

A TEORIA DA PRÁTICA, OU A PRÁTICA NA TEORIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO IFSP-SPO¹

Vanessa Zinderski GUIRADO²

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura/Universidade Presbiteriana Mackenzie
Técnica em Assuntos Educacionais/IFSP-Campus São Paulo

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa analisa os resultados verificados após entrevistas realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo, com professores de disciplinas práticas, buscando entender como foi desenvolvido o processo de aquisição de conhecimento do professor, como as ações pedagógicas foram trabalhadas e que tipo de embasamento eles empregaram em sua ação docente. Como instrumento de produção e coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Como referencial teórico, foram feitas leituras referentes à formação de professores e a aquisição de conhecimento, que contribuíram para a elucidação das questões trabalhadas, desta forma, embasando a pesquisa e promovendo ao longo do texto a interlocução dos autores adotados, com os dados coletados. Como metodologia de organização e análise de dados, optou-se pela Análise Comparativa, com o intuito de constatar se a experiência prática vivida em sala de aula pelos professores é refletida na teoria adotada. Espera-se com o presente estudo compreender melhor qual é o processo de aprendizagem do professor, suas influências externas, relevância da formação acadêmica, o que compreende a sua ação docente e como é realizado o desenvolvimento de ações buscando a qualidade da relação ensino-aprendizagem em seu dia a dia como educador.

Palavras-chave: Papel do professor. Ação docente. Relevância da formação acadêmica. Ensino-aprendizagem.

Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida no intuito de conhecer melhor a instituição e testar a viabilidade de realizar entrevistas semiestruturadas junto ao corpo docente. Dessa maneira, ela possibilitou o desenvolvimento de uma prévia na qual foi possível identificar as melhores formas de abordagem, quando da realização de entrevistas, antes da elaboração das perguntas que seriam direcionadas para o trabalho de Dissertação de Mestrado da autora, intitulada “Políticas Públicas Educacionais para as licenciaturas: um estudo a partir da Formação de Professores no Instituto Federal de Educação,

¹ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFSP.

² Endereço eletrônico: guiradovz@gmail.com

Ciência e Tecnologia – *Campus* São Paulo”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Nesse sentido, seu desenvolvimento auxiliou a visualizar as dimensões que permeiam o trabalho docente, as influências sofridas por este e serviu também para ter noção do quanto a profissão docente é realizada por pessoas comprometidas, que realmente trabalham com algo que lhes proporciona a oportunidade de ver o fluxo de conhecimento sendo perpetuado, pois apenas trabalhando com o que se gosta é que é possível superar tantos obstáculos como a falta de recursos apropriados, de planejamento, de reconhecimento e repleto de políticas públicas desenvolvidas de modo apartado da realizada das salas de aula, que visam a sanar as imposições de um mercado de trabalho em detrimento da educação de qualidade.

Informações preliminares

O objetivo geral da pesquisa é identificar como foi desenvolvido o processo de aquisição de conhecimento do professor, considerando quais são as suas fontes de aprendizagem formais e informais, revelando o que as fundamentam e como o conhecimento adquirido auxilia no desenvolvimento de seu trabalho e influencia a sua ação docente.

As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo, doravante identificado pela sigla IFSP-SPO, junto a cinco professores voluntários, que atuam nos cursos da instituição, sendo que as perguntas propostas seguiram um roteiro dividido em duas partes, sendo ambas compostas por sete perguntas, em que a primeira tratou de abordar a caracterização pessoal e profissional, com a intenção de elaborar um perfil dos entrevistados; a segunda a caracterização da atuação e formas da aprendizagem dos docentes entrevistados, visando a identificar como foi realizado o processo de aquisição de seu conhecimento pessoal, para, depois, verificar o desenvolvimento da ação de ensino-aprendizagem em relação aos seus alunos e como eles desenvolvem o seu trabalho para levá-los a adquirir o conhecimento proposto como conteúdo em suas aulas.

Antes de efetivamente ocorrerem as entrevistas, houve um contato prévio para seu agendamento, visto que todos os entrevistados, além de serem professores efetivos, exercem também outras funções administrativas dentro da instituição. Nenhum professor teve acesso às questões da entrevista antes de sua realização. Após a realização das entrevistas, todas elas foram transcritas na íntegra, pela própria pesquisadora.

A opção pela entrevista semiestruturada ocorre em virtude de ela ser um instrumento de coleta de dados que fornece ao entrevistador a possibilidade de acrescentar questões necessárias para elucidar pontos que não ficaram nítidos com as respostas oferecidas, assim favorecendo o entendimento das questões pertinentes. Tal opção possibilitou também um treinamento para o futuro desenvolvimento da dissertação de mestrado, contribuindo para uma estruturação mais adequada dos questionários aplicados, da realização das transcrições e do trabalho de análise que foi desenvolvido na pesquisa posterior.

Como metodologia de organização e análise de dados, empregou-se a Análise Comparativa, com o intuito de constatar se a experiência prática dos professores, vivida em sala de aula, é refletida na teoria adotada para o desenvolvimento da pesquisa. A realização das entrevistas ocorreu na sala de reuniões, da Coordenadoria de Registros Escolares de Pós-Graduação do IFSP-SPO. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos professores. Posteriormente, todas elas foram transcritas e analisadas à luz de reflexões fundamentadas nos autores com quem dialogamos ao longo da pesquisa e em sua comparação com as falas dos professores entrevistados.

O local da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), autarquia federal de ensino, fundado em 1909, como o nome de Escola de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Com o passar dos anos, a instituição foi sendo consolidada e reconhecida pelo desenvolvimento de atividades voltadas para o mercado de trabalho e o preparo profissional, porém, durante seus 108 anos de história, em virtude do crescimento e diversificação contínuos de suas atividades, alterou algumas vezes sua denominação, passando de Escola de Aprendizes Artífices, para Liceu Industrial de São Paulo em 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937; mudando novamente de nome

para Escola Técnica Federal de São Paulo em 1942, depois Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, em 1999, até ser transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e ficar equiparado às Universidades Federais, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A opção por escolher o IFSP-SPO respalda-se no fato de este *Campus* oferecer cursos em variados níveis educacionais e em diversas áreas de conhecimentos, atuando em cursos Técnicos Profissionalizantes, Tecnologias, Bacharelados, Licenciaturas e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, além de cursos de Extensão e modalidades em EaD.

Uma outra particularidade em relação ao IFSP, que torna o seu estudo tão particular, é que, em virtude da natureza da instituição e dos vários níveis de atuação, os professores são contratados para a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Tal questão faz com que os professores possam trabalhar em diversos níveis educacionais, em cursos distintos, com disciplinas diferentes, com áreas, objetivos e conteúdos variados simultaneamente, o que acaba exigindo muito dos professores, em questões de estudo, de preparo e desenvolvimento de materiais adequados para cada especificidade trabalhada.

Como referencial teórico, foram feitas leituras que abordavam a questão da formação de professores e dos processos de aquisição do conhecimento docente, contribuindo para a elucidação das questões trabalhadas e servindo de embasamento para a pesquisa, por meio da interlocução dos autores adotados, com os dados obtidos com as entrevistas. As especificações dos livros adotados encontram-se nas referências bibliográficas.

Todo o material trabalhado foi de primordial importância para a realização deste trabalho, pois ele forneceu o embasamento teórico necessário para identificar, nas entrevistas, pontos pertinentes ao referencial teórico, possibilitando, dessa forma, a realização da Análise Comparativa, sendo viável analisar as questões referentes às falas dos professores, tornando ainda possível demonstrar competências geradas pelas mudanças que ocorrem em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas escolas e na própria profissão docente, como, por exemplo, a necessidade de trabalhar em equipe, de conhecer os conteúdos específicos das disciplinas, de levar os conhecimentos pré-adquiridos dos alunos em consideração, prestar atenção ao ambiente educacional e no

retorno que os alunos oferecem frente aos novos pontos abordados, bem como contribuiu para entender como as questões supracitadas levaram a uma tomada de ação fundamental, por parte dos professores entrevistados, para o melhor desenvolvimento da docência, que é a de refletir sobre sua prática docente, tornando possível que decisões mais eficazes sejam colocadas em prática e proporcionando a busca da melhoria contínua dos processos desenvolvidos em sala de aula.

Apresentação e análise dos dados: o que os professores do IFSP-SPO têm a nos dizer

As entrevistas foram realizadas no IFSP-SPO, com cinco professores que atuam com a abordagem técnica, de sua área de conhecimento, dentro de seus respectivos cursos e que desenvolvem seu trabalho em disciplinas práticas. Com a finalidade de preservar a identidade dos professores entrevistados, eles serão diferenciados no trabalho pelas letras: *A, B, C, D e E*.

Inicialmente, é apresentada a caracterização pessoal e profissional, para, em um segundo momento, com base na caracterização da atuação e formas da aprendizagem dos docentes entrevistados, proceder à análise comparativa dos dados obtidos.

Com relação à caracterização pessoal e profissional, dentre os entrevistados, constata-se que todos são concursados e trabalham em instituição pública de ensino, como RDE (Regime de Dedicção Exclusiva) de 40 horas semanais. Todos possuem a docência como única atuação profissional e acumulam cargos e funções na estrutura organizacional do IFSP/*Campus* São Paulo e Reitoria.

Entre os entrevistados, *B, C e E* trabalham há menos de 10 anos como docentes e *A e D* trabalham 10 anos ou mais. Temos ainda que *B e E* estão na faixa dos 30 anos e *A, C e D* na faixa dos 40 anos.

Em questões acadêmicas, *E* possui Pós-Doutorado; *A, B, D e E* possuem Doutorado e todos possuem Mestrado, sendo que *A, B, D e E* fizeram mestrado acadêmico e *C* mestrado profissional. Constata-se ainda que *C* possui curso de especialização.

Quanto à Graduação, as áreas de formação dos entrevistados são: *A*, Engenharia Mecânica, *B e D*, Engenharia Elétrica, *C e E*, Tecnologia em Automação Industrial.

Todos os entrevistados realizaram a sua trajetória acadêmica em instituições públicas de ensino superior.

Basicamente todos os professores escolheram a docência por uma questão de afinidade, porém, *B*, *C* e *D* especificam exatamente isso, enquanto *A* e *E* especificam que a sua escolha ocorreu devido ao interesse pela área acadêmica.

Quando questionados acerca do papel do professor e da escola, há uma grande variedade de opiniões, inclusive, com um mesmo entrevistado apresentando posicionamentos complementares com relação ao papel do professor, que vão desde o entendimento do professor enquanto mediador, até o posicionamento de que o papel do professor é levar o indivíduo a se identificar como cidadão.

Logo, temos, em relação ao papel do professor, que: *A*, *D* e *E* falam que o docente deve trabalhar de forma a contribuir na formação do ser humano completo/íntegro; *A* e *E* dizem que o docente deve buscar participar diretamente na formação do cidadão, como um agente de mudança; *B* enfatiza que há um problema na formação dos professores, que acaba sendo perpetuado e, conseqüentemente, gerando também um problema de formação dos alunos que são formados por eles; *C* acredita que o professor cumpre o seu papel; *D* relata que o papel do professor está confundido com outras funções não relacionadas com questões educacionais; *D* acredita ainda que o professor deve levar o aluno a compreender o que está sendo transmitido e levá-lo à aquisição do conhecimento; *E* coloca-se como mediador do conhecimento trabalhado em sala de aula.

Podemos identificar na fala de *A*: “O professor participa diretamente na formação do cidadão, sendo primordial para o desenvolvimento de um ser humano completo, capaz de interagir com o mundo ao seu redor, criando soluções e resolvendo problemas”, o trecho destacado vai ao encontro de Aebli (1974), quando o autor nos fala que, quando o professor cita um ser humano capaz de criar soluções e resolver problemas, está falando de um ser que desenvolveu um esquema de operações mentais e que, portanto, está apto a executar as ações solicitadas, como vemos no trecho a seguir:

A criança deve ser levada a estabelecer as principais relações que regem um complexo de operações e a inserir nelas as operações parciais. É necessário, pois, dar à pesquisa um quadro que desde o início oriente sua organização de conjunto e confira uma significação

a todas as diligências empreendidas durante sua realização. Ora, esse agente diretor da pesquisa não pode ser constituído por nada mais senão um *problema* bem vivo no pensamento do aluno. A psicologia de Jean Piaget nos ensina, com efeito, que um problema constitui um *esquema antecipador*, isto é, um esboço esquemático de uma operação a encontrar, solidário de um sistema de conjunto de operações (AEBLI, 1974, p. 92).

Ainda com relação à citação acima, podemos identificar Aebli também nas falas dos professores *D* e *E*, quando eles tratam da questão do papel do professor, respectivamente, o profissional tem que “levar o aluno a efetivamente compreender o que está sendo transmitido e levá-lo à aquisição do conhecimento, para que este não seja apenas uma coisa mecanizada” e “sendo capaz de levar o indivíduo a conhecer as suas potencialidades”, vemos, nitidamente que se essas ações conseguem ser desenvolvidas, temos um aluno que possui um esquema antecipador e, portanto, está apto a resolver problemas e buscar soluções.

Com relação à mesma fala supracitada do professor *D*, “levar o aluno a efetivamente compreender o que está sendo transmitido e levá-lo à aquisição do conhecimento, para que este não seja apenas uma coisa mecanizada”, ainda que durante toda a sua fala consigamos identificar que este é um professor preocupado com a formação de seus alunos e que busca fazer com que eles realmente se apropriem do que o professor propõe em sala de aula, também conseguimos identificar resquícios de uma formação bancária, possivelmente sofrida pelo educador enquanto aluno e reproduzida agora por ele como professor, conseqüentemente, acaba denunciando tal ação em suas falas, quando cita a “transmissão de conhecimento” para os alunos e, nesta questão, somos remetidos ao pensamento de Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um

objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém* (FREIRE, 2002, p. 12).

Quanto à fala do professor *A*, quando ele cita: “o desenvolvimento de um ser humano completo, capaz de interagir com o mundo ao seu redor”; na do professor *E*, quando ele fala que: “o professor é um agente de mudança, sendo a sua ação uma das mais significativas para o desenvolvimento de um ser humano completo”; e na fala do professor *D*, quanto a: “estruturar um ser humano íntegro”, podemos identificar também as ideias de Freire quanto à necessidade de assumirmos práticas que sejam voltadas para a humanização do ser humano, como segue na citação abaixo:

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização (FREIRE, 2002, p. 07).

Na fala do professor *B*, ele nos diz que:

[...] existe um problema na formação tanto dos professores, quando na dos alunos que são formados por estes, pois identifico que, atualmente, uma boa parte dos cursos está se restringindo apenas a realizar um treinamento dos discentes e uma parte dos professores também está mais preocupada em treinar o aluno para o mercado de trabalho, do que ensinar o aluno a refletir e ser capaz de compreender o processo como um todo, de entender como funcionam as relações existentes entre as coisas aprendidas, a ir além de fórmulas prontas [...]

Na questão acima, o professor expõe um problema anterior à atuação docente, uma vez que ele aborda as falhas que ocorrem ainda no processo de formação do professor, na concepção e na ética profissional relacionadas com esta profissão, visto que, por não termos profissionais bem formados, não há como ele ser reconhecido como um profissional adequado, e se esses profissionais não avaliam a sua ação docente com o devido respeito, não há como esta ação cumprir os padrões éticos necessários para

uma ação profissional reflexiva e voltada para a formação de um indivíduo capaz de resolver problemas, buscar soluções e conhecer as suas potencialidades.

Ainda é possível identificar na fala do professor a questão mercadológica relacionada à ação docente, já que, infelizmente, as tendências educacionais e as cobranças feitas pela sociedade atualmente para a educação revelam uma busca muito maior por produtos/serviços educacionais, do que pelo aprendizado, por uma fonte de conhecimento, ficando evidente o paradoxo educacional que vivemos e o grande desafio apresentado para as escolas e, neste aspecto, fazemos relação com Nóvoa, quando o autor nos diz que:

É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor. (NÓVOA, 2007, p. 12)

Quanto ao papel da escola: *A*, *C* e *E* acreditam que a escola cumpre a sua finalidade; *D* e *E* falam da sobrecarga de atribuições da universidade; *B* e *D* acreditam que a finalidade da escola deve ser revista em nossa sociedade, sendo que o professor *D* fala em questões de educação, como um todo, e não apenas de questões relativas ao âmbito da escola; *B* fala que a escola está representada como reprodutora de conceitos e não como ambiente formativo. Vemos, na fala do professor *D*, que:

[...] as exigências da sociedade são muito maiores hoje em dia, pois temos que suprir questões de ambientes externos à escola [...] bem como temos que rever a finalidade da escola em nossa sociedade, principalmente na universidade, pois ela não tem como sanar déficits educacionais históricos [...]

E o professor *E* também nos diz que: “com a cobrança, por parte da sociedade, de uma incorporação de novas atribuições para a universidade”, indo exatamente ao encontro do que Nóvoa expõe no trecho abaixo:

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola. (NÓVOA, 2007, p. 07)

Ainda com relação ao papel da escola, na fala do professor *B*, temos que: “atualmente, identifico esta, a escola, apenas como uma reprodutora de conceitos e não como um ambiente formativo”. É possível identificar esta questão da reprodutora de conceitos, como sendo uma formação voltada apenas para o que é cobrado enquanto um serviço, logo, nesta concepção, há uma definição de escola enquanto um serviço prestado para a sociedade e, portanto, perdendo a sua finalidade educacional, sendo ela preterida em função do mercado consumidor de um produto educacional. Tal situação também é destacada por Nóvoa, conforme segue:

[...] a escola como serviço ou como instituição? Grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição. O que é mais grave: a agenda comunitarista por um lado, a agenda liberal por outro e ainda a agenda da privatização tendem a ver a escola como um serviço que se presta a alguém e não como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos constituímos como pessoas, onde nos constituímos dos nossos direitos próprios, e conseguirmos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas. É preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição. (NÓVOA, 2007, p. 11)

Ao analisar os dados obtidos com o questionamento sobre como eles aprenderam a ser professores, com relação aos entrevistados *A*, *B*, *C* e *D*, constata-se que eles desenvolvem o seu trabalho baseado em sua memória acerca dos professores que tiveram, somados à prática diária. Nesse aspecto, podemos identificar que as falas dos professores vão ao encontro do que nos diz Tardif:

Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar (Butt e Raymond, 1989; Carter e Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, no prelo a, no prelo b; Richardson, 1996). Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. (TARDIF, 2000, p. 13)

Também com relação às falas dos professores sobre o resgate da memória enquanto eles eram alunos e do embasamento que elas proporcionam em seus gestos enquanto professor, reproduzindo com seus alunos um conhecimento adquirido com seus antigos mestres, identificamos uma passagem de Paulo Freire acerca dessa memória:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades [...] Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. (FREIRE, 2002, p. 19)

Ainda com relação ao mesmo questionamento, temos que todos os entrevistados aprenderam a ser professores na prática e, neste aspecto, também podemos identificar as suas falas associadas novamente a Tardif, conforme segue:

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. (TARDIF, 2000, p. 14)

Quando questionados acerca da contribuição do curso superior para a sua atuação como professor, os entrevistados afirmam que tudo o que aprenderam em suas graduações e nos demais cursos realizados contribuiu para o desenvolvimento de sua profissão, pois todos trabalham com disciplinas práticas.

Sobre o que aprenderam no exercício da profissão, temos que: todos os professores afirmam que aprenderam a trabalhar com as diferenças, como podemos constatar nas seguintes falas a seguir: *A*: “Aprendi a lecionar, a ser um bom professor, a trabalhar melhor com pontos de vista distintos”; *B*: “Aprendi a lidar melhor com seres humanos, respeitando cada diferença”; *C*: “Aprendi a trabalhar com a formação de um público muito diversificado”; *D*: “Lidar com a diferença e com os mais variados níveis de conhecimento dos alunos” e *E*: “Aprendi a lidar com a diferença de opinião, de classe social, de nível cultural e de nível educacional”. Nestas falas, identificamos o pensamento de Freire, pois ele melhor do que ninguém sempre trabalhou no sentido de acabar com as diferenças e saber ouvir o próximo e quando temos professores que afirmam de forma unânime que aprenderam a trabalhar com diferenças, as falas de Freire se fazem totalmente presentes, como constatamos a seguir:

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura? Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. (FREIRE, 2002, p. 46)

Ainda, consegue-se identificar o pensamento de Freire quando *B*, *C*, *D* e *E* dizem que aprenderam a lidar com os níveis de conhecimento e dimensão do conteúdo; *B*, *C*, *D* e *E* ressaltam que desenvolveram a capacidade de trabalhar com os conhecimentos pré-adquiridos dos alunos e *A* e *B* destacam que desenvolveram a capacidade de lidar com os seres humanos/alunos. Portanto, temos que: quando se trabalha com níveis de conhecimento, dimensionamento de conteúdo, conhecimentos pré-adquiridos e quando o profissional consegue lidar com outros seres humanos em sua diversidade, definitivamente, está sendo realizado um trabalho que leva em consideração as diferenças.

Quando *A*, *B* e *C* revelam que aprenderam a prestar atenção aos alunos e ao que ocorre no âmbito educacional, identifica-se o entendimento que Freire propõe quanto ao significado do espaço pedagógico, que é a sala de aula, e, conseqüentemente, que os professores possuem a mesma leitura com relação ao ambiente escolar, logo, segundo o autor:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2002, p. 38)

Também é possível identificar nas falas dos professores, ora de forma mais direta, ora em meio a outros comentários, que, quando eles falam sobre o que aprenderam no exercício da profissão, um ponto primordial e intrinsecamente relacionado com a questão da profissionalização da docência, pois infelizmente a imagem veiculada na sociedade, de uma forma geral, acerca do professor é aquela que identifica a docência como se fosse um “dom” e não como uma profissão que exige respeito e preparo como qualquer outra.

As respostas oferecidas também destacam que *A*, *B* e *E* acreditam que as suas experiências lhes proporcionaram a oportunidade de ser profissionais melhor preparados; *D* acredita que ser professor o ensinou a transmitir o conhecimento e a pesquisar e *A* diz que aprendeu a lecionar, logo, entendemos que esses professores

conseguiram realizar uma reflexão em cima de suas práticas e conseguiram identificar o que aprenderam no desenvolvimento de sua profissão, indo ao encontro do que Nóvoa propõe como definição do que é ser professor:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30)

Quando temos que *D* afirma que aprendeu a transmitir o conhecimento, mesmo frente às demais respostas fornecidas por este mesmo professor, visto que em suas falas também temos que ele exerce um trabalho com base na problematização das questões, sabendo lidar com as diferenças e níveis de conhecimento, conseguimos identificar ainda que se perpetua um traço da Abordagem Tradicional do ensino no uso da expressão “transmitir o conhecimento”, esse mesmo traço também é identificado na fala do professor *E*, quando perguntado acerca do papel do professor, em que afirma: “é um mediador de conhecimento”. Sobre Abordagem Tradicional, ressalta Mizukami:

O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos [...] O professor exerce, aqui, o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. (MIZUKAMI, 1986, p. 15)

Com relação à questão acerca das fontes que contribuem para a ação docente, todos destacam que empregam bibliografia específica da área; *A*, *B* e *E* relatam que também se baseiam no retorno que recebem dos alunos para optar por estratégias; *A*, *B* e *E* declaram que fazem análise do seu trabalho; *C* e *D* destacam que empregam conhecimentos adquiridos em ambientes externos ao educacional; *D* e *E* afirmam que fazem uso de pesquisa como uma auxiliar àquelas fontes habituais que empregam como referência ao seu trabalho; e *A* revela que já leu muitos livros de Paulo Freire, Piaget e

outros teóricos que tratam de questões educacionais, para ajudar em suas aulas, mas afirma que acha muito difícil colocar em prática as teorias estudadas nos livros.

O desabafo do professor *A*, quanto à falta de habilidade de colocar em prática o que se lê em livros que tratam de questões pedagógicas ou didáticas, também é abordada por Nóvoa, quando o autor fala que:

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. (NÓVOA, 2007, p. 14)

Os demais entrevistados, *B*, *C*, *D* e *E* não citaram referências pedagógicas, ou fizeram referência a questões didáticas, bem como não identificam se as suas ações docentes fazem parte de alguma teoria educacional existente, porém, mesmo sem identificarem se há alguma prática pedagógica ou didática em suas ações, de uma forma geral, todos os entrevistados mostram-se muito preocupados com a prática educacional, visto que baseiam suas ações no retorno que os alunos fazem em relação aos conteúdos trabalhados, buscam realizar análise dos trabalhos desenvolvidos, empregam conhecimentos variados e fazem uso de pesquisa como método de apoio e aquisição de conhecimentos acerca de novas tecnologias e técnicas que contribuam com o trabalho docente. Ao analisar essas falas, vemos referência com o que Tardif expõe sobre os saberes profissionais do professor, conforme segue:

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2000, p. 14)

Ainda com relação a esta questão, o fato de *A*, *B* e *E* afirmarem que fazem análise do seu trabalho, que ela constitui uma prática essencial e muito benéfica para o desenvolvimento do professor; que com ações refletidas há o maior aproveitamento dos conteúdos pelos alunos, assim, favorecendo o ensino-aprendizagem. O que vai ao encontro de Nóvoa, quando o autor destaca que:

Há um déficit de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas. Citando John Dewey, o que é essencial é a reflexão sobre as práticas. E Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. (NÓVOA, 2007, p. 16)

Quando questionados em que fundamentam a sua ação docente, *B*, *C*, *D* e *E* afirmam fundamentar a sua ação docente na prática e, novamente, temos posto que a prática é a grande norteadora da ação docente, como nos mostram as falas seguintes dos professores:

(B) A ação docente é bem prática, tento entender o que está acontecendo, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos e, com base nisto, faço as adequações necessárias para a melhor compreensão do tema abordado. Utilizo os exemplos mais próximos à realidade deles e adéquo os conteúdos ao nível da sala, até chegar ao final do curso com o objetivo cumprido, porém o mais importante não é que eles aprendam os conteúdos, mas que entendam os princípios, pois assim sempre saberão chegar ao resultado das coisas.

(C) [...] quando passo um problema para os alunos, sempre espero até o último retornar com a resposta e, então, verifico quais foram as dificuldades, dúvidas, como foi o desenvolvimento lógico do trabalho, com base nas respostas, eu verifico o que pode ser melhorado, como deixar a proposta dos exercícios mais clara, como induzir melhor o aluno até a descoberta da resposta [...]

(D) [...] partindo de um problema em busca de uma resolução, que deverá ser proposta pelo aluno. Com este tipo de mecanismo, consigo fazer com que o aluno compreenda todo o processo que há por trás do

conhecimento que quero transmitir, levando-o ao entendimento do mecanismo e fazendo com que ele não fique apenas em uma mecânica aplicação de fórmulas prontas [...]

(E) Tento sempre problematizar os exemplos com situações reais, provocando nos alunos a necessidade de solução do problema apresentado, transformando a aula em uma situação dinâmica e onde o conhecimento é adquirido na prática [...] o aluno consegue entender os princípios fundamentais do conteúdo e fica capacitado para descobrir sozinho outras questões, pois foi desenvolvida uma base sólida de conhecimento.

As falas dos professores citadas acima e as ações narradas vão ao encontro do pensamento de Freire, como abaixo:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto [...] Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”. (FREIRE, 2002, p. 13)

Ainda com relação à busca de fazer com que os alunos entendam os princípios e os mecanismos daquilo que está sendo aprendido, tais falas também encontram embasamento no pensamento de Nóvoa, pois o autor coloca que o princípio maior da escola é trabalhar para que o aluno adquira o conhecimento e, conseqüentemente, seja incluso na sociedade como um indivíduo, conforme segue:

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e

participar ativamente das sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2007, p. 12)

Como também encontram respaldo em Mizukami (1986) e na Abordagem Cognitivista, de acordo com a explicação da autora:

A descoberta irá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Dessa forma, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante. O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem [...] O ensino, pois, deve levar, progressivamente, ao desenvolvimento de operações, evitando a formação de hábitos, que constituem a fixação de uma forma de ação, sem reversibilidade e associatividade. (MIZUKAMI, 1986, p. 76-77)

O fato de *A*, *B*, *C* e *E* destacarem que fazem a avaliação do trabalho que desenvolvem e de *A*, *B* e *C* prestarem atenção ao retorno que recebem dos alunos em suas aulas, demonstra a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, bem como a preocupação com a reflexão acerca do que está sendo trabalhado em sala de aula, segundo identificado nas falas a seguir: *A*: “tento sempre ficar atento ao retorno obtido em sala, após um novo tema, assim posso trabalhar melhor os exemplos e buscar novas maneiras para transmitir o conhecimento”; *B*: “tento entender o que está acontecendo, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos e, com base nisto, faço as adequações necessárias para a melhor compreensão do tema abordado”; *C*: “no retorno que há da classe e na constante ação, verificação dos resultados e a implementação de novas ações”. Nas palavras de Tardif,

[...] não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p. 7)

Outras ações muito interessantes, extremamente produtivas e desenvolvidas pelos professores são as do emprego de problematização e pesquisa de novos mecanismos e tecnologias, uma vez que tais ações favorecem o entendimento do educando, bem como possibilitam que o mesmo tenha acesso às mais novas tecnologias referentes à sua área e, neste aspecto, *B*, *C*, *D* e *E* buscam fazer com que os alunos entendam os princípios/mecanismos daquilo que está sendo aprendido, visto que, dessa maneira, serão capazes de resolver qualquer tipo de problema sozinhos; *D* e *E* trabalham com o desenvolvimento de projetos e na problematização das questões para levar os alunos à aquisição dos conteúdos; *B* e *E* buscam trabalhar com situações reais e contextualizações; *C* e *E* desenvolvem pesquisa com a finalidade de trazer aos alunos o acesso às mais novas técnicas e tecnologias. O professor *D* também fala que faz pesquisa constante de novas técnicas e programas que possam facilitar o conhecimento dos alunos e que possam contribuir para a ação docente, portanto, é possível identificar novamente um alinhamento com o que diz Tardif, pois o autor coloca a necessidade de problematizar as relações com o saber:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. (TARDIF, 2000, p. 21)

Ao final da análise das respostas ofertadas pelos professores, é possível constatar que muitas ações são desenvolvidas no intuito de levar os alunos à aquisição do conhecimento, que muitas situações são testadas em aula e que a prática é algo fundamental, tanto a prática do professor no exercício contínuo da docência, quanto à prática que desenvolvem com seus alunos e que os faz refletir sobre o próprio aprender, e como afirma Aebli:

[...] na medida do possível, é preciso dar ao aluno a oportunidade de *executar materialmente as operações* durante seus ensaios e tateios [...] O que importa verificar desde já é que a interpretação psicológica do problema recebe nova precisão à luz da teoria da interiorização: um problema, que tem por objetivo a realização ou a descoberta de uma operação, é sempre um projeto de ação, realizável por manipulações efetivas, seja com objetos concretos, seja mediante desenhos nos quais o aluno executa transformações, partições, transportes, etc. (AEBLI, 1974, p. 97)

Considerações finais

Com todas as respostas em mãos, é possível perceber que os professores, por mais que desenvolvam práticas pertinentes à ação docente, não identificam que muitas dessas ações praticadas estão embasadas em teorias educacionais e afirmam que as suas aulas estão fundamentadas em bibliografias específicas da área, na pesquisa que eles realizam sobre novas técnicas e tecnologias, na prática diária da docência, no retorno que recebem dos alunos acerca dos conteúdos trabalhados, nas tentativas e erros de propostas de trabalho, na problematização e desenvolvimento de projetos, na constante reflexão da ação docente.

É factível identificar que boa parte da formação profissional dos entrevistados se fez a partir de suas memórias enquanto alunos, embasadas nas recordações de seus professores, suas vivências, suas experiências, suas histórias de vida, pela troca de experiências com seus pares, pelo reforço diário de suas práticas, pelo desenvolvimento contínuo da atividade docente e pela capacidade de reflexão quanto às ações desenvolvidas.

Todos os professores informaram que conseguem aproveitar tudo o que aprenderam com a sua formação acadêmica e, neste aspecto, todos possuem uma trajetória muito parecida. Um outro fator que aproxima estes professores é o fato de eles atuarem em cursos voltados para uma formação prática e ministrarem disciplinas que buscam o desenvolvimento desta prática, pois nelas o retorno do conhecimento adquirido por eles na academia torna-se factível durante suas aulas e no retorno que recebem dos alunos.

Em algumas falas, há traços nítidos de uma abordagem tradicional, pelo uso de termos como “transmissão e mediação de conhecimento”, porém, de uma forma geral, os entrevistados não seguem uma linha tradicional em sua ação docente e conseguimos identificar fortes traços das abordagens cognitivista e humanista durante todo o discurso dos professores.

As falas dos professores apresentam uma uniformidade muito grande, acreditamos que isso aconteça pelo fato de todos possuírem uma formação acadêmica muito próxima, por terem feito a sua trajetória em universidades públicas, desde a Graduação até os demais níveis, bem como também pelo fato de terem feito a opção de ser servidores públicos e atuarem unicamente como professores em uma instituição pública.

Assim, entendemos que o processo de realização das entrevistas e de desenvolvimento da pesquisa foram extremamente úteis e ajudaram a compreender a teoria apresentada pelos autores com quem dialogamos na prática, podendo embasar novos estudos a partir de tais perspectivas.

Referências bibliográficas

AEBLI, Hans. *Didática Psicológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. *Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade*. São Paulo: Caderno de Pesquisa, nº 98, p. 85-90, ago. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da docência: professores formadores*. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005, p. 1-17.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa (Pt): Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro-SP, 2007.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

THE THEORY OF PRACTICE, OR PRACTICE IN THEORY: WHAT IFSP-SPO TEACHERS SAY

ABSTRACT

This research paper analyzes the results of interviews conducted, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo - Campus São Paulo, with teachers of practical subjects, trying to understand how was developed the teacher's process of knowledge acquisition, how the pedagogical actions were worked out and what kind of background they employed in their teaching activity. As instrument of production and data collection, semi-structured interviews were conducted. As a theoretical reference, readings were made regarding teacher training and the acquisition of knowledge, which contributed to the elucidation of the questions worked, thus supporting the research and promoting throughout the text the dialogue between the adopted authors and the data collected. As methodology of data organization and analysis, we opted for Comparative Analysis, to verify if the practical experience lived in the classroom, by teachers, is reflected in the theory adopted. It is hoped that the present study will improve the comprehension of the teachers' learning process, its external influences, the relevance of the academic formation, which includes its teaching activity and how the development of actions is carried out, seeking the quality of teaching-learning relationship in his daily life as an educator.

Keywords: *Teacher's role. Teaching action. Relevance of academic formation. Teaching-learning.*

Envio: setembro/2017

Aceito para publicação: setembro/2017