiros anos de profissão seriam muito dilemáticas. Tudo que eu faço em sala de aula é reflexo do que já vivi, resolvo os dilemas com muito jogo de cintura que adquiri com a experiência.

Prof.^a Clarice Lispector

P – Discorra de forma sucinta sobre a sua experiência com professor de Língua Portuguesa.

R – Eu comecei a dar aula lá pelo quarto período do curso de graduação, em escola particular de ensino, aí depois quando terminei fiz concurso para o Estado. Comecei a dar aula no Estado, depois pra Prefeitura e agora estou aqui no Cefet, com ensino médio e também com os cursos superiores.

P – Quanto tempo você em de profissão?

R – No Cefet tenho 13 anos, acho que tenho uns 17 anos considerando os cinco da escola particular... 17 a 18 anos.

P – Como analisa sua prática docente hoje?

R – Na medida do possível a gente procura fazer o máximo, o que a gente pode. Mas a gente enfrenta ainda algumas dificuldades, até porque devido à própria formação do curso de graduação, algumas coisas que a gente sente que não ficaram... Que a gente poderia suprir algumas deficiências lá no curso de graduação, então mais adiante é que a gente vai, através do esforço próprio, vai conseguindo suprir essa deficiência. Alguma coisa que na formação não deu respaldo para a prática pedagógica.

P – Que dificuldades você encontra como professor do CEFET..

R – Relacionado com o número de alunos por sala, a quantidade de alunos que é muito grande, atualmente a carga horária da disciplina que diminuiu. Você não pode trabalhar de uma forma mais pedagógica mesmo, porque são apenas três aulas por semana para dar gramática, literatura e redação. E a gente conseguia fazer um trabalho mais criativo, mais pedagógico com os alunos, agente podia fazer coisas diferentes com os alunos. Agora não, com essas três aulas você tem que dar todo o conteúdo e o número de alunos por sala, a quantidade de alunos que é muito grande, atualmente a carga horária da disciplina que diminuiu. Você não pode trabalhar de uma forma mais pedagógica mesmo, porque são apenas três aulas por semana para dar gramática, literatura e redação até para manter a atenção do aluno, pra manter o aluno trabalhando mesmo, praticando. Está ficando meio difícil trabalhar com eles dessa maneira.

P – Que dilemas há na sua prática pedagógica..

R – Com o tempo que eu já falei, com relação ao interesse dos próprios alunos, parece que há tipo uma falta de objetivos, é como se eles não estivessem conscientes de por que estão ali, por que estão estudando. Também com relação ao próprio conceito que a gente tem em relação ao ensino de Português. Para os alunos ensinar a disciplina tem que ser aquela coisa da gramática, eles sempre cobram isso. É como se eles quisessem aprender português só estudando gramática, as outras atividades eles não consideram importantes. Isso é pra gente um dilema muito grande porque eles, por exemplo a questão da leitura, eles querem aprender Português sem leitura, sem produzir também. Agora mesmo eu trabalhei a produção de texto com eles e na hora de produzir o texto, como não foi obrigatório, como eu não recebi o material para levar, eles não fazem, não se preocupam em produzir, em escrever. Só se você cobra, se eles sabem que vai valer ponto aí eles fazem alguma coisa, mas se você não tiver essa cobrança, um retorno para eles em forma de nota, eles não se preocupam em cumprir essa tarefa.

P – Como você resolve isso? Em relação a esse desinteresse do aluno que você falou antes e com relação à visão que eles têm da disciplina.

R – Eu procuro mostrar pra eles que a língua não é só essa parte teórica, mas que ela está sempre em uso, e que a gente tem que estar sempre lendo, escrevendo, produzindo, porque o que faz o aprendizado da língua é justamente essa questão de você estar utilizando cada vez mais tanto na parte da escrita como na parte oral você exercitando, tendo conhecimento de certas coisas para poder aprender, dominar a língua. Não é de uma hora para outra que você domina, é com o tempo. Esse aprendizado é contínuo.

P - E que estratégias você usa para fazer com que eles se interessem, ou que eles mudem essa visão?

R – É sempre através de textos interessantes, textos que procurem despertar o interesse deles para a leitura. Através de produção de textos interessantes. Às vezes até mesmo brincar com a própria linguagem. Como a gente faz, por exemplo, transformar o texto formal num texto informal, perceber a diferença de um texto da língua falada para um texto da língua escrita, trazer textos que tenham a ver com a realidade deles com a própria realidade da língua, com características da linguagem que a gente está estudando, mostrando outros tipos de linguagem também. Até porque textos assim, da realidade deles são mais interessantes para eles.

P – Seria então mostrar que a língua estudada na sala é também a língua da própria realidade deles.

R – Às vezes a gente pega textos usados na linguagem do dia a dia, falada, e eles procuram passar para a norma culta, pra eles verem a diferença de uma para outra.

P – Outros dilemas...?

R – Essa questão de material, que o livro não tem tudo. Eles querem que o livro que a gente adote tenha todo o conteúdo, algum material extra que a gente passe eles questionam se não tem no livro, por que o livro não tem todo o conteúdo. A gente se ressentido de não ter mais material para trabalhar com eles, que enriqueça o trabalho da gente. O difícil aí é trabalhar dessa maneira.

P – Como você classifica essas estratégias?

R – São pouco eficientes porque a gente queria trabalhar, usar outras estratégias, mais tempo, mais espaço, mais recursos para trabalhar, até mesmo mais conhecimentos que a gente pudesse lançar mão na hora de resolver esses conflitos.

P – Dilema para o qual não conseguiu solução?

Às vezes a gente tem casos de alunos que não conseguem acompanhar, alunos que têm às vezes algum problema. Às vezes você tenta solucionar mas não consegue. Teve o caso de uma aluna que terminou desistindo do curso, teve problemas psicológicos, a gente pensa que talvez ali na sala a gente pudesse contornar aquilo, a gente se sente meio impotente porque você pensa que talvez se você tivesse dado outro tratamento para aquele aluno, talvez não tivesse acontecido aquilo.

P – Como você reage diante de um problema como esse?

R – Eu queria poder dar uma assistência maior, poder conversar, fazer outra forma de trabalho com ele, mas é difícil a gente trabalhar isso. Até porque falta uma parte do conhecimento, muito de psicologia, muito de tratamento, não sei se seria pedagógico, psicopedagógico para a gente poder lidar com esses alunos que têm algum problema e a gente sabe que muitos deles que a gente acha que é um problema de comportamento, na verdade é um problema bem mais grave, psicológico.

Professora Cecília Meireles

P- Como foi a sua formação profissional?

R – Minha formação dentro da universidade. foi satisfatória, tive excelentes professores e a Universidade Federal ofereceu um embasamento teórico/prático muito bom, mas é claro que a gente desenvolve essa parte profissional mesmo é no campo de trabalho, é no dia a dia.

P- A formação lhe deu suporte para o exercício da prática.

R- O curso me deu mais suporte na parte teórica, certamente. A parte prática, embora a gente tenha prática de ensino, a gente vá fazer estágio, parece-me que tudo ainda fica no ilusório e no fictício, a realidade do professor na sala de aula é bem diferente. Com o passar do tempo é que a gente vai adquirindo toda essa maturidade profissional e vai conseguindo desenvolver-se como professor. Ali é só um ensaio, mas um ensaio bem longe do que a gente vai encontrar.

P- Há momentos na tua prática em que você sente que a formação deixou lacunas?

R- O ensino como um todo, o sistema como um todo tem falhas. Tem sim lacunas, com certeza. A universidade nos oferece subsídios em nível de terceiro grau, de nível superior, e quando nós vamos para a sala de aula, encontramos conteúdos do EM, do ensino fundamental. Então a univ. vai nos dar um suporte para a gente prosseguir enquanto pesquisador, se a gente for fazer um doutorado, uma pesquisa mais aprofundada. Os conteúdos do dia a dia às vezes são até bem mais simples do que aqueles que a gente vê na universidade. Mas são aqueles com os quais a gente vai trabalhar no cotidiano. São coisas que a gente vê com outra abordagem na universidade mas que não é a abordagem que nós vamos trabalhar com nossos alunos.

P- Que investimentos você tem feito em auto formação?

R- Investi num curso de aperfeiçoamento em língua portuguesa na PUC-MG, que me rendeu muitos frutos porque me deu embasamento teórico mais aprofundado, que realmente é útil no meu dia a dia. Fiz tb especialização em educação tecnológica em que eu pesquisei o ensino de língua portuguesa com o uso de equipamentos tecnológicos, ferramentas de ensino como o computador, e também fiz mestrado em Ciência da informação que não está ligado a letras, mas que pesquisei novamente o uso de novas ferramentas no ensino de língua portuguesa. Como de outras disciplinas também. Participo de cursos de seminários de palestras, procuro estar sintonizada com o que tem de novidade, com as novas publicações. Livros e leituras dentro da minha área tb.

P- Na sua concepção, a prática pedagógica é estável ou instável? Em que sentido?

R- Minha prática pedagógica é estável no tocante ao conteúdo, porque o conteúdo pouco muda ao longo do tempo. Mas a experiência pedagógica, cada turma, cada dia, cada aula é instável, é uma novidade, você trabalhar com material humano é encantador por isso, vc sempre tem uma novidade, tua aula nunca é exatamente com vc planejou e graças a Deus que não é, porque é isso que faz com que a sala de alu seja tão instigante e tão encantadora para o professor. E é por isso que o professor é tão apaixonado por sua prática pedagógica porque ela nunca é a mesma, é um vício. Porque se fosse uma rotina seria péssimo.

R- Você acha que a sua prática de ensinar ajuda na resolução dos dilemas?

R- a minha prática foi a melhor universidade que eu frequentei, porque ela é que me ensina onde devo melhorar, que conteúdos devo estudar mais... é a prática que vai me dando os toques de onde devo melhorar. Sem desprezar a minha formação teórica. Mas a prática é que define o professor que você vai ser.

P - Como tem sido a sua experiência como professora de língua Portuguesa?

R - Comecei muito novinha, com 17 anos passei no vestibular e retornei para a escola onde estudei como professora aos 19 anos, o diretor me barrava na porta pensando que eu era aluna, e eu trabalhei muito com 5ª e 6ª série, foram as primeiras turmas em que eu dei aula. Quando eu comecei, comecei como aquela professora bem rígida, querendo impor para o aluno toda aquela questão do comportamento, da atenção. E eu não estava acostumada a ser chamada de tia, para mim foi uma adaptação muito difícil pois pegar alunos de 5ª série, eles são muito impossíveis e eu tinha uma didática muito de impor de querer criar ordem que fosse estabelecida em sala de aula, de colocar todo o conteúdo de ser muito organizada, e com o tempo eu vi que não é assim a maneira correta. Fui flexibilizando, quando a gente é muito jovem tem-se uma idéia de que tudo é muito certo e de que as coisas devem acontecer de forma muito organizada, muito prevista muito rígida de acordo com o que a gente planejou. Quando a gente amadurece aprende a ser flexível, a ver que a sala de aula é um ambiente de ensino-aprendizagem que envolve pessoas que envolve emoções, que envolve conquista, que a disciplina, ela não é imposta, é fruto da conquista do prof. Junto aos alunos, devido ao seu bom relacionamento com eles. Aprende que o respeito é uma coisa que vc vai adquirindo com o tempo com a convivência, vai conquistando mesmo. Que o conteúdo deve ser colocado para o aluno de uma forma agradável, que o planejamento deve sim ser cumprido, mas de acordo com o andamento de cada turma. A gente vai aprendendo, é muito rica a sala de aula e eu tenho me gratificado muito com isso, porque eu aprendi muito.

P- Como vê a sua prática hoje.?

R- Depois de 15/ 16 anos de profissão, eu vejo minha prática muito diferente do início, pela rigidez, eu já não entro com aquela postura de “A professora”, a durona, eu já entro como uma amiga, uma facilitadora da aprendizagem, alguém que estudou um pouco mais, que sabe um pouco mais e está ali para compartilhar esse conhecimento. Que o mundo do conhecimento é agradabilíssimo, que o mundo da leitura é uma viagem, que o aluno é um amigo, que amanhã a gente vai encontrar com ele. Que o mais importante não é cumprir o planejamento, mas é deixar algo gravado no aluno, que aquilo vá servir para a vida dele no futuro. É incrível com a gente amadurece e com é gostosa essa maturidade essa segurança que eu não tinha no começo.

P- Que dificuldades você tem encontrado no CEFET, na sua prática como prof. Língua Portuguesa.

R- Para mim o professor de português tem que ter uma carga horária condizente com a disciplina. Português é uma área que você tem que ler muito, uma das dificuldades pra mim como prof. de português. É não ter tempo para ler e aprimorar. Primeiro, o professor tem que ter tempo, segundo tem que ter recursos para investir na compra de livros e revistas, para ter um computador com internet em casa. São problemas que já estão arraigados e que fica difícil a gente estruturar o sistema educacional do nosso país, é muito complicado trabalhar com isso. Outro problema é que o professor não pode ter uma turma muito grande para que ele possa conhecer o seu aluno e vê-lo crescer ao longo do tempo. A carga horária dele deve ser condizente com a disciplina e o número de alunos em sala de aula não deve ultrapassar 40/45, no máximo. Outra coisa que tenho de falar como problema, o professor tem que ter uma estrutura da escola na parte de material didático, reprodução de textos, instrumentos tecnológicos disponíveis, porque isso tudo enriquece a aula. É muito interessante você ter esses recursos à mão do professor para que ele possa desenvolver bem e que o ambiente da sala de aula seja o mais agradável possível. E eu acho que o professor deveria ser mais bem

servido de recursos. Eu acho que a escola precisa investir mais em recursos. O planejamento poderia ser mais interessante para o professor, nós deveríamos ter um apoio até maior, o momento do planejamento deveria ser um momento de reflexão dos objetivos que foram alcançados, se eles foram alcançados com êxito, quais não foram alcançados, um momento de trocar com os colegas as dificuldades que eu tive que ele teve, como poderíamos nos ajudar, troca de material, etc.

P- Que dilemas emergem na sua prática?

R- O dilema maior que eu tenho é de trazer uma novidade para o aluno, dentro de determinado conteúdo, de contextualizar aquele conteúdo para o aluno. Quando eu vou me encontrar com o aluno eu já fico pensando; como é que vou abordar esse assunto de uma forma mais agradável e que tenha um link com a realidade do aluno.

Outra coisa é que nós precisamos de um apoio pedagógico maior, principalmente no tocante à disciplina. Às vezes a gente encontra em sala de aula alunos com problemas psicológicos, problemas nervosos, alunos que não participam e nós não sabemos como ajudar nem temos tempo de deixar 50 alunos para cuidar de 1. Outra coisa é que nós poderíamos compartilhar mais o nosso conhecimento um com o outro.

P- Como você resolve isso? Quais as suas estratégias?

R- Me atualizando, lendo, assistindo reportagens procurando alguma relação com o que estou ensinando. Procuro me manter sintonizada com o mundo para que eu sempre possa fazer esse link com a realidade, com uma música que eles gostem, ou outra coisa.

É uma busca permanente da contextualização, não é atualizar-me como professor mas contextualizar o conteúdo à realidade do aluno.

A avaliação é um dilema, um grande dilema. O interessante pra mim como professora seria fazer um somatório de notas de quantitativo e qualitativo, que pudesse ser igual, mas sempre nossa prática pedagógica, até imposta pelo sistema, privilegia a avaliação quantitativa. E o qualitativo para mim é uma coisa muito importante em sala de aula. Essa parte qualitativa é uma parte que eu busco muito. Não é fácil avaliar qualitativamente, é difícil e requer tempo.

É preciso comparar respostas, por exemplo em uma prova de questões subjetivas, ver quem se aproximou mais da resposta possível quem se afastou quem ficou no meio termo, isso demanda tempo e paciência.

P- como você avalia suas estratégias de resolução? Têm sido eficientes?

R- Parcialmente eficientes, elas podem ser melhoradas.

P há algum dilema para o qual não conseguiu solução? Dilema insolúvel.

R- existem problemas que eu considero gravíssimos, são aqueles alunos que vc detecta um real desinteresse pelos estudos e pela disciplina LP, para mim esse é o dilema mais grave, que foge da minha área de resolução. Esse dilema só pode ser resolvido em parceria, escola professor, apoio pedagógico e família, não tem com solucionar fora desse âmbito. Isso tem que ser trabalhado por psicólogos, pedagogos junto com a família. Desde que isso não pode ser resolvido só por mim como professora, acho que torna-se um dilema sem solução.

Hoje o professor reflete para o aluno, algo que ele, o aluno, não gostaria de ser.

Professora Raquel de Queiroz

P- Como foi a sua experiência como professora de LP?

R- Minha experiência como professora de LP começou no Liceu Piauiense trabalhando com 1ª, 2ª e 3ª séries do antigo 2º grau.

P - Quanto tempo tem de professora?

R- 18 anos. E foi uma experiência muito boa. Primeiro porque eu estudei no Liceu, fiz meu antigo 2º grau lá. Então foi assim uma coisa muito gratificante, que me deixou muito feliz porque os meus antigos professores passaram a ser meus colegas. E embora a gente tivesse toda aquela dificuldade pelo colégio ser do estado, os alunos eram interessados. E eu sempre ensinei na escola pública e na escola particular, mas nunca fiz diferença entre as aulas numa e noutra.

P- Como você se sentia no começo da tua carreira, na tua prática, foi difícil?

R- Encontrei dificuldades, seria até irresponsabilidade minha dizer que não, mas não foram tantas quanto eu pensei que fossem, porque eu iniciei já no ensino médio, e a gente tem aquela insegurança, porque na sala de aula é que a gente vai aprender mesmo. Mas eu sempre me dediquei muito, procurei sempre estudar antes de dar minhas aulas, planejar, trabalhar com atividades diversas e os alunos respondiam bem. Isso é que é a parte melhor, acho que é o que me motiva mais, não era planejar ou procurar atividades diferentes, era a resposta que os alunos me davam. Depois, logo depois eu ingressei na rede particular, no INEC, e eram duas realidades diferentes. Primeiro porque o nível de ensino era outro, era ensino fundamental, mas também por conta do nível sociocultural dos alunos, poder aquisitivo, disponibilidade de material didático.

P- Mas em termos do seu trabalho nas duas escolas, você sentia alguma diferença?

R- Uma coisa que eu sempre procurei manter foi o mesmo nível. A mesma dedicação que eu tinha na escola particular, eu tinha na rede pública. É tanto que os meus alunos, eu acho que nenhum tinha essa reclamação de mim, com relação a comprometimento, não. ...

P- Como você vê a sua prática docente hoje?

R- Eu acredito que esteja bem melhor, a gente amadurece com o tempo, com as experiências, com os erros com as falhas, principalmente com relação à tolerância. Eu acho que no início da minha carreira eu era muito general, e ainda sou um pouquinho. Quando me recordo da minha experiência anterior, e eu acho que eu era muito mais general na escola particular do que na pública talvez com relação à tolerância, talvez eu fosse mais flexível com os alunos do estado por entender melhor as faltas de condições que eles tinham do que com os alunos da rede privada. Hoje, não, hoje eu sou muito mais flexível, talvez por conta de estar trabalhando num nível de ensino superior também, talvez tenha repensado um pouco essa prática, mas acredito que o crédito maior é do tempo de serviço, dessa vivência em sala de aula que a gente vai amadurecendo.

P – Quais as dificuldades que você encontra no seu trabalho aqui no CEFET?

R – Hoje, eu encontro... posso falar especificamente com relação à minha experiência no ano passado eu tive muita dificuldade com a falta de apoio para que a gente melhorasse a prática na sala de aula, a falta de material principalmente, acho que foi um determinante para que a gente não tivesse um melhor resultado em sala de aula. Claro que a gente procurava superar essa falta de material, mas que fez diferença, fez. ... talvez eu tenha tido uns dois cursos que não davam muita importância à disciplina e isso atrapalha muito o desenvolvimento da disciplina no decorrer do ano, do período letivo.

P- Quais os dilemas da sua prática pedagógica?

R – Eu acho que uma coisa que eu sempre me deparo como dilema, talvez seja com relação a mim mesma. Por mais que eu tenha dito que tenha me modificado, tenha me tornado uma pessoa mais flexível, eu ainda sou muito intolerante com aluno descomprometido, e eu tenho uma dificuldade enorme em lidar com essas situações. É uma coisa que me irrita, e que eu tenho que ficar me policiando para que eu não transfira esse sentimento de insatisfação para a turma toda. Às vezes vc pega uma turma em que vc tem 80% dos alunos que são comprometidos e 20% que não são. E vc tem que se policiar para não deixar aquele sentimento de ressentimento, de insatisfação com os 20% passar para o resto da turma. E eu ainda tenho dificuldade em relação a isso, embora eu já tenha melhorado muito, e eu acho que isso atrapalha, porque para mim o relacionamento professor/aluno é fundamental para o bom andamento da disciplina. É uma coisa que eu procuro muito fazer. Desde o primeiro dia de aula, levar a coisa a sério, mas tentar ter um clima de harmonia, de brincadeira na sala de aula.

P – Há algum outro dilema?

R- Avaliar sempre é muito difícil, avaliação é uma coisa que pega sempre, por mais que vc tenha experiência, até porque cada grupo é um grupo diferente. A gente procura avaliar o aluno não só no aspecto quantitativo, mas no aspecto qualitativo também, e aí quando vc vai avaliar o aspecto qualitativo, por mais que a gente diga que é o aspecto qualitativo, a gente tem que quantificar de alguma forma, e eu não acho muito fácil a gente fazer essa avaliação porque termina sendo subjetiva, a gente tentar mensurar isso aí sem ser arbitrário. Às vezes eu fico até deprimida quando eu tenho que fechar o diário, fechar essa avaliação que não é quantitativa. Às vezes é um aluno que é interessado que participa, mas que não tirou uma boa nota na parte escrita.

P – E o que vc faz p/ solucionar isso?

R_ Eu procuro registrar todos os lances em sala de aula. Anotar todos os trabalhos que eu faço a questão da participação, da assiduidade. Eu aproveito tudo. E eu deixo isso bem claro no meu plano de curso. Quando o aluno recebe o plano de curso, o item avaliação eu descrevo muito bem isso tudo, para que ele não se sinta prejudicado no final. Eu leio o plano de curso com ele, deixo bem claro que eu levo em conta a participação dele, o crescimento dele durante o curso, o interesse dele pela disciplina. Todos esses aspectos a gente avalia, mas não é fácil, eu não acho fácil.

P- E que faz em relação a esses alunos que demonstram desinteresse pela disciplina?

R – Eu tento fazer atividades diferentes, tentar adequar estratégias diferentes p/ cada conteúdo, para não ficar monótono. E sempre direcionar para o curso deles, contextualizar. E isso faz com que eles percebam que ele vai precisar da leitura, que é interessante p/ ele a parte

de leitura e produção e saber interpretar, que a disciplina tem a ver com o que ele está estudando.

P- Como classifica suas estratégias? Têm sido eficientes?

R- Eu acho que têm sido eficientes. Eu sempre procuro ter um feedback, ter um retorno deles. E sempre a gente tem uma boa avaliação deles.

P – Você enfrentou alguma dilema para o qual não encontrou solução?

R - Que eu lembre , não. A gente sempre acaba resolvendo as situações.

APÊNDICE D

ORIENTAÇÕES PARA OS DIÁRIOS

Prezado professor,

Para realizar a pesquisa sobre os dilemas da prática pedagógica, resolvemos adotar o diário como um dos instrumentos de recolha de dados. Segundo Bogdan e Biklen, os diários de professores que registram, em pormenor, as primeiras experiências de ensino, os problemas com os estudantes e outros assuntos similares, constituem *achados importantes* para os investigadores educacionais. Para os próprios professores, a escrita de diários pode converter-se em importante *descoberta e desafio* para si e para o seu contexto profissional.

Efetivamente, partimos da idéia de que "o ensino é uma atividade profissional reflexiva", que "a perspectiva dos professores sobre o seu trabalho se autoclarifica através da sua verbalização oral e escrita" e que "escrever o diário da prática pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e seus dilemas".

Assim, gostaríamos de contar com sua colaboração em mais esta etapa da nossa pesquisa através do registro de reflexões sobre sua prática pedagógica em um diário.

Asseguramos o total anonimato de suas reflexões, uma vez que as referências às mesmas no texto final da dissertação não serão pessoais.

Aqui segue um direcionamento básico para suas reflexões:

- Registre fatos relevantes do cotidiano da sua prática de ensinar que estejam relacionados aos dilemas que emergem dessa prática, ou seja procure revelar dilemas que emergem dessa prática explicando a forma como resolveu esses dilemas.
- Expresse suas impressões a respeito de sua prática pedagógica, comentando aspectos em que ela se apresenta previsível ou conflituosa e também sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia da sala de aula.
- Descreva, também, como foi o seu processo de formação profissional.

Na certeza de que sua colaboração é de extrema importância para a realização da pesquisa, nossos sinceros agradecimentos.

APÊNDICE E

TRECHOS DOS DIÁRIOS

LYA

Comecei minha vida profissional quando já estava concluindo o curso de letras. [...] Sempre quis ser professora e procurava pautar minha vida profissional na pontualidade, assiduidade, responsabilidade, sinceridade, incentivo e justiça. Não resta dúvida que no início da minha carreira profissional a falta de experiência me fez incorrer em alguns deslizes na minha prática pedagógica, hoje, depois de exercer várias funções acadêmicas no CEFET, ganhei uma experiência grandiosa. [...] o meu grande dilema é a avaliação. Tenho muito cuidado para que meus alunos não passem o que passei. Procuo diversificar a avaliação. Tento avaliá-los durante o processo ensino-aprendizagem de forma quantitativa, mas, sobretudo, qualitativamente. Uma outra dificuldade é trabalhar com turmas numerosas. O acompanhamento de perto fica prejudicado. Utilizo métodos diferentes para atrair a atenção dos meus alunos. os problemas de indisciplina e falta às aulas procuro resolver logo em sala. Gosto de ouvir e fazer com que o aluno repense o seu comportamento e isso vem dando certo.

RUBIÃO

[...] havia uma insegurança muito grande e um medo maior ainda de ser professor. O que me confortava era que os outros colegas sentiam a mesma insegurança e o mesmo medo [...]. agora eu sei o quanto a formação inicial não é suficiente para formar um professor. Na época, todo mundo dizia: você vai aprender a ser professor é na prática. isso me metia um medo tão grande. [...] durante essa minha prática profissional, aproximadamente 15 anos, entre escolas públicas e particulares, procurei sempre ser um professor amigo do aluno. Um professor que sempre procurou entender as necessidades e as carências dos alunos, sempre procurou respeitar o aluno na sua individualidade. Não sei se sou um professor querido, mas procuro fazer o meu trabalho com dedicação. Pelo menos não costumo ter atritos com meus alunos. temos, normalmente, com raras exceções, uma convivência amigável e respeitosa. Penso que essa convivência sadia com meus alunos pode ser fruto da minha personalidade, do meu jeito de ser, da minha subjetividade, do meu carinho com os alunos e em parte fruto da minha

aprendizagem acadêmica e profissional que se construiu ao longo dos tempos [...]. não costumo ter maiores conflitos na minha prática pedagógica, acho que aprendi a prever situações a me antecipar a elas.[...] mesmo diante de tudo isso, há um momento no processo de ensino-aprendizagem que me deixa um tanto desiludido: não perceber o brilho no olhar de alguns alunos. não perceber a mesma empolgação que eu sinto, por exemplo, ao analisar um poema. Acho que a aula é sempre algo diferente, há muito de imprevisível na prática, a todo momento estamos enfrentando situações inusitadas na convivência escolar. Situações comportamentais, situações de dificuldade de aprendizagem, de desinteresse pelo estudo da língua etc.[...]

DRUMMOND

14/10/2005

As aulas transcorreram normalmente. Mas uma inquietação me bateu: os alunos, tendo o livro, não o trouxeram à sala de aula. Fiz com eles uma reflexão acerca da necessidade de manuseio do livro. Ouviram-me atenciosamente.

16/10/2005

Feitas as considerações na aula anterior acerca do uso do livro didático, pareceu-me que surtiu efeito: os alunos trouxeram o livro à sala. Detectei, no entanto, um problema: boa parte deles não quiseram fazer a leitura do texto indicado, digo, não a fizeram oralmente. Penso que isso se deveu a certa timidez.

17/10/2005

Grande assiduidade à aula na sexta feira. Lemos textos de cunho informativo. Por vezes os alunos não quiseram responder às questões propostas oralmente. Penso que o impedimento se deveu à timidez. As questões eram bem simples. As respostas por escrito surgiram rentes.

21/10/2005

Percebi assiduidade completa à sala. Os alunos se envolveram com o tema da aula. Era análise de questões lingüísticas propostas por vestibulares. Após o intervalo, notei que boa parte dos alunos chegou atrasada. De modo geral, alunos participam das aulas.

...

LEMINSK

Professor é profissional que se depara com tudo o que se pode e não se pode imaginar. Por mais que se façam planejamentos, há situações que se nos escapam de quaisquer previsões feitas. Normalmente, os planejamentos que faço, no momento efetivo de sua prática, tornam-se apenas esboços do que se planeja, haja vista as adaptações que muitas vezes se tornam obrigatórias para que uma atividade seja aplicada. Recentemente, promovi entre os alunos do segundo ano uma competição. As turmas foram divididas em grupos compostos por quatro alunos. Cada grupo elaboraria dez questões de múltipla escolha e os trabalhos seriam trocados entre os grupos. O vencedor, aquele com melhor resultado, seria dispensado da prova mensal. [...] houve um empenho que superou minhas expectativas. [...] durante a aplicação, os assuntos foram discutidos, houve debates e os alunos terminaram por ganhar uma dimensão inesperada que me obrigou a estender o trabalho por várias aulas, adiando outras tarefas previamente ajustadas. Desse modo, os planos são apenas um norte que pode ser reduzido ou alongado, de acordo com os resultados ou expectativas que se alcancem. Enfim, o que a sala de aula traz é que delinea, delimita, aperfeiçoa o processo de ensino/aprendizagem, não teorias pedagógicas feitas por quem não enfrenta a sala de aula.

CLARICE

[...] Na metade do curso, consegui um emprego em uma escola da rede privada. Tive muitas dificuldades, pois comecei a lecionar nas primeiras séries. Não possuía nenhuma prática, ou seja, não estava preparada para enfrentar a sala de aula, até porque as disciplinas cursadas não davam embasamento pedagógico ou metodológico para esse tipo de ensino. [...] mudei para outra escola, passando a dar aulas para o segundo grau, já me sentindo bem mais segura. Como já disse, no início senti muitas dificuldades, pois não tinha passado por um estágio efetivo, que me desse suporte pedagógico ou mesmo uma base metodológica para abordar determinados conteúdos ou enfrentar determinadas situações. [...] Como já disse antes, a minha formação deixou muito a desejar, principalmente no que diz respeito à prática profissional. As matérias pedagógicas não me prepararam para enfrentar alguns problemas como atritos no relacionamento entre alunos, comportamento em sala de aula, falta de

motivação, dentre outros. Não sei se essas dificuldades podem ser atribuídas à forma como eram ministradas as práticas, através de minicursos e não de aulas normais ou a falta de conhecimento pedagógico, adquirido através da oferta de disciplinas mais específicas, direcionadas para a prática pedagógica, talvez estágios mais efetivos. No entanto, essa prática veio sendo adquirida com o tempo, com o exercício da profissão. Dentre os aspectos que marcam a minha prática está a troca de experiências com outros professores na busca de melhorar as atividades de sala de aula, de despertar a motivação dos alunos. outro aspecto que acho bastante relevante é o respeito pelo aluno, o que faz com que mantenha com ele uma relação de carinho, uma empatia que favorece a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. [...] ao longo de minha vida profissional tenho enfrentado algumas situações difíceis em sala de aula, algumas delas necessitam da ajuda de outros profissionais com pedagogos, psicólogos e até mesmo dos pais.

. . .

