

A formação do professor e a prática pedagógica*

Clara Germana Sá G. Nascimento**

Resumo: Este trabalho examina o vínculo entre a prática pedagógica e a formação do professor. Não trataremos aqui da formação em geral, ou seja, separada de suas determinações concretas, mas da formação articulada com as relações sociais que se instituem num processo de trabalho específico: o processo de trabalho pedagógico. Explicaremos, dentro do possível, como a formação do profissional da educação vai sendo gestada nas condições concretas em que se efetiva. Obrigamos a pensar não só a natureza dos saberes mobilizados na escola, mas, também, o papel do professor como profissional, seus princípios, conteúdos e métodos da sua formação. É um estudo que vai privilegiar, portanto, a prática como eixo para se entender o alcance social e produtivo do trabalho pedagógico do professor.

Palavras-chave: Prática pedagógica, formação, profissão profissional, condições de trabalho.

Abstract: This work examines the entail between the pedagogic practice and the teacher's formation. We won't treat here in general about the formation, that is to say, separate from its concrete determinations, but of the formation articulated to the social relationships that are instituted in a process of specific work: the process of pedagogic work. We will explain inside of the possible, as the professional's of the education formation it is going being managed in the concrete conditions in that effective. It forces us to think not only the nature of the knowledges mobilized in the school, but also the teacher's paper as professional, its beginnings, contents and methods of its formation. It is a study that will privilege, therefore, the practice as axis to understand the social and productive reach of the teacher's pedagogic work.

Word-keys: Pedagogic practice, formation, professional profession, work conditions.

* Este artigo produz parte de uma pesquisa realizada em escolas de ensino fundamental em Campinas. Ele foi desenvolvido a partir dos depoimentos de educadores que, comprometidos ou não com a sua prática específica, vêm se envolvendo em experiências pedagógicas, tentando enfrentar o grande desafio deste nível de ensino.

** Professora da Faculdade de Educação da Unicamp e Coordenadora do GPETCO (Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Cultura Organizacional).

Introdução

Este trabalho tem por objetivo levantar algumas questões da formação e da prática pedagógica do profissional da educação, relacionadas com o desenvolvimento de pesquisa que realizo em escolas públicas de Ensino Fundamental de Campinas. É um trabalho menos histórico em sua orientação e mais interessado em explicar como a formação do professor-educador¹ vai sendo gestada nas condições concretas em que ela se efetiva. Ao elegermos tal questão estamos privilegiando a prática pedagógica desenvolvida pelo professor, bem como a gestão dessas práticas.

Iremos reconstruí-la e examiná-la não apenas porque ela oferece uma visão que é fortemente influente na literatura dominante em educação, mas também porque a gestão das práticas pedagógicas não poderia sequer ser pensada satisfatoriamente, sem que se levasse em conta as condições de trabalho para o qual o professor é formado. Por práticas pedagógicas² estamos nos referindo aqui àquelas práticas sociais (de ordem prática e de ordem teórica ou saberes científicos) que são da responsabilidade imediata dos professores e que configuram os seus espaços educativos: as salas de aulas.

Consideramos, portanto, este um debate importante, porque não coloca em causa apenas a formação articulada às condições concretas do trabalho na escola, mas porque apresenta uma explicação das transformações culturais da escola e da formação do professor. Questões como essas têm que incluir no seu inventário uma análise dos problemas que os professores encontram no cotidiano da escola e no ajuste entre a formação a que são submetidos e as situações sociais que os obrigam à tomada de decisões de grande complexidade, de imensas diferenciações, de singularidades e de conflitos. Como veremos, vincular a formação de professores às condições concretas de trabalho reverte em proveito de uma formação reflexiva e dinâmica que passa pela produção de saberes (sejam eles sistemáticos, teóricos ou não) e de valores que dão corpo a uma prática autônoma da profissão. Estaremos, assim, introduzindo uma abordagem no debate sobre a formação de professores, deslocando-a de uma perspectiva centrada apenas nas dimensões acadêmicas (disciplinas, currículos, área de conhecimento, etc.) para uma perspectiva que se dá também a partir da produção de saberes emergentes da prática profissional e da experiência de vida. A prática, como afirma Perrenoud, “é a pedra de toque das competências, o lugar da sua integração e da sua avaliação formativa”.³ Isso levanta um problema de ordem teórico-metodológica sobre o qual iremos tratar mais adiante.

Formação do professor e sua identificação com a profissão

Entendemos que o conceito de formação, que o conhecimento escolar legitima, está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função da realidade social que este mesmo conhecimento escolar se propõe legitimar. Nesse sentido, a formação do professor é a condição necessária para que ele possa ser inserido em uma instituição, instituição que, por sua vez, assegura a sua existência profissional.

1 Sobre a expressão “professor-educador”, aceitamos a inspiração de Gramsci quando nos alerta para o fato de que “a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por essa pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um ‘recipiente mecânico’ de noções abstratas, o que é absurdo”. (1978, p.131) Ver ainda, Philippe Perrenoud, 1993, p. 144, que diz: “o professor é hoje em dia um educador, mesmo que tal não seja nem a sua vocação nem a sua formação”.

2 Como bem o coloca Therrien: A prática pedagógica dos professores, desenvolvida na sala de aula (contexto de interação entre atores sociais), é a expressão de um determinado saber transformado em prática e tendo por referência uma racionalidade discursiva”. (1996, p. 57)

3 Conforme Perrenoud: “a sala de aula é um local onde a resolução dos problemas não tem prazos”. (1993, p.144)

Assim, dentro de um marco referencial, a profissão docente define-se por um certo número de coordenadas político-administrativas configuradas pelo funcionamento da própria estrutura do sistema educacional que regulam as instituições educativas e o conhecimento das atividades que realizam.

A formação, portanto, define uma posição particular do profissional da educação no mercado de trabalho e também uma posição particular no processo de trabalho. Num e noutro caso, a formação não é só a condição para que o professor (trabalhador assalariado) seja reconhecido profissionalmente, mas é a condição da sua reprodução e da sua existência material e social. Nesse sentido o professor é um trabalhador assalariado habilitado ou qualificado para dar aulas.⁴ Mais importante ainda, o professor não se torna qualificado apenas devido à escolarização obrigatória, mas se faz qualificado no curso e em função do que, concretamente, é capaz de realizar no cotidiano da sua sala de aula e da escola. Singulariza-se assim, no processo de trabalho, o lugar social do professor (do ponto de vista da sua localização institucional) em determinadas condições e relações sociais.

A organização de um saber específico constitui, sem dúvida, a normalização da formação do educador e da sua integração a um posto de trabalho determinado. É importante acentuar que estamos utilizando a noção de saber como o faz Hutmacher,⁵ num sentido lato, que abrange crenças, sabedoria, representações, idéias e conhecimentos formulados explicitamente sob a forma de saber-fazer, de técnicas, competências ou de práticas. Brzezinski reconhece o profissional da educação como aquele que foi preparado (formado) para o domínio do trabalho pedagógico. De acordo com essa autora, o que define o profissional da educação são “as relações que ele estabelece na prática pedagógica e na prática social para satisfazer as necessidades para as quais foi formado”.⁶

A formação e as práticas pedagógicas

Que formação é necessária dotar aos professores para que possam desempenhar bem a sua prática pedagógica? Certamente não é uma formação *in abstracto* ou de modelos prescritivos de formação, mas sim, de um corpo de saberes e de saber-fazer que permita ao professor-educador agir eficazmente num domínio específico. O assim chamado saber-fazer, como o estamos entendendo, não é vazio de fundamentação teórica, mas cheio de contradições que a própria realidade social origina. Todavia, deve-se acentuar que é no interior das condições concretas do trabalho pedagógico que surgem os conhecimentos sobre a singularização dos modos operatórios, dos saber-fazer e das habilidades individuais. Nesse sentido, o saber-fazer do professor constitui os conhecimentos e capacidades que cada um utiliza na sua prática (experiência) ou, ainda, constitui a sabedoria acumulada através da sua prática pessoal e coletiva.⁷ Isto nos leva a pensar, que “o indivíduo aprende pelas conseqüências que o seu saber opera no real”.⁸ Estamos falando aqui de um real que não se confunde com a universalidade ideal de um pensamento puro.

Esta questão da formação do professor pressupõe, portanto, um conjunto de saberes, mas,

4 A partir das análises de Marx, Poulantzas (1978, pp. 233-234) assinala que “aos professores de escola pública, trabalhadores assalariados, prestadores de serviços públicos, o capital não intervém diretamente para subsumir a força de trabalho. O capitalista está presente não como capitalista, mas como comprador de serviços. O capital, servindo-se indiretamente do Estado, submete esses agentes (os professores) ao salário e ao seu controle”. Trata-se, portanto, do caso particular de um trabalhador assalariado remunerado sob a forma de salário “que não se integra diretamente no processo de trabalho coletivo objetivado no produto, ou seja, trabalho objetivado nas mercadorias que permite à força de trabalho subsistir e se reproduzir”. (Marx, pp. 70-72, *O capital*, 1978. Liv. I, Capítulo VI (inédito)).

5 Conviria precisar aqui a distinção que Hutmacher faz entre “saberes escolares constituídos pelos saberes a ensinar e a aprender implícitos nos currículos e definidos pelas autoridades escolares, a partir de políticas educativas, e os saberes pedagógicos, que visam as práticas de ensino e de aprendizagem”. (1995, p.63).

6 Brzezinski, Iria, 1995, p.12.

7 Gomes, Angel P., 1995, p. 16.

8 Habermas, Jürgen, 1987, p. 45. Para este autor, o saber é diretamente transmitido pela ação inter-subjetiva.

mais ainda, uma preparação para arquitetar como aplicá-los na prática. Evita-se, assim, qualquer discussão sobre a hierarquização entre teoria e prática. Essa hierarquia de relações, como a entendemos, não privilegia nível algum, na medida em que se dá nos dois sentidos. O problema é que, não se sabe com rigor como, a partir da formação acadêmica, desenvolvem-se as competências e as qualificações desejadas, ou ainda, se os modelos de formação existentes privilegiam o nexos teoria e prática. Sabe-se apenas com certeza que nem todo professor que sai de um curso universitário adquire tais competências.

Transcrevo a seguir o depoimento de uma professora de Ensino Fundamental com formação universitária, sobre a importância da formação adquirida e como a mesma incidiu sobre a sua prática:

A minha formação não se deu apenas na universidade. Eu tinha uma boa experiência de sala de aula quando ingressei no curso de Pedagogia. Nele, entrei em contato com teorias em função do trabalho que já vinha desenvolvendo nas escolas da rede [...] aí, selecionei o que para mim era essencial em função da minha prática pedagógica.

Estamos supondo que no processo de formação universitária, a professora conseguiu manter uma relação ativa com os saberes (ou seja, inter-relações conceituais) em função da renovação das práticas pedagógicas que já vinha desenvolvendo. Observe-se que, o que está presente na sua fala é a forma como mobilizou seus saberes na ação educativa. Indiscutivelmente, a formação universitária teve um peso na prática da professora, que aparece como um meio privilegiado de ação, ou melhor, um meio privilegiado de pôr a teoria em prática.⁹

Ao perguntarmos a outra professora se a formação adquirida incidiu sobre sua prática pedagógica na sala de aula, ela nos disse:

Sim, na medida em que é esta formação adquirida que torna o trabalho pedagógico eficiente. Eu procuro fazer o possível para colocar em prática tudo o que aprendi e o que julgo necessário para aprendizagem do aluno.

Esta professora explicita a importância da formação adquirida para um saber-fazer educativo. Neste caso, estamos entendendo o saber-fazer tanto do ponto de vista da teoria quanto da reflexão sobre a prática (experiência). Julgamos que a transposição dos saberes para a prática não nos parece um processo fácil, porque não comporta apenas uma dimensão técnica, mas implica um trabalho pessoal de construção de estratégias de ação (métodos), ou, ainda, uma busca de relações com acontecimentos de outra ordem, seja técnica, econômica, social ou política.

Uma construção significativa do conhecimento, talvez resida na ruptura com um modo de pensar prescritivo vigente e que necessariamente vai exigir que se integre a relação entre a teoria aprendida e a realidade imediata. Esta realidade imediata, portanto, tem que dar lugar ao conhecimento construído. Conhecimento construído, aqui, estamos entendendo o trabalho de construção teórica, situado na particularidade de uma prática determinada: a prática pedagógica.¹⁰ Esta visão do conhecimento construído contraria a visão de um conhecimento elaborado diretamente sobre um real já dado.

Fizemos a mesma questão – a importância da formação adquirida – para outra professora também com formação universitária:

9 "Formar e qualificar professores significa prepará-los para decidir, observar e agir em situação, tendo em conta o conjunto dos objetivos que caracterizam a ação pedagógica na sala de aula". (Perrenoud, 1993, p.157)

10 Em *La philosophie du non*, 1970, p.144, Gaston Bachelard nos adverte que "conhecimento construído é um trabalho de construção teórica, situado na particularidade de uma prática determinada". Ver, também, Pierre Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, 1990, pp.149-150, no qual o autor explica que a "formação passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais".

A universidade dá o embasamento teórico sim para trabalhar o pedagógico, o problema está quando se enfrenta a realidade de uma dessas escolas de periferia, aí, as coisas se complicam, parece que a gente não consegue aplicar nada do que estudou na prática.

Os problemas dos professores são problemas de natureza prática, que requerem abordagens específicas devido à forte vinculação com os fatores contextuais. Contudo, o embasamento teórico, insistentemente, é indispensável na formação e seria absurdo pensar que as práticas pedagógicas possam prescindir da teoria. Os depoimentos nos fazem crer que é a prática que explicita o como os professores tentam resolver os problemas que enfrentam no cotidiano do seu trabalho escolar. Sob estas condições, os conhecimentos se constroem na ação e só são realmente úteis se forem mobilizados em situações.¹¹ Contudo o professor qualificado é aquele profissional que faz uso de seu saber, de sua competência, no cotidiano da escola.

Mas será que tudo que os professores aprendem nos cursos de formação podem aplicar na prática? Tem-se melhor a percepção da formação como meio de pôr as idéias em prática quando uma professora nos diz:

A minha formação vem acontecendo diariamente na sala de aula. Eu já senti muitas dificuldades, mas, hoje, consigo fazer um trabalho mais a longo prazo na escola. Mas isto não aconteceu de imediato, foi construído no dia-a-dia no meu local de trabalho, pois é quase impossível utilizar imediatamente toda teoria aprendida na universidade.

Observe-se aí a consciência da formação como algo que se constitui no cotidiano do processo de trabalho, um processo construído na prática efetiva. Portanto, o professor não se torna qualificado apenas devido à escolarização obrigatória, mas se faz qualificado no curso e em função do que concretamente é capaz de realizar no cotidiano da sua sala de aula e da escola. Assinalamos um outro depoimento de uma professora que, diferentemente da anterior, mostra que não teve nenhuma experiência de sala de aula antes da sua formação acadêmica, mas que conseguiu sair do simples consumo dos meios de ensino devido à universidade:

Quando entrei na universidade não tinha experiência nenhuma de ensino. Ao ingressar na rede passei alguns anos perdida, repetindo receitas, parecia que toda aquela teoria que tinha estudado não servia para nada. Mas, depois de algum tempo (um ano mais ou menos) pude resgatar o que tinha estudado.

Estamos insistindo no fato de que só os conhecimentos acadêmicos (teóricos, científicos e técnicos) não constituem a garantia do saber-fazer em sala de aula. O professor vai necessitar reconstruí-los e, ainda, aprender a mobilizá-los no cotidiano do seu trabalho. Contudo, muito da aprendizagem adquirida pela professora sem experiência de ensino, anterior à sua formação acadêmica, pôde sem dúvida depender de repetição de 'receitas'¹² que lhe permitiu sobreviver em sala de aula. Isto porém não é mal. Admitimos que boa parte das atividades de um professor iniciante são desta natureza. Aliás, combater de frente esta tendência seria não compreender a lógica da formação pedagógica, seja ela inicial ou continuada. Repetir receitas pode até levá-lo a tomar consciência da sua própria aprendizagem, ou seja, pode levá-lo a aprender, a compreender o que tais receitas significam ou o que há de mais essencial nelas, como o exemplo que assistimos na própria escola da professora entrevistada, em que ela lê com os alunos da 4a. série as questões de uma prova escrita antes de eles começarem a respondê-las. O que esta professora faz não é senão aplicar uma receita tida como um processo que se supõe garantir a compreensão da tarefa a realizar. Nas situações de rotina, como a descrita, a satisfação pessoal do professor surge precisamente porque ele sente que consegue fazer com que as coisas aconteçam na sala de aula. A mesma professora diz:

11 Japiassu, Hilton, 1977, p. 173.

12 Para Philippe Perrenoud, "uma 'receita' é, por definição um procedimento codificado, transmissível, para se chegar a um resultado determinado". (1993, p. 37) Ver, também, Antônio Gramsci, 1978, p. 174.

O professor que nunca trabalhou sente dificuldades em sala de aula. Só quando alguma coisa quebra a rotina, é que a gente abandona as receitas, e é justamente a partir destas situações novas que a gente aprende.

O que entendemos é que, na medida em que a professora se deparou com problemas novos, sai da rotina, abandona as receitas. Na verdade, o que acontece é que ela passa efetivamente a dar menos importância às receitas e a prestar mais atenção ao emprego dos conhecimentos teóricos, aos materiais pedagógicos, a partir dos quais tenta criar sua própria prática. São situações que implicam um aprende fazendo que a professora muitas vezes começa a vivenciar antes mesmo de compreender o que deve fazer. Contudo, o que importa assinalar é que são as pessoas que aprendem, que reconstróem os saberes (mesmo os saberes que não têm estatuto de cientificidade) e que, por isso mesmo, dão a direção do seu saber-fazer.

Uma professora que considerou importante ter se dedicado aos estudos acadêmicos chama a atenção para a importância da prática:

Não perdi tempo fazendo universidade, mas foi a minha prática em sala de aula que definiu o que eu devia fazer: o que se quer fazer define-se na prática.

Não dá para subestimar a força da prática na representação do professor tal como é dada na experiência e também não admitir que a constituição dos saberes se dá através das atividades que ele desenvolve na sala de aula. A forma como o professor trabalha cada situação pode colocá-lo numa posição não apenas de saber-fazer, mas de compreender o que faz e porque faz. A formação certamente só poderá influenciar as suas práticas em situações de ensino bem determinadas e dentro de certos limites que se dão no nível da representação. Talvez por isto, a teoria tenha aparentemente e, só aparentemente, pouco peso em relação às práticas desenvolvidas. Os saberes constituídos no processo de formação podem ser, e certamente são, indispensáveis, mas plenamente estereis se não forem mobilizados na ação, combinados com saberes intuitivos. O dia-a-dia do professor depende desse tipo de conhecimento que ele mobiliza e elabora durante a sua própria atividade. Esse é um tipo de conhecimento 'tácito', espontâneo, intuitivo, experimental.¹³ Esse é um tipo de conhecimento que provém do contato com a prática, da experiência concreta e, por isso mesmo, está vinculado à experiência pessoal. Sabe-se, no entanto, que a consciência desenvolvida na experiência cotidiana é uma consciência empírica e fragmentada, que não pode chegar por si mesma à apreensão das contradições sociais, políticas e econômicas que perpassam a realidade social. Essas experiências têm o privilégio de ser o resultado do vivido, todavia exigem uma passagem pelo teórico, apesar do difícil processo de sistematização.

Vejamos mais um depoimento que ilustra como a consciência profissional (da qual a qualificação é uma componente) incide significativamente na prática pedagógica do professor.

Eu encaro todo o meu trabalho como um trabalho pedagógico. Para mim, o pedagógico é mais amplo que passar conhecimentos sobre a matemática, sobre a escrita, etc. Eu trabalho com as crianças muito em grupo. Nós estruturamos o nosso trabalho juntos, temos uma rotina combinada, e tudo isso leva muito tempo. Quem vê de fora não entende e pensa: 'você perde muito tempo com essa roda no início da aula', mas eu não acho, trabalhar em conjunto é um momento muito bom, é onde eles decidem os assuntos que lhes interessam, expressam o que gostam, e eu também proponho coisas.

A entrevistada fala da consciência que ela tem do trabalho pedagógico que realiza e da sua própria atividade profissional. Observamos que existe por parte dela uma vinculação com a classe

13 Estamos aqui nos referindo, como faz Polanyi (1967), ao conhecimento tácito, espontâneo, implícito, pessoal e não sistemático que qualquer profissional ativa na sua ação.

e com as crianças. Um dos aspectos que pode ser ressaltado na atividade específica que ela desenvolve é a autonomia relativa para determinar seu ritmo de trabalho, seus movimentos, o que trabalhar, e como trabalhar. A característica principal da atividade educativa, que a entrevistada realiza em sala de aula, reside no fato de que a criança também decide as atividades que são desenvolvidas, ou seja, ela participa do processo de aprendizagem, dos métodos, dos elementos de cultura literária, da política, das normas sociais, enfim, de tudo o que a leva a uma consciência crítica, dada a participação que tem nesse processo de ensino-aprendizagem. Quando perguntamos o que ela faz para promover a participação das crianças em sala de aula, ela nos disse:

Eu utilizo a 'roda' (disposição de todos em círculo) e procuro me remeter a conceitos e representações que as crianças já possuem, buscando conduzi-las a relacioná-los com novos conhecimentos e com os já trabalhados em outras situações.

Quando a questionamos ainda sobre o momento em que a criança começa a pensar ativamente, ela responde:

quando surge nela a necessidade de contestar, questionar. É através dessa atividade que a criança percebe a importância do que faz e toma consciência do seu papel ativo em sala de aula.

Segundo a entrevistada, nesse processo, as crianças vão conhecendo a realidade que as circunda não apenas de forma espontânea, mas sob a sua orientação. Note-se que a professora entrevistada realiza na sala de aula um trabalho que ela mesmo organiza, superando assim o papel de simples executora, pois a prática pedagógica supõe o emprego de capacidades cada vez mais desenvolvidas incompatíveis com o papel de puro executante. É no momento em que vão modelando a sua identidade profissional, que tendem a manter-se de forma mais defensiva diante dos saberes que conseguem dominar e/ou dos que são veiculados pelos “manuais” criados para auxiliar o seu desenvolvimento profissional. Assim, cabe a ele – professor – melhorar a sua capacidade de agir, de sair do simples estado de reproduzir sem criar nada. Quais seriam então as condições reais a partir das quais um professor conseguiria pôr em prática as teorias adquiridas no processo de formação? Vejamos como os desafios da formação de professores, situando-os no nível institucional, perpassam as condições concretas do trabalho na escola.

A formação e as condições de trabalho na escola

Poderíamos questionar, aqui, até que ponto as práticas pedagógicas dependem da falta de condições concretas de trabalho (espaço físico, material pedagógico, número de alunos) existentes nas várias escolas? A forma como as práticas pedagógicas vêm sendo realizadas nas várias escolas do município não são obviamente iguais, visto que as escolas são diferentes na sua estrutura física e organizacional. As escolas também não levam em conta as atividades curriculares e pedagógicas que os diferentes professores minimamente planejam. Pode-se ver isso examinando um exemplo particularmente importante captado na preocupação de uma professora quando diz:

A minha formação universitária foi muito boa, mas quando fui trabalhar numa escola de Ensino Fundamental me surpreendi com a falta de condições físicas da escola, com a clientela e suas famílias, elas não tinham as mínimas condições de vida.

A falta de condições de trabalho a que a professora se refere é definida aqui não só pela escassez de recursos materiais, mas pelos recursos humanos que vêm caracterizando o sistema municipal de ensino. Este é um problema que se caracteriza como sendo de ordem estrutural, cuja solução poderia em muito contribuir para auxiliar os professores na sua tarefa de construir e organizar os procedimentos adequados que deverão adotar na sua prática profissional. Chama-nos a atenção ainda neste depoimento

o fato de que os professores não vêm sendo preparados para se confrontar com a diversidade de culturas, de ideologias, de modos de vida e de interesses.

O que nos parece é que a formação das instituições formadoras vêm se apresentando limitada para um determinado tipo de situações sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Esta limitação, contudo, tem que ser e deve ser atualizada pelo professor como já observamos. É importante, no entanto, que ele não perca de vista o tipo de saber escolar que necessita construir em diálogo com a situação social em que está inserido. Insistimos na tese de que o professor precisa construir o seu próprio conhecimento profissional da realidade educativa, o qual poderá incorporar ou transcender os conhecimentos emergentes da racionalidade acadêmica.

Vejam os que nos diz uma professora com mestrado, atualmente responsável por uma 3ª série, e que consegue refletir a relação entre o seu processo de conhecimento e as condições de trabalho em que atua:

Eu acho que tenho qualificação para fazer até mais do que faço. O que me deixa chateada é que, na escola em que trabalho, não existem atividades organizadas em que se aproveite a formação das pessoas. Eu, por exemplo, não precisava ter a formação que tenho. Eu podia saber menos, propor menos, desenvolver muito menos coisas. Inclusive, isto acaba sendo um problema porque cada vez que proponho algo ou desenvolvo alguma atividade nova, todo mundo fica falando [...] para que isso? Na verdade, não faço melhor, ou como deveria, devido à falta de organização e às condições de trabalho na escola.

Essa autovalorização que a professora faz decorre não só dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica, mas das práticas escolares elaboradas socialmente a partir do trabalho concreto que desenvolve e das relações sociais que estabelece na produção de sua existência. Um professor experiente sente muito claramente que a escola não reconhece nem aproveita de forma efetiva as suas experiências, nem o saber adquirido no processo de formação. Sem dúvida, isto tem uma explicação histórica: o valor do professor nem sempre foi reconhecido no contexto da escola, em particular, e da sociedade, em geral. Observe-se, também, como a tendência para desenvolver atividades novas ameaça o sistema regulador da escola e pode levar o professor a entrar em um conflito inevitável com seus pares e possivelmente com a escola em seu conjunto.

A questão da competência pode ser ainda percebida examinando-se um exemplo particularmente importante captado na preocupação de outra professora com formação universitária quando diz:

Eu acho que tenho competência para fazer até mais do que faço. O que me deixa chateada é que a escola não possibilita atividades organizadas a partir da qualificação de seu pessoal. Eu, por exemplo, não precisava ter a formação que tenho para trabalhar nesta escola. Eu podia saber menos, propor menos, desenvolver muito menos coisas. Aliás, saber mais me causa problemas porque toda vez que proponho algo novo ou desenvolvo uma atividade nova, todo mundo fica falando [...] pra que isso? Na verdade não faço melhor devido a essa falta de condições e organização de trabalho. Julgo-me competente sim, pois tento trabalhar da melhor forma possível em sala de aula apesar das dificuldades.

No depoimento a professora reafirma sua competência profissional valorizando, inclusive, os saberes que tem.

A competência profissional é necessariamente um fenômeno social e, como tal, pressupõe um certo acordo sobre os efeitos ou os resultados da atividade que exerce. Dessa forma, a ênfase na competência do trabalho que desenvolve em sala de aula (porque julga-se um bom profissional) enuncia o reconhecimento do trabalho concreto que foi se constituindo a partir da formação acadêmica adquirida e das relações sociais que estabelece na produção de sua existência pessoal e profissional. A professora preocupada com a dificuldade de se trabalhar em condições adversas diz:

Trabalho com uma classe de 1ª série que foi planejada para 30 alunos, mas a sala hoje tem 35. Como ficam os trabalhos a serem feitos? É um desespero: aluno pisa nos desenhos do outro, destroi os jogos que passamos horas construindo, andam por cima das mesas porque não há espaço entre elas. Eu não consigo trabalhar bem assim.

A complexidade da sala de aula é uma situação que excede a capacidade criativa de interação e diálogo. Mas esta falta concreta de condições de trabalho pode se constituir num obstáculo à prática pedagógica e não deixa de ser um grande desafio para o professor. A formação acadêmica, neste caso, parece que ajuda muito pouco a professora a lidar com problemas de disciplina. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos em qualquer fase do exercício da profissão. De fato, a complexidade da sala de aula é uma situação que excede a capacidade criativa de interação e diálogo, mas a falta de condições concretas de trabalho pode se constituir num obstáculo à prática pedagógica e não deixa de ser um grande desafio para o professor.

Parece-nos, contudo, não ser de bom tom estabelecer relações de causalidade linear entre as precárias condições de trabalho que a escola oferece e as atividades educativas que aí podem se efetivar. Nenhuma conclusão segura é possível a este respeito. Uma relação linear nos mostraria que a relação entre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho é afetada por inúmeros fatores que, em cada escola ou cada sala de aula, combinam-se, ou não, das formas mais diversas. Os dados da nossa pesquisa sugerem que a diversidade seja a regra e, portanto, melhores condições de trabalho não parecem ser sempre uma condição suficiente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Observe-se ainda que na situação de trabalho a professora diz se sentir desgastada. O que nos parece é que o desgaste surge da dispersão de suas atividades e daquelas que ela não pode realizar ou das que não pode fazer melhor. Nos depoimentos que seguem, a insistência para que as escolas façam e possibilitem mais aos que nela estudam e trabalham:

A escola não tem as mínimas condições físicas para funcionar: as salas são pequenas, faltam armários para se guardar o escasso material pedagógico, falta um pátio decente para a recreação das crianças. Até o acesso à escola é difícil. A gente tenta fazer de tudo, mas nada acontece. O desânimo é muito grande.

É impossível não reconhecer que grande parte dos professores enfrenta circunstâncias adversas que os obrigam a fazer mal o seu trabalho e ainda têm que suportar a crítica generalizada daqueles que, sem conhecer as adversidades das circunstâncias em que eles trabalham, consideram-nos responsáveis pela baixa qualidade do ensino. É preciso reconhecer que tais dificuldades (físicas, materiais) podem travar o diálogo do professor com a situação concreta na qual atua. O seu saber, seus métodos de ensino, etc. podem ser empobrecidos com a penúria de recursos, tornando ineficaz a sua intervenção no cenário educativo. É preciso reconhecer também que os professores apresentam certa dificuldade em organizar o seu trabalho pela falta de convicção de que é necessário um projeto educativo individual capaz de dar sentido às práticas de ensino que desenvolvem.

Se levarmos em conta uma visão de conjunto sobre a situação de trabalho atual do professor, veremos que ele dispõe de muito pouco tempo para organizar e tornar discutível (no sentido de pôr em debate) parte das representações que atravessam a sua prática pedagógica. Neste sentido, nem todos os professores conseguem compensar o desânimo que sentem diante do trabalho, ou seja, o cansaço e as angústias que dele resultam.

É possível que a estrutura atual de boa parte das escolas do município não encoraja os professores a investir nas atividades educativas. Mas é preciso ter claro que, tanto numa sala de aula como na escola em geral, os recursos materiais e humanos, os desgastes de energia e de idéias são elementos que são necessários compor. Por esta via preferimos acreditar que tanto a formação como as condições de trabalho são determinantes para que o professor possa realizar suas atividades educativas. Uma outra professora com formação universitária diz:

Lá na escola, as condições de trabalho são boas: temos bastante material, há envolvimento de grupos, a diretora não é aquele 'chefe autoritário', mas há um problema: o ensino não avança, parece que estabiliza, fica rotineiro.

Observe-se que até nas escolas em que as condições de trabalho são boas, a entrevistada confirma que o 'ensino parece que estabiliza', ou seja, o ensino tende a obter níveis semelhantes aos verificados nas escolas em que as condições físicas são ruins. Este fato sugere que as condições de trabalho na

escola não nos permitem prever melhora no ensino, se elas forem tomadas independentemente dos processos escolares. Ao perguntarmos o que faz para reverter essa situação da falta de condições de trabalho, a professora demonstrou não saber fazer coisa alguma:

Na situação atual da escola, a gente não se sente mobilizado para fazer nada: como não há recursos, não há espaço físico para um trabalho minimamente decente, não há rendimento, nem nada daquilo que poderíamos fazer.

Observe-se que não é apenas a questão da autonomia intelectual que o exame da formação e da prática pedagógica do professor coloca, mas da atividade concreta em função da sua experiência e das circunstâncias de trabalho nas quais se encontra situado.

Quando os dirigentes educacionais fazem prevalecer uma política reformista, e como conseqüência, não alocam os recursos necessários para a melhoria da qualidade do ensino, o que se vê é a apatia, aceitação ou resistência (embora não organizada) por parte da maioria dos professores. Na realidade, eles têm se mantido sob o impacto da ineficácia estrutural das políticas de educação no município e aceitam ser seus executantes. É importante notar que os orçamentos das escolas tornam-se cada vez mais escassos e nunca há dinheiro disponível para a compra de materiais didáticos e curriculares ou para substituí-los caso venham a se deteriorar. O fato é que a Prefeitura já há algum tempo, conforme nos referimos, não vem valorizando a aquisição de material pedagógico e, conseqüentemente, a escola também não. A questão dos recursos públicos para a educação, é importante que se observe, é um problema de ordem estrutural e não o da impossibilidade de se encontrar um profissional com formação e qualificação adequadas para o posto de trabalho que o ensino de 1º grau necessita.

Algumas conclusões

Embora os dados empíricos da nossa pesquisa não nos permitem tirar conclusões definitivas sobre as condições de trabalho e sobre a prática de ensino, o confronto com a realidade de sala de aula mostra não somente os verdadeiros problemas da escola e do ensino, como fornece as próprias respostas para eles. Contudo, os dados apresentam uma imagem mínima, mas real, das condições em que a grande maioria dos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental trabalha. Tem-se que reconhecer que os programas atuais de formação de professores ajudam muito pouco a conciliar a formação inicial com as condições reais da prática. E, queira-se ou não, alguns modelos de formação existentes retardam, ou mesmo podem colocar em risco, a capacidade que um professor tem na sua fase inicial para usar a sua criatividade.

Os professores, em geral, têm consciência do seu despreparo inicial para dar conta da prática exigida pela sala de aula. Diga-se mesmo que no início da carreira, quando ingressam no sistema de ensino, não possuem o domínio cognitivo das estruturas de ensino em seus diferentes níveis, o que os leva a considerar o mundo profissional tal como se lhes apresenta. Mas, no momento em que vão modelando a sua identidade profissional, tendem a manter-se de forma mais defensiva diante dos saberes que conseguem dominar e/ou dos que são veiculados pelos “manuais” criados para auxiliar o desenvolvimento profissional do professor. Também é interessante observar que as condições de trabalho, nas quais alguns dos professores são colocados, os tem desafiado a planejar de modo mais eficaz suas atividades de sala de aula e a criar constantemente novos procedimentos. Com isso, ele busca suprir desesperadamente as deficiências que estas mesmas condições de trabalho impõem. Esse esforço, no entanto, pode também levar o professor a diminuir a qualidade de seu trabalho, pois cada vez mais lhe é exigido um número maior de responsabilidade. O resultado é que se esforça muito para fazer o mínimo possível, “condenando aquele aluno que vivenciará poucos anos de escola, a correr o risco de não desenvolver o seu imaginário além de não participar da cultura elaborada”.¹⁴

14 Segundo Snyders (1988, p. 57), “trata-se da cultura elitista, limitada a, constituída por um público restrito, sem relação possível com os gastos das massas”. Georges Snyders, *Alegria na escola*, 1988, p.57

Hoje em dia percebe-se que um ensino de qualidade, quando existe, é resultado mais da vontade do professor do que das condições de trabalho adequadas às tarefas educativas. Melhores condições de trabalho implicam maior envolvimento profissional nas questões diárias, tanto ao nível da sala de aula, quanto ao nível da escola em seu conjunto, deficiências que estas mesmas condições de trabalho impõem.

De modo geral, os professores orientam-se cada um à sua maneira para proceder a uma apreciação periódica do rendimento efetivo do aluno, utilizando-se para isso dos dados obtidos no trabalho cotidiano da sala de aula. Como observamos no depoimento da professora responsável por uma 3ª série, existe a vontade de criar uma situação para que a criança aprenda no limite de suas potencialidades. Todavia, para adequar o que se ensina às possibilidades individuais dos alunos, os professores têm de estar de prontidão com o estado cognitivo desse aluno e, portanto, com as condições específicas de sua aprendizagem. De fato, muitos dos professores têm se colocado diante de desafios aos quais nem todos têm sabido responder com criatividade. Nestas condições, como pudemos perceber, há professores que se sentem desanimados e incapazes de se organizar para intervir na busca da melhoria e da qualidade do ensino. A exigência de uma adequada preparação para o profissional da educação esbarra nas condições concretas de trabalho na escola. Assim, percebe que um ensino de qualidade, quando existe, é resultado mais do voluntarismo do professor do que da consequência de condições de trabalho adequadas às tarefas educativas.

Referências Bibliográficas

- Bachelard, G. *A filosofia do não*. São Paulo: Abril, 1970, p.144.
- Braverman, H. *Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no séc. XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- Brzezinski, I. *Tendências na formação de professores*. Mimeo: ANFOP, 1995, p.12.
- Dominicé, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990, pp.149-150.
- Dadoy, M. *Qualification et structures sociales*. CADRES, CFDT: 1984.
- Gomes, A. P. *O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 16-32.
- Gramsci, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p.131.
- Habermas, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, p. 45.
- Hutmacher, W. *A escola em todos os seus estados*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 63.
- Japiassu, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p. 173.
- Marx, K. *O capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978, Liv. I, cap. VI, pp. 70-72.
- Perrenoud, P. "Práticas pedagógicas: Profissão docente e formação". In: *Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- Polanyi, M. *The tacit dimension*. Nova York: Doubleday, 1967.
- Poulantzas, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 233-234.
- Snyders, G. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988, p. 57.
- Therrien, J. *Trabalho e saber: A interação no contexto da pós-modernidade*. 1996, p. 57.