

REPRESENTAÇÕES E DIFICULDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS QUE FREQUENTAM OS CURSOS DE FORMAÇÃO

Maria Iolanda Monteiro¹

RESUMO: O artigo engloba pesquisas que buscaram identificar representações e dificuldades sobre fatores que contribuem para o sucesso dos alunos, conteúdo escolar, processo avaliativo, função docente, trabalho coletivo, mudanças educacionais e projeto pedagógico das professoras e como essas situações se manifestaram em relação às suas práticas. Realizaram-se entrevistas com 100 professoras que frequentaram os cursos de formação continuada da região de Araraquara-SP, no período de 2000 a 2003. A partir dos resultados, detectaram-se aspectos que precisariam ser garantidos nos cursos de formação, como a apropriação de conteúdos básicos das áreas de conhecimento, o (re)conhecimento das contribuições dos conteúdos escolares, o desenvolvimento de habilidades mentais específicas das áreas, a condição criativa de atuar com autonomia intelectual, a capacidade de trabalhar com o coletivo. Os dados evidenciaram ainda a importância de investir na identidade das professoras para acelerar a qualificação das práticas.

PALAVRAS-CHAVE: representações; dificuldades; formação docente; identidade profissional.

REPRESENTATIONS AND DIFFICULTIES OF THE PEDAGOGICAL WORK OF TEACHERS WHO ATTEND FORMATION COURSES

ABSTRACT: The article deals with research that aimed to identify representations and difficulties on factors that contribute for the students' success, school content, evaluation process, teaching function, collective work, educational changes and teachers' pedagogical project, and how these situations had been revealed in relation to the teachers' practice. We interviewed 100 teachers who had attended the continuous formation courses in the region of Araraquara-SP, from 2000 to 2003. From the results, we detected aspects that should need to be guaranteed in the formation courses, such as the appropriation of basic contents of the

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação; Professora Substituta da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. E-mail: miolmonteiro@ig.com.br

knowledge fields, (re)cognition of the contributions of the school contents, the development of specific mental abilities of the areas, the creative condition of acting with intellectual autonomy, the ability to work in a collective environment. The data had also evidenced the importance of investing the teachers' identity in order to accelerate the qualification of the practices.

KEY-WORDS: representations; difficulties; teacher's formation; professional identity.

A formação de professores de 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental recebe, atualmente, discussões volumosas relativas à profissionalização docente, conforme André (2002), estimulando assim o aparecimento de propostas, pesquisas, cursos de formação inicial e continuada na área educacional. No caso da formação continuada, surgiu uma preocupação de identificar quais representações e dificuldades sobre fatores que contribuem para o sucesso dos alunos, conteúdo escolar, processo avaliativo, função docente, trabalho coletivo, mudanças educacionais e projeto pedagógico de professoras e porque voltam a estudar, se muitas já possuem estabilidade profissional e certa experiência no magistério. Partindo desse questionamento, o referido trabalho a respeito de professoras que freqüentam os cursos de formação se configurou.

Com a pesquisa procurou-se, então, incentivar as professoras à identificação do que fazem, do que não fazem, do que fizeram e o porquê de suas ações, realizadas durante as aulas com seus alunos, comparando-as com outras práticas e com os posicionamentos teóricos. A análise das práticas pedagógicas permitiu às participantes da pesquisa pensar no cotidiano da sala de aula, estimulando-as para a mudança de algumas práticas ou para a sua continuidade. Esse processo foi viabilizado para fazer as professoras reconhecerem suas representações e dificuldades, refletindo sobre o próprio trabalho docente.

Para alcançar os objetivos propostos, organizou-se o artigo para sistematizar dados de várias pesquisas sobre formação continuada (MONTEIRO, 1998; 2002), realizadas com professoras de 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental e durante cursos de formação de professores para as séries iniciais, como o de Pedagogia e de capacitação, pesquisando um total de 100 professoras. Esses foram ministrados na região de Araraquara-SP, no período de 2000 a 2003, e abarcaram entrevistas,

problematizações coletivas e individuais de situações de ensino.

As participantes foram entrevistadas em grupo, cuja organização dependeu da série em que as docentes estavam lecionando, formando, assim, grupos de professoras de séries iguais. A experiência profissional das entrevistadas refere-se a um período entre três a vinte anos de magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse agrupamento, ocorreram análises de práticas pedagógicas, explicitando a definição dos pré-requisitos de um conteúdo específico das áreas de conhecimento, referente à série lecionada, a seleção de atividades indispensáveis e a identificação das justificativas a respeito das situações de ensino desenvolvidas com seus alunos, visando o desempenho escolar com mais sucesso.

Em seguida à realização das entrevistas e das problematizações de suas práticas, as professoras investigadas receberam textos de vários autores (CUNHA, 2001; ENGUITA, 1989; PATTO, 1996), que abordaram assuntos a respeito de escola, ofício de professor, fatores que contribuem para o sucesso/fracasso escolar e conteúdo. Situações sobre a dinâmica de sala de aula foram também reconstituídas para elucidação das práticas das professoras e de seus saberes. A partir das relações com tais aspectos discutidos pelos autores e diante da problematização das práticas, as professoras tiveram condições de confrontar suas representações e dificuldades com fundamentos teóricos dos autores estudados, podendo rever certas posturas e interpretações sobre as várias características do trabalho docente.

Diante do reconhecimento da importância do saber e da dificuldade das professoras, colocou-se em debate o papel dos cursos de formação com o objetivo de contribuir para a identidade profissional de pessoas que já exerçam a atividade docente. O interesse de identificar suas representações e dificuldades relacionadas ao seu trabalho demandou a investigação da vida no cotidiano escolar.

A pesquisa de Ezpeleta e Rockwell (1989) reforça a importância de recuperar a heterogeneidade dos contextos escolares, cujas realidades articulam experiências, saberes e histórias de vida dos professores. Segundo as autoras,

[...] os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos e excluir de sua prática cotidiana elementos que pertencem ao domínio escolar. Assim, o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se afasta necessariamente dos modelos recebidos nos

quadros da formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 25).

A essas influências de elementos de outros domínios presentes no âmbito da formação docente atribuem-se significados que, necessariamente, desencadeiam a problematização do desempenho pedagógico e das características formativas, visando a permanência das práticas existentes ou a construção de outras mais transformadoras.

A organização do trabalho não ocorre da mesma maneira, não assume características iguais e, conseqüentemente, apresenta razões diferentes. Monteiro (2006), referindo-se à configuração inerente às práticas pedagógicas, afirma que as situações de ensino dos professores podem retratar aspectos bem próximos, mas as concepções, a imagem e as interpretações que possuem a respeito de seu próprio trabalho se definem pela natureza de sua formação, história de vida, capacidade interpretativa e pelo seu ideal.

Por razão da complexidade de atividades, os professores acabam não tendo tempo para questionar o que fazem, como realizam o trabalho e a repercussão de suas práticas. O processo de reflexão sobre o cotidiano escolar permitiria o (re)conhecimento da escola, das representações, das dificuldades e, ainda, o seu crescimento profissional.

Na medida em que o professor tiver o hábito de observar e analisar suas práticas, individual e coletivamente, as alternativas de aperfeiçoamento surgiriam com maior freqüência, encontrando assim mecanismos para facilitar seu trabalho. A observação do cotidiano escolar faz com que reveja o processo educativo e tenha uma consciência sobre seu desempenho em relação ao sucesso e fracasso escolar de seus alunos.

Para nortear, então, o desenvolvimento da presente pesquisa, algumas questões foram definidas, facilitando a análise de dados: em que as representações das professoras sobre dificuldade, rendimento escolar, conteúdo escolar, aprendizagem, professor e mudanças educacionais interferem no trabalho docente? Quais as principais dificuldades que permeiam a formação do professor? Como as representações e dificuldades se manifestam em relação às práticas pedagógicas?

Optou-se pela organização de três eixos de análise, para melhor mapear as informações colhidas, durante as entrevistas e problematizações das práticas pedagógicas. Estabeleceu-se, para iniciar o estudo, o eixo de análise Representações sobre o trabalho docente. No decorrer das análises, definiu-se um outro eixo, Principais dificuldades, e

para finalizar organizou-se um eixo que reuniu situações específicas sobre o cotidiano da sala de aula, Natureza das práticas pedagógicas. Há que se destacar, entretanto, que tais eixos de análise decorreram da reconstituição das práticas pedagógicas pelas próprias professoras, que foram incentivadas a abordar a temática do referido trabalho.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

As manifestações dos sujeitos tornam-se mais compreensíveis, conforme Bourdieu (2004), quando há o conhecimento de tudo o que diz respeito ao simbólico, capital simbólico.

Chamo de capital simbólico qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado. (BOURDIEU, 2004, p. 149).

O capital simbólico permite, assim, às pessoas se diferenciarem, apoiando-se em atos simbólicos que sempre “supõem atos de conhecimento e de reconhecimento, atos cognitivos por parte daqueles que são seus destinatários” (BOURDIEU, 2004, p.168). Essa relação se concretiza, quando as categorias de percepção sejam idênticas entre os sujeitos.

Bourdieu (2003) define, no seu trabalho a respeito do poder simbólico e suas implicações para as práticas, que “os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (p. 9). Nesse sentido, as pessoas, ao participarem de um sistema simbólico, são conduzidas a determinadas funções sociais pelas designações explícitas. Para o mesmo autor:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam [...]. (BORDIEU, 2003, p.11).

Pode-se perceber, pelo posicionamento teórico de Bourdieu

(2003), que as professoras investigadas, provavelmente, viveram e ainda vivem uma luta simbólica, cuja força impõe práticas, representações, interesses e regras pedagógicas condizentes a uma ideologia específica. Esta desencadeia, ao ser implantada no campo das posições sociais, conflitos simbólicos, permitindo a apropriação ou a refutação dos conhecimentos e das representações que representam o poder simbólico. “O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita (...) que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 2003, p.188).

Este se apresenta capaz de mudar a visão de mundo, fazendo com que acredite em determinados acontecimentos. Sua refutação ocorre quando a imposição, o desconhecido se tornam conhecidos, reconhecendo as implicações. Conforme BOURDIEU (2003), os “modos de pensamento e de ação – e muitas vezes os mais vitais – transmitem-se de prática a prática, por modos de transmissão totais e práticos, firmados no contato direto e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende” (p.22). Pode-se concluir, por meio da contribuição teórica do respectivo autor, que, dependendo da natureza das relações e das práticas, as educadoras entrevistadas usufruíram de um poder simbólico que contribuiu ou não para a aprendizagem bem sucedida dos alunos.

A partir do estudo dos resultados dessas pesquisas relacionadas às professoras que freqüentam os cursos de formação, percebeu-se que a questão das práticas avaliativas não se apresenta de modo definido, pois as professoras não conseguiram, com clareza, verbalizar o papel da avaliação nem o que procuram com determinadas práticas avaliativas adotadas em suas aulas. Em suas explicações, identificaram-se conceitos fundamentados em teoria que pode ser encontrada, por exemplo, no trabalho de Libâneo (1994). As conceitualizações sobre a avaliação se perderam, ao serem cotejadas com suas práticas concretizadas em sala de aula, pois as docentes não conseguiram sair da avaliação classificatória, prejudicando o andamento do processo educacional de seu aluno. Essa forma de pensar e conduzir as práticas avaliativas vislumbrou o aparecimento de uma problemática formativa, que se refere à ausência de reflexão sobre o procedimento da realização dessas práticas. Identificou-se que a avaliação pode ter sido bem elaborada, mas o aluno não tendo uma capacidade lingüística compatível com a exigida pela professora não alcança resultados positivos nem mostra o que realmente sabe.

A avaliação formal apresentou, muitas vezes, um caráter

meramente burocrático, não se preocupando com o tipo de raciocínio que o aluno faz para realizar as práticas avaliativas. Como conclusão, as professoras não costumam ter informações sobre a forma de pensar do aluno para poder desenvolvê-la ou transformá-la. Nos depoimentos das docentes, identificou-se a ausência de uma avaliação crítica que fosse capaz de conhecer e acompanhar toda a produção do aluno, não como um compromisso apenas com conceito ou nota, mas com o objetivo de sistematizar orientações para turma de alunos, para organização do tempo, do espaço da sala de aula e do trabalho pedagógico.

Na discussão a respeito das características do trabalho docente, verificaram-se poucos posicionamentos seguros e bem caracterizados. Muitas respostas mostraram que o papel do professor se restringe a fazer o aluno se apropriar do conteúdo desenvolvido durante as aulas. Não existe muito esclarecimento sobre a importância de proporcionar situações de ensino ao aluno para que possa criar outros saberes, conhecer realidades diferentes, desenvolver outras habilidades mentais e incentivar o aparecimento de novas curiosidades.

Quando ocorreu o questionamento sobre os pontos que deveriam ser bem mais desenvolvidos nos cursos de formação, não apareceram respostas objetivas, pois as professoras não souberam verbalizar aspectos contundentes que contribuíssem para o seu crescimento profissional docente e para a superação de suas lacunas de formação. Solicitaram mais “receitas” como alternativas de trabalho para superarem as dificuldades.

As justificativas das professoras, a respeito dos fatores que contribuem para o sucesso e fracasso escolar dos alunos, identificaram representações semelhantes entre as professoras, cujas explicações se relacionaram com o mérito pessoal da turma de alunos, seu esforço, sua vontade de aprender e a natureza de participação dos pais nos estudos de seus filhos. Verificou-se a necessidade de questionar as representações em torno do rendimento escolar, também a partir de certos posicionamentos explicitados nas pesquisas:

“eu sempre defendi a classe heterogênea ... mas percebi agora que estou errada ... porque vejo que não está bom ... agora ... o jeito é trabalhar apenas com os alunos que vão e os que não vão ... paciência”.
“as crianças não aprendem mesmo ... porque têm muita dificuldade”.

Esse tipo de reação mostra que a professora está, realmente, se rendendo ao seu próprio fracasso por não encontrar alternativas

pedagógicas para superar a dificuldade de seus alunos. Detectaram-se ainda poucas explicações das professoras investigadas, considerando que o rendimento escolar depende da ação pedagógica e, conseqüentemente, da configuração e do procedimento das aulas. Num estudo a respeito de representações de professores de 1.^a a 4.^a série sobre fracasso e sucesso escolar, identificaram-se situações semelhantes no trabalho de Monteiro (1998), confirmando assim a necessidade de se reverem as razões do sucesso e fracasso escolar.

A pesquisa, Representações e dificuldades do trabalho docente de professoras que freqüentam os cursos de formação, identificou, no momento em que as professoras foram incentivadas a descrever o processo de algumas ações pedagógicas, ausência de uma prática de reflexão coletiva. Apesar dessa característica, as professoras sabem da importância das reflexões para o desenvolvimento profissional.

A necessidade da reflexão coletiva apareceu de maneira bem expressiva e consciente entre as professoras, mas o comprometimento com a realização de um trabalho coletivo pelas equipes técnicas de suas escolas manifestou-se timidamente, sem discussões teóricas. A importância da construção do projeto político-pedagógico não recebe, provavelmente, muita adesão da comunidade escolar, por causa da ausência de práticas democráticas discutidas com argumentos comprobatórios vinculados à construção do projeto. Conforme o trabalho de Veiga et al. (2000), muitas dificuldades seriam amenizadas se as representações fossem analisadas, por meio da reflexão coletiva.

Estudando as representações a respeito do conteúdo escolar, vale ressaltar uma situação que envolveu mais as professoras alfabetizadoras. Detectou-se a presença da desvalorização dos conteúdos de Geografia, História e Ciências, no processo de alfabetização. Muitas professoras justificaram que a primeira série do ensino fundamental abarca crianças que não sabem escrever direito e com características bem heterogêneas, dificultando o desenvolvimento dessas áreas. Por essa razão, preferem trabalhar mais com a Língua Portuguesa e a Matemática. Ao analisar essa postura, percebeu-se que as alfabetizadoras não (re)conhecem a importância e a contribuição das áreas e não enxergam a possibilidade de desenvolver a leitura e a escrita por meio também do ensino desses outros conteúdos.

As manifestações sobre a questão do conteúdo escolar mostraram definitivamente a necessidade de rever a função do professor, a natureza de cada conteúdo e sua complexidade. Nessa perspectiva de análise, ressaltou-se ainda a presença, entre as professoras investigadas,

de representações simplistas e fragmentárias relacionadas à área de artes. Apareceram posturas sobre Artes bem restritas, explicitando pouco conhecimento das esferas desta área. Para as professoras, a Arte envolve estritamente a expressão plástica, desconhecendo a contribuição das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Uma outra representação veiculada em algumas escolas que desencadearam dilemas, perturbando os ideais educacionais das professoras e interferindo na ação pedagógica, refere-se a posicionamentos advindos da equipe técnica relocalizados para as professoras: *“não adianta ensinar outros conhecimentos para os alunos ... porque a sua realidade é outra ... vocês têm que ensinar o que será útil para eles ... porque depois nem vão prestar o vestibular mesmo”*.

O estudo de Enguita (1989) permite concluir que, realmente, são posturas cristalizadas que reforçam a desigualdade social. Essas situações ocorrem com frequência devido a relações opressoras de poder, cujos momentos não oferecem muitas alternativas de resistência. Cabe às professoras trabalharem em suas salas com os alunos, com portas fechadas, se quiserem burlar as prescrições autoritárias de certas equipes técnicas, ou ainda se unirem para reivindicarem melhores condições democráticas de trabalho.

Do conjunto de dados resultantes das entrevistas com as professoras e das problematizações de suas práticas, surgiu um outro aspecto do trabalho docente relacionado à natureza da atividade desenvolvida em sala de aula. Houve momentos em que as professoras selecionaram bem os conteúdos para seus alunos, com atividades interessantes e diversificadas. Mesmo com essas características, a organização do conteúdo e das atividades privilegiou algumas habilidades mentais, desconhecendo, na maioria das vezes, a possibilidade de trabalharem outras habilidades. Verificou-se a escassez de atividades que desenvolvessem a crítica, a classificação, a interpretação, a observação, o resumo e outras operações propostas por Raths et al (1977), como fundamentais para o crescimento cognitivo. Concluiu-se que as educadoras apresentam uma preocupação em organizar bem o trabalho pedagógico, mas não conseguiram identificar com clareza e verbalizar o que pretendiam alcançar com um conteúdo específico ou com uma determinada atividade. Mostraram a falta de hábito de saber o que deu certo, o que levou para o sucesso e fracasso escolar, a repercussão da prática, o porquê dos resultados e a dificuldade de relacionar o conteúdo com a vida dos alunos, ressaltando a importância para formação de cidadãos críticos, conscientes, participativos e criativos.

Continuando a análise das relações mantidas pelas professoras com o conteúdo, detectaram-se posições que podem ser caracterizadas pela vinheta: *“eu percebi que é preciso dar mais atenção para a criança para que possa se equilibrar para depois aprender ... então ... a gente não tem que se preocupar tanto com o conteúdo”*.

As falas com essas características mostraram uma desvalorização do conteúdo escolar e uma prioridade dos assuntos relacionados com os interesses dos alunos. As professoras não apresentaram uma preocupação consistente em desencadear nos educandos outros interesses, novas necessidades e curiosidades. Mostraram-se muito sensíveis às reações sinalizadas pelos alunos, acreditando que, desse modo, a disciplina ficasse garantida e, conseqüentemente, a qualidade de ensino.

Ocorreram momentos em que as professoras explicitaram conflitos crônicos com relação ao trabalho docente, às novas diretrizes educacionais e outras normas que surgiram pelo ano letivo. Um dilema marcante identificado se relacionou com a questão da progressão continuada. O desabafo seguinte elucida esse sentimento:

“não entendo mais nada ... não querem que reprove ... mas querem então que o aluno passe sem saber”.

“falam para gente fazer um monte de coisas ... não tem troca ... não tem elogio nem crítica ... a gente precisa ter um retorno do nosso próprio trabalho”.

Esse tipo de manifestação caracteriza um conflito entre as normas impostas e os ideais pedagógicos das professoras, prejudicando a possibilidade de encontrar respostas para as dificuldades. Muitas vezes, permanecem na dúvida, sem informações pedagógicas relacionadas à progressão continuada.

Um outro dilema característico englobou a natureza dos Sistemas de Avaliação organizados pelas entidades governamentais, pressionando uma adaptação de práticas educativas comprometidas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Não conseguem assim formular uma representação clara a respeito, principalmente, das mudanças estabelecidas pela Secretaria de Educação, da exigência dos vários mecanismos de avaliação da escola e dos professores.

Bueno (1996), em seu estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério, mostra que as representações de futuras professoras são também decorrentes de influências externas aos cursos de formação inicial, indicando que a cultura organizacional da escola e as histórias de vida se mesclam na produção das representações sobre o

magistério. O estudo confirma, entre outros aspectos, a importância de se investigarem as experiências de formações, anteriores ao ingresso de professores no curso de magistério. Tal contribuição, permeada pela lembrança das características específicas do curso, inerentes à função docente, vislumbra o entendimento da natureza de instrumentalização que as professoras, enquanto futuras professoras, adquiriram.

Conforme a pesquisa de Monteiro (2006) sobre a história de vida de alfabetizadoras bem sucedidas, a configuração do trabalho pedagógico recebe influência do cotidiano da trajetória do curso de formação, que inclui a dinâmica e a vida na sala de aula, as características das disciplinas, os objetivos educativos explicitados pelos seus professores, a relação entre professor-aluno-aprendizado, as relações de poder, os momentos marcantes com colegas, o tipo de aula, como seminário, regência, aula expositiva e/ou mais participativa, a atuação do docente com relação ao sucesso e fracasso escolar das futuras professoras, o envolvimento do professor com relação ao conteúdo, às técnicas de ensino e às “receitas” pedagógicas.

Conclui-se que as representações, os saberes, as influências, os valores veiculados, as propostas educacionais, a cultura escolar e os ideais pedagógicos fizeram as docentes investigadas nos cursos de formação inicial e continuada se comprometerem com determinadas posturas (BOURDIEU, 2004). Em função da complexidade dessa dependência e do processo de transformação das educadoras, aspectos peculiares da prática e dos fatores decisivos presentes no exercício do magistério necessitam de outras investigações aprofundadas.

PRINCIPAIS DIFICULDADES

Sob a ótica das principais dificuldades explicitadas, no decorrer das entrevistas e das problematizações das práticas pedagógicas, verificou-se que as professoras não conseguem resolver determinadas dificuldades do cotidiano da sala de aula. Faltam-lhes subsídios e orientações para melhorar as práticas, criticar com fundamento e se posicionar diante da necessidade de um desempenho com mais sucesso.

A maioria dos alunos para muitas professoras não tem raciocínio nem sabe pensar, se concentrar e acompanhar a explicação de conteúdo que exige articulações com outros assuntos, apresentando também excessiva dependência com relação ao professor, incapacidade para identificar o significado da aprendizagem e falta de confiança no próprio pensamento. As justificativas para essas dificuldades sinalizaram a ausência de habilidades dos alunos para se apropriarem dos conteúdos.

Diante desses posicionamentos, recorre-se ao trabalho de Raths et al (1977) que ressalta a importância de fazer o educando se apropriar do conteúdo de modo a fazê-lo pensar, diversificando as operações mentais. Detectou-se ainda, a partir da contribuição teórica dos autores, que as professoras sabem selecionar assuntos atraentes e diversificar as fontes de informações, mas apresentam dificuldade para proporcionar condições ao interagir do aluno com o tema abordado, desenvolvendo-lhe as habilidades mentais.

A análise da concepção de leitura das professoras elucida a preocupação de desenvolver uma leitura significativa, incentivando os alunos a decodificarem a mensagem e a extraírem informações que os subsidiarão para exercerem práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004). Apesar do compromisso em desenvolver práticas mais críticas, as professoras realizam situações de ensino repetitivas, faltando-lhes novas (re)criações.

No caso das reformas educacionais, como a progressão continuada, muitas professoras apresentaram resistências às mudanças, porque não têm preparo para trabalhar com as diretrizes apresentadas. Como consequência, encontraram muita dificuldade para administrar o trabalho construído pelos anos de seu magistério, diante das propostas enviadas pela Secretaria da Educação. As professoras, a respeito dessas situações, desabafaram, dizendo que a progressão continuada, principalmente, provocou o aparecimento de muitas dificuldades com os alunos empurrados para as séries seguintes sem saber. A própria falta de informação sobre a progressão continuada desencadeou momentos que amarraram o desenrolar do trabalho docente. Além dessas situações, apontaram que não sabem lidar com os novos desafios nem organizar práticas para instrumentalizar os alunos para torná-los capazes de enfrentar as exigências da sociedade.

A dificuldade das professoras para adesão às mudanças pedagógicas, muitas vezes, ocorre porque não sabem aproveitar as inovações nem adaptá-las a suas próprias práticas. Muitas revelaram que tal problema existe pela ausência de leitura, de orientações mais sistematizadas cientificamente, de contato com outras fontes de informação e de troca de experiência.

Continuando a análise, identificou-se que possuem ainda dificuldades para selecionar certos conteúdos de História, Geografia e Ciências, dependendo assim totalmente do livro didático das respectivas áreas para a organização de suas aulas. Muitas disseram que, pela dificuldade, preferem trabalhar profundamente com Matemática e Língua

Portuguesa e desenvolver com superficialidade as outras áreas, apoiando-se no livro didático. Na maioria das vezes, esse apoio vem com conteúdo incompleto, desinteressante e com conceitos errôneos, conforme os depoimentos das professoras. A seguir, as manifestações registradas caracterizam esse mal-estar ocasionado pelo livro didático:

“o livro didático que a gente pede nunca vem e o que vem ... vem com conceitos errados”.

“é difícil trabalhar com História, Geografia e Ciências sem um bom livro didático ... a gente não consegue ser especialista em todas as áreas ... temos dificuldade ... dependendo do tema ... para trabalhar com conceitos básicos”.

Essas reivindicações congruentes relacionadas com o trabalho do professor são dificuldades que os cursos de formação deveriam amenizar. A problemática do livro didático existe, mas surgem também problemas porque as professoras precisam de outras fontes de informações. Notou-se ainda nas manifestações das docentes a necessidade de outras mudanças envolvendo o trabalho pedagógico, como sair da folha mimeografada e do ponto registrado na lousa. Problematicando também a questão referente ao conteúdo escolar, detectaram-se dificuldades relacionadas com a falta de material didático. Muitas situações poderiam ser resolvidas com uma maior diversificação de materiais principalmente para Ciências.

É interessante ressaltar que a falta de descrição das dificuldades de algum aspecto do conteúdo de uma determinada área de conhecimento sinaliza lacunas de informações conceituais e epistemológicas específicas. Por essa razão, as educadoras direcionaram a solução das dificuldades para a aquisição de materiais, mas, sem dúvida, existem outras razões que se evidenciaram, quando não conseguiram caracterizar os conteúdos específicos dessas áreas nem oferecer sugestões para melhorar suas próprias práticas. Sabem que certos temas exigem a presença de perguntas para explorar um conceito, mas, muitas vezes, não possuem respostas, a não ser fundamentadas pelo senso comum, prejudicando o desenvolvimento de raciocínio inerente às áreas.

As dificuldades se apresentaram concretamente no momento em que foram estabelecer o conteúdo mínimo das séries, as habilidades exigidas pelas áreas, uma referência bibliográfica para um determinado tema e escolher o livro didático. Mostraram uma percepção tímida para desenvolver alguns conceitos, ao identificarem as relações possíveis entre as áreas. Nesse sentido, percebeu-se a presença de um impedimento oriundo da própria formação profissional, prejudicando sua capacidade

para administrar as dificuldades básicas de cada conteúdo das séries com as dificuldades individuais dos alunos. A manifestação seguinte caracteriza mais ainda a necessidade de investimento na formação profissional:

“existem conteúdos difíceis ... mostrar para a criança como a eletricidade foi inventada e tornar esse conceito compreensível não é fácil ... não adianta ter acesso a materiais riquíssimos ... para eu ensinar determinados conteúdos ... eu preciso de recursos verbais específicos para explicar”.

Os depoimentos das professoras confirmam, pois, a necessidade da contribuição de fontes de informações diversificadas para auxiliar o trabalho docente (CUNHA, 2001). Mostra ainda que uma boa formação profissional para o exercício das áreas de conhecimento é fundamental para a planificação de aulas, o desenvolvimento de operações mentais e a apropriação de conteúdos específicos.

A Arte também não recebeu atenção das professoras, durante suas aulas, pela sua própria formação deficitária. Verificou-se que o aspecto da formação profissional faz com que, ao trabalharem com esta área, mantivessem uma relação improdutiva, o que desencadeia um desprazer acompanhado por um mal-estar. Esse sentimento poderia ser resolvido, se a formação das professoras fosse fundamentada por conteúdos e habilidades específicas. As dificuldades afloraram também, quando tiveram que se posicionar, no decorrer da problematização das práticas, a respeito da contribuição específica da Arte para o desenvolvimento do aluno. Muitas declararam que não conseguiam sair dos “desenhinhos” sobre comemorações, sinalizando que identificam a lacuna de formação, impedindo-as de criarem práticas diferentes, prazerosas e com um maior significado.

Na área de educação física, apareceram dificuldades envolvendo conteúdos, atividades, conceitos, habilidades e práticas avaliativas. As professoras explicitaram que não conseguem encaminhar os alunos para outras atividades, além das brincadeiras com bola e corda. Não sabem identificar a contribuição de certas práticas para o crescimento do aluno nem organizar uma seqüência de exercícios para desenvolver uma determinada habilidade.

Diante das discussões em torno das dificuldades relacionadas aos conteúdos específicos, surgiu uma questão envolvendo todas as áreas, referente ao estudo realizado pelo aluno em casa, em função das práticas avaliativas. Afirmaram que os estudantes até se prontificam a estudar para as provas, mas não sabem como estudar e, muitas vezes, as

professoras não encontram alternativas para orientar os alunos, prejudicando a apropriação efetiva dos conceitos. Continuando a investigação nessa perspectiva, apareceu a dificuldade de conscientizar os alunos sobre a necessidade de seu interesse pelo estudo. Identificou-se também, de acordo com os depoimentos, que as crianças não reconhecem o significado de certas aprendizagens. A partir da análise dessas situações, concluiu-se que as suas práticas precisariam ser repensadas para melhor atrair e desenvolver a turma de alunos.

NATUREZA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na tentativa de organizar as manifestações das professoras a respeito da natureza do trabalho realizado em sala de aula, estabeleceu-se o eixo de análise natureza das práticas pedagógicas, que procurou articular situações do cotidiano escolar, envolvendo a multiplicidade de dependência entre as representações e dificuldades. Esse momento do trabalho não teve a pretensão de caracterizar todas as práticas docentes, mas as que se apresentaram com maior complexidade e que foram explicitadas com mais frequência.

A partir da problematização do trabalho pedagógico, caracterizou-se o aspecto solitário que a profissão docente possui, principalmente, pela falta de oportunidades de falar sobre sucesso e fracasso escolar de seus alunos, dificultando a necessária socialização sua com outros professores. Esses momentos coletivos permitiram confrontos entre as representações das professoras sobre o trabalho docente e as reais dificuldades relacionadas ao seu cotidiano profissional.

No questionamento do cotidiano da sala de aula, verificou-se a presença de práticas avaliativas, como provas com exigências semelhantes, atividades diárias com a mesma natureza sem muitos critérios definidos, desenvolvendo habilidades mentais parecidas. A análise dessas atitudes aponta a necessidade de rever na prática o papel da avaliação e a importância de se inserir um processo avaliativo vinculado aos métodos individualizados (HUSÉN, s/d).

Com relação à análise da natureza da atividade praticada pelas professoras, identificou-se a preocupação de organizar exercícios variados de linguagem oral e escrita com objetivos pedagógicos bem parecidos e relacionados a uma aprendizagem imediata. Existiu um compromisso significativo com a diversificação das atividades, mas com uma dependência de práticas envolvendo a cópia, a memorização mecânica de conceitos sem a diversificação de habilidades mentais. Apresentaram também a ausência de hábito de reflexão sobre a prática que possibilitasse

o reconhecimento da repercussão, a consequência da ação docente com os alunos e com as dificuldades de ensino.

A contribuição teórica de Monteiro (2002) permite ressaltar a importância de se investigar a natureza de participação de professoras e alunos para qualificar a relação entre as atividades e os conteúdos desenvolvidos. Nessa perspectiva de análise, identificaram-se, nos depoimentos das professoras investigadas, práticas pedagógicas que não possibilitaram com clareza o conhecimento dos fatores que dificultam ou facilitam o rendimento escolar dos alunos. Algumas souberam dizer que certas práticas proporcionavam resultados positivos, mas não conseguiram identificar o porquê.

Continuando a discussão de práticas das docentes, observou-se sua dependência férrea do livro didático. A própria aula, os exemplos e as atividades são subsidiados por esse material. Muitas enxergam, ao analisarem seus comportamentos pedagógicos, que não conseguem, dependendo do conteúdo, explicar e exemplificar de maneira diferente da abordada pelo livro didático.

Ao realizar essa pequena leitura das práticas ocorridas na sala de aula de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, concluiu-se que as práticas pedagógicas são subsidiadas pelas dificuldades de natureza formativa e pelas representações relacionadas direta e indiretamente com o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de sistematização de dados para os cursos de formação descrita no referido trabalho não finaliza a necessidade de pesquisa e problematização sobre práticas pedagógicas. Pelo contrário, emergiu-se, pelos eixos de análise, a urgência de novas buscas de conhecimentos a respeito do trabalho docente e, conseqüentemente, da formação profissional do educador. Além dessa interiorização, caracterizaram-se algumas situações confirmando a importância de repensar certos aspectos da formação de professores.

Importante é ressaltar ainda que o presente estudo apenas registrou questões, que fizeram parte de seu objeto de investigação, não podendo assim considerar que a realidade do estudo das práticas pedagógicas apresente apenas dificuldades e representações que prejudicam a configuração e o desenvolvimento das aulas. Buscou-se, então, entender a prática pedagógica e a formação do professor por meio do conhecimento das representações e dificuldades sobre o trabalho docente, procurando perceber como o professor pensa e trabalha. A partir

dessa reflexão desenvolvida durante a pesquisa, tornou-se possível ancorar algumas alternativas e necessidades para os cursos de formação inicial e continuada.

A discussão a respeito das representações e dificuldades presentes no trabalho docente contribuiu para a própria reflexão das professoras e para suas mudanças relacionadas ao ato de ensinar e à repercussão das práticas. As informações obtidas identificaram aspectos que precisariam ser garantidos nos cursos de formação de professores, como a apropriação de conteúdos e conceitos básicos das áreas de conhecimento, o (re)conhecimento das contribuições dos conteúdos escolares, o desenvolvimento de habilidades mentais específicas das áreas, a condição criativa de atuar com autonomia intelectual e a capacidade de trabalhar com o coletivo.

O professor encontra, no decorrer do desenvolvimento de sua prática pedagógica, situações problemáticas e complexas, solicitando soluções rápidas para acompanhar a própria exigência atual da sociedade. É importante ressaltar, pois, que o curso de formação inicial ou continuada não tem que se apresentar capaz de oferecer uma instrumentalização ao professor, pressupondo os possíveis momentos que surgirão no futuro. Nesse sentido, invoca-se Nóvoa (1995) para elucidar a evidência de ocorrer a profissionalização docente mediada pelos cursos de formação e pela troca de experiência entre os professores. A profissionalização permite ao educador descobrir depois suas próprias respostas por meio de uma discussão coletiva.

As análises realizadas evidenciam a importância de ocorrer entre as professoras investigadas um processo de profissionalização comprometido com o trabalho coletivo, mas com sustentações teóricas relacionadas à profissão. Ressalta-se ainda a importância do investimento da identidade profissional docente para acelerar a qualificação das práticas pedagógicas e para a luta contra o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 6.ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5.ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, SEF, 2000.

BUENO, B. O. *Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo, 1996. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 12.ed. Campinas: Papirus, 2001.

ENQUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

HUSÉN, T. *Meio social e sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte, s/d.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MONTEIRO, M. I. Fracasso e sucesso escolar relatados por professores de 1.^a a 4.^a séries. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1998, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia, SP: 1998, p.535.

_____. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*. São Paulo. 282p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. *Práticas alfabetizadoras: contradições produzindo sucesso e fracasso escolar*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2002.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

RATHS, L. E. et al. *Ensinar a pensar*. 2. ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1977.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

Recebido em dezembro de 2007

Aceito em abril de 2008