

EVIDENCIANDO NARRATIVAS PROFESSORAIS ATRAVÉS DE DIÁRIOS DE AULA: O PROFESSOR DE HISTÓRIA DIANTE DA REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA

Jurandir Gonçalves Lima (UFPI)¹
<juraglima@ig.com.br>

RESUMO

O exercício da docência, levando-se em consideração a velocidade e o volume de transformações que se processam no mundo no contexto da pós modernidade, têm demonstrado e exigido do professor demandas de saberes diversos diante da complexidade que é exercer esta função de polissêmica clientela. Objetivando compreender as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a prática pedagógica do professor de história atuando no ensino médio, esta pesquisa analisou dados elaborados a partir de dois instrumentais de construção de dados: a entrevista e o diário narrativo de aula. Nela, a reflexão e análise dos problemas postulados não só constituíram *corpus* teórico, mas também possibilitou aos interlocutores processos de auto formação profissional. Metodologicamente, a pesquisa aponta para o caráter narrativo, fundamentada em pesquisadores da formação docente. No campo da construção dos dados empíricos recorreu-se a entrevistas e a narrativas em diários de aula. Os resultados demonstraram transformações significativas no saber fazer docente como forma de atender as demandas que são suscitadas desta profissão. Por estas transformações, conclui-se que o saber fazer docente, assim como em outras profissões, precisa ser constantemente reinventado.

Palavras chave: Práticas pedagógicas. Saber docente. Refletividade. Ensino.

Compreender a prática pedagógica do professor de história e, no interior destas, analisar as concepções de ensino e de aprendizagem que delas emergem, parece permear o debate em torno do ato professoral no ensino de história na escola básica em tempos de transição de paradigmas na educação. Brasileira.

Na tentativa de construir esta compreensão, aplicamos em nossa pesquisa dois instrumentais de construção de dados ao profissional da docência em história. Por estes instrumentais, os sujeitos interlocutores do nosso estudo refletiram e narraram sua prática. Por estas reflexões no uso dos instrumentais de construção de dados não objetivamos apenas caracterizar as práticas pedagógicas dos interlocutores da pesquisa,

¹ Graduado em História, mestre em Educação, é professor do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPI, pesquisa as práticas pedagógicas dos professores da escola básica e atua em pesquisas que envolvem História e Financiamento da Educação <juraglima@ig.com.br>.

buscamos nelas empreender também processo auto formador aos interlocutores pela auto-crítica do seu saber fazer docente a partir da refletividade.

Nesta pesquisa, buscou compreender as ações reflexivas dos professores sobre os fatos e situações cotidianas que envolvem o seu fazer profissional. Aqui não apontamos categorias específicas de estudo, deixamos os sujeitos à vontade para levantar aspectos *sui generis* capazes de serem lembrados, refletidos e analisados à luz do seu saber fazer docente cotidiano. Também julgamos coerente metodologicamente assegurar a identidade dos sujeitos interlocutores da pesquisa atribuindo a eles codinomes associados à deuses da mitologia grega.

Não foi intenção deste estudo apontar causas e ou conseqüências dos elementos constitutivos de facilidades ou de dificuldades de análise dos problemas levantados. Nele percebemos que, em alguns casos, o “aligeiramento” das repostas (reflexões aos problemas colocados) representaram, em partes, o grau de comprometimento do professor com o seu trabalho, mas também, pode ter representado o sentimento de abandono que estes professores sentem por partes das autoridades responsáveis pela gestão educacional no país em todos os seus níveis.

Neste estudo, o uso dos diários “narrativos de classe” mostrou-se, apesar das dificuldades iniciais, como excelente estratégia para promover reflexão e provocar nos professores, uma reconstrução nas práticas didático-pedagógicas com vistas à redimensionar e melhorar o ensino no ambiente escolar: seja no ensino básico, seja também, no ensino superior.

Como a pesquisa objetivou compreender as concepções de ensino e de aprendizagem no interior das práticas pedagógicas dos interlocutores, passamos agora a analisar o que as fontes apontaram.

O professor Apolo indicou os seminários como ferramenta interessante de ensino e aprendizagem. Para ele, pelo uso deste método/técnica, percebe-se significativa melhoria no ensino da disciplina uma vez que, por ela melhora as ações pedagógicas do professor e dos alunos, que podem “[...] melhorar suas notas e aumentar suas participações em sala de aula”.

Apolo, embora tenha percebido melhorias, apontou a existência de problemas com esta estratégia: uma porque nem todos os alunos concordaram em participar; outra porque, dos que concordaram nem todos participam efetivamente, por fim, muitos

apresentam partes do conteúdo sugerido de forma “automatizada” fruto de uma (falsa) “aprendizagem” ocorrida via processos de “memorização”. Embora tenha concentrado esforços reflexivos na identificação dos problemas que, geralmente, ocorrem nos seminários, o professor não explicitou o que fez para superá-los.

Apolo ainda destacou dentre os problemas mais comuns em trabalhos de pesquisa, sobretudo naqueles que têm a Internet como fonte de consulta, é que poucos alunos fazem a pesquisa e a maioria da turma apenas copia o trabalho destes (ou de apenas um deles). Sendo ainda que, boa parte destas pesquisas ficam no campo da consulta a sítios eletrônicos na grande rede de computadores, sem posterior análise de “depuração” e/ou “filtragem” dos dados que realmente interessam aos alunos. No caso dos professores, estes trabalhos muitas vezes se quer chegam a ser lidos (até mesmo porque muitos são cópias – repetitivos). Esta situação demonstra que poucos alunos vão às bibliotecas fazer este tipo de consulta bibliográfica.

O professor Belarofonte, sobre a possibilidade de fazer reflexões sobre o seu cotidiano na docência, aponta situações aparentemente sem importância como fatores transformadores da sua prática pela dimensão que, às vezes, elas podem tomar. Neste contexto expôs:

[...] um dia, após iniciar um trabalho em grupo em História, um aluno (Francisco...), levantou-se saiu da sala. Interpelado por mim no corredor, mesmo sob “ameaça” de ficar sem nota no referido trabalho, o aluno não retornou à sala de aula. Por falta da nota deste trabalho o aluno ficou de recuperação em História e não conseguiu ser aprovado. A despeito deste caso, conversando com outros colegas professores, tomei conhecimento de que o referido aluno também faltava excessivamente em aulas de outras disciplinas e não costumava fazer as provas escritas e assim ficou reprovado. Refletindo sobre estes e outros casos semelhantes, foi inevitável a pergunta: foi culpa do aluno? Ou todos nós falhamos?

Belarofonte entende que, “o resultado para este aluno poderia ter sido deferente se professores e educadores, coordenação e direção da escola, tivessem dado a ele uma atenção mais individualizada, interagindo com sua família”.

Para o interlocutor, a educação pública, principalmente, a noturna, encontra-se em situação “caótica” e requer atenção especial do poder público, atenção esta que não pode esperar mais sob o risco de ser irreversível.

Já faz décadas que venho pensando, refletindo ano após ano, sobre os diversos problemas que interferem negativamente no ensino noturno na Rede Pública Estadual, como relataremos a seguir: aulas com menos tempo de duração; salas vazias nos primeiros e últimos horários; frequência irregular da maioria dos alunos; baixo rendimento; evasão escolar; elevado índice de reprovação, entre outros, são alguns dos vários fatores que agem negativamente no ensino noturno. Às vezes, e isto não é raro, muitos alunos estão na escola, mais não permanecem em suas salas de aula.

Belarofonte busca algumas explicações para isto e expõe:

Será que realmente o aluno está desinteressado ou as aulas não estão o atraindo? Será que nós, professores, estamos oferecendo a eles uma aula interessante, falando sua linguagem, oportunizando-lhes conteúdos significativos? Será que cada professor está tendo a humildade de rever a sua prática pedagógica? São muitas as indagações para as quais precisamos encontrar, com urgência, respostas/soluções que possam revitalizar o ensino médio noturno antes que seja tarde demais.

Como podemos observar, as reflexões a respeito da situação do ensino público noturno, estão fundamentadas na experiência e na vivência do professor neste nível e modalidade de ensino na escola Liceu Piauiense e têm por objetivo promover reflexões outras, sobretudo com vistas a chamar a atenção não só dos agentes públicos responsáveis pelo direcionamento “gestorial” da educação, mas, sobretudo, dos professores que podem ministrar aulas melhores e, portanto, mais atrativas. Por fim, em menor grau, precisamos construir processos de conscientização do alunado, clientela mais prejudicada com a eventual falência deste modelo de educação pública, que via de regra busca esta modalidade de ensino apenas para concluir o ensino médio e, no interior desta clientela, muitos não tomam este ensino como possibilidade de construção intelectual, pessoal, profissional e cidadã.

O professor Cronos em reflexões à cerca da relação ensino e aprendizagem na sala de aula e na escola expõe:

Na sala de aula, encontramos um verdadeiro laboratório de demandas sociais, intelectuais e econômicas. É nela, que constatamos também as permanências (e rupturas) nas estruturas (sócio) históricas. O professor, às vezes, não tem a dimensão do seu papel em todo esse processo, não percebe que é um dos elos mais importante entre o mundo do trabalho, social e das mentalidades e o mundo dos alunos, às vezes tão estranho, tão distante dessa realidade vivida em sala de aula. Por outro lado, por estarem tão próximos dos alunos, são “culpabilizados” por todas as frustrações, pelo desânimo e pela terrível rotina que marca o dia-a-dia das escolas, pelo descompasso entre o processo ensino-aprendizagem e os avanços tecnológicos do mundo do trabalho do mundo capitalista. [...] Embora com as dificuldades inerentes ao trabalho docente, e por causa delas, há um permanente movimento de superação, de busca por

uma escola mais democrática e que tenha como principal pressuposto a inclusão social, pois só assim, poderemos pensar uma sociedade menos desigual e mais fraterna.

A despeito do modelo de aula expositiva, costumeiramente utilizados pelos professores no dia a dia, porque é mais prática, embora que bastante criticada, explica:

[...] A aula expositiva ainda é a principal referência no processo ensino-aprendizagem e (mesmo assim), dependendo de todo um contexto, pode alcançar um resultado satisfatório, quando se estabelece uma relação com o interesse específico dos alunos, sua realidade, anseios e expectativas. Por outro lado, é indiscutível que a aula expositiva, às vezes, cai numa “rotina burocrática”, que cansa os alunos e o próprio professor (pois nelas), faltam ferramentas que poderiam ser utilizadas pelos professores e que as tornariam mais dinâmicas e com resultados mais concretos para o principal agente do processo de aprendizagem escolar formal: o alunado.

A pouca ou quase inexistente variação de modelos de aulas, sobretudo aquelas que demandam mais trabalho na sua elaboração pelos professores, mais também, demandam maior esforço participativo do alunado, levam à aulas ditas “tradicionais, aqui conceituada pelo professor interlocutor como “rotina burocrática”.

Assim como o professor Apolo, ele também analisa a proposta metodológica do uso de seminários com alunos do ensino médio sob a perspectiva positiva e negativa. Para o professor Cronos, este instrumental pode ser visto sob uma dupla função tanto para o professor como para os alunos, pois, via de regra, enquadram-se como instrumental produtor de “processos interativos de ensino e aprendizagem”, mas também como “mecanismo de avaliação do alunado” pelo professor. Já quanto a suas limitações, esta reside na permanência do paradigma de aprendizagem forjado na “memorização” e da “auto-exclusão” dos alunos do processo histórico (aos quais estão inseridos mas não têm consciência).

Assim, para o interlocutor, os seminários representam uma “[...] atividade muito interessante, porque ‘condiciona’ os estudantes a estudarem o tema proposto, pois nele, o alunado sabe que vai ter que ir para o lugar do professor”. (Professor Cronos).

O interlocutor aponta fragilidades neta metodologia. Para ele,

A desvantagem é que (na sua concretização) alguns alunos ainda não têm o domínio do paradigma de que o aprendizado parte deles (alunos) e não como sempre foi posto, que os conhecimentos e saberes partem do professor para o aluno. Infelizmente a consciência por parte dos alunos que eles também são detentores de importantes saberes

não ocorre entre eles. Por fim, os professores também ignoram que podem construir novos conhecimentos e saberes aprendendo com seus alunos. (Professor Cronos).

Assim, tanto para o professor Cronos quanto para o professor Apolo, o sistema de avaliação e progressão dos alunos das escolas públicas é muito falho e não comporta critérios “reais” e “humanos” de avaliação de sua clientela. Para Cronos, no geral, “adotamos um sistema de avaliação que não avalia”. Na realidade o que fazemos concretamente ainda é “forçar o aluno a armazenar conteúdos e informações via processos de repetição, reprodução e memorização, que serão cobrados posteriormente a cada mês nas provas”.

Como o Liceu Piauiense é uma escola pública “tradicional” na formação em nível médio de alunos das classes sócias media baixa e baixa (conforme classificou o próprio Diretor em questionário de caracterização do perfil da escola), para concorrerem aos três principais vestibulares de instituições de ensino superior do Estado (UFPI, UESPI e CEFET), o sistema de avaliação apresenta mais agravantes de distorção deste processo, pois, boa parte dos conteúdos são trabalhados sob a forma de “dicas” e “bizus”, empreendendo sob o alunado uma espécie de treinamento para a aprovação nestes certames. Por esta metodologia de ensino, secundariza-se assim o aprendizado mais crítico, reflexivo e com vistas à formação cidadã e autônoma do alunado, priorizando um ensino de resultados imediatistas para o alunado: ser aprovado em vestibulares.

Para o professor Cronos, o fato do ensino no Liceu Piauiense, privilegiar ‘bizus’ e dicas pré-formatadas pelos professores, têm “excluído a reflexividade do processo e ensino e aprendizagem nos alunos, mas também dos próprios professores na hora de elaborar as suas avaliações”.

Do apontado pelo interlocutor da pesquisa, percebe-se que esse sistema de avaliação é reflexo (herança) de um ensino que não tem como pressuposto a participação do aluno em todo o processo histórico e que prioriza a memorização, o acúmulo de informações. Portanto, apontando ainda para uma concepção bancária de ensino a muito tempo objeto de críticas por Freire (1987). Para Cronos, nesse sistema, “o aluno sente-se duplamente frustrado, primeiro por não fazer parte dessa história e segundo por não conseguir entender, assimilar e aprender todo o conteúdo dado”.

O professor aponta que as “feiras culturais” e as atividades extra-classe ajudam bastante a “quebrar” tal concepção (de ensino por dicas e bizus), vindo a produzir um aprendizado mais concreto, portanto, mais perceptível e mais real ao seu universo histórico e social. Para Cronos “[...] a “Feira Cultural”, por se constituir numa atividade extra-classe e com trabalhos mais práticos que provoca uma participação mais efetiva e entusiasmada de todos os alunos”.

Para Cronos, “[...] todos os alunos que participam das feiras culturais aprendem na prática muito daquilo que em sala de aula só é visto na teoria”. Assim, esse aprendizado, é bastante duradouro e importante na sua formação enquanto estudante, pois, pode proporcionar a realização de trabalho em equipe e de integração entre eles.

Os resultados positivos em atividades de ensino e aprendizagem com o perfil das feiras culturais, ocorre, via de regra, por que nelas os alunos trabalham nestes espaços com conhecimentos concretos, ao contrário do que costumeiramente é trabalhado em sala de aula, ou seja, com conhecimentos meramente teóricos, portanto, muitos deles, extremamente, abstratos. Ou seja, este aprendizado mais interativo ocorre porque nas feiras culturais, os trabalhos são feitos buscando, via de regra, um aspecto lúdico muito forte, pois, assim estes conhecimentos são vistos dentro de uma ótica real e contextualizada.

Fazendo alusão à dificuldade do aluno em demonstra interesse pela nossa história, sobretudo esta história regional, expõe o professor Cronos:

Contraditoriamente, os alunos não dispõem o mesmo interesse por nossa história, quando comparada, por exemplo, com a História da Grécia Antiga. Se fizermos um estudo comparando entre a nossa mitologia (referindo-se as nossas lendas urbanas e rurais) e a mitologia grega, ambas são extraordinariamente ricas, mas os alunos não percebem dessa forma. [...] Infelizmente, essa visão é fruto de uma história produzida pelo “Homem”, de etnia/raça “Branca”, de origem “Européia”, vinda de espaços “Civilizados” e, com um nível cultural e tecnológico superior ao nosso. [...] Claro que essa concepção da história, da nossa história, já vem mudando ao longo das últimas décadas. Hoje já percebemos o nosso Estado como um Estado rico, com grande capacidade de desenvolvimento, com riquezas naturais, culturais, econômicas e muito promissoras. [...] Mesmo assim, temos ainda de trabalhar muito para reverter o estigma, o preconceito e o complexo de inferioridade inculcado nas mentes dos povos colonizados.

Questões que perpassam a sala de aula e chegam à parte pedagógica e administrativa da escola também é analisado por Cronos. Para ele o papel e a importância dos Gestores (diretores) e da coordenação pedagógica da escola, também

suscitaram reflexões observando-se os interesses de todos os atores da escola na construção de uma metodologia educacional que atenda a demanda do alunado. Para o professor Cronos, os insucessos administrativos e de ausência orientação pedagógica nas escolas públicas “[...] ocorre, às vezes, por que não há uma separação muito clara entre as questões burocráticas e administrativas das questões didáticas pedagógicas”, no interior da escola. Indicando como acúmulo ou desvio de funções, o interlocutor aponta que no caso do Liceu Piauiense e em todo o ensino público do estado “[...] um coordenador pedagógico não deveria rodar provas, ficar controlando horários e outros pormenores, essas atividades não necessitam de formação especializada na área de educação”. Fundamentando o exposto, expõe:

A coordenação pedagógica do colégio, trabalhando com professores capacitados e reconhecidos pela atividade que desenvolvem podem acompanhar mais de perto as ações realizadas com vistas a colher melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. [...] Além do mais podem, principalmente, fixar metas, propondo mudanças na ação docente, sobretudo, criando estratégias de ensino e aprendizagem a serem instrumentalizadas em sala de aula, com vistas a produzir resultados positivos na educação. A coordenação pedagógica pode também articular um trabalho interdisciplinar mais efetivo, uma vez que hoje este ocorre de forma isolada entre um e outro professor.

Como estratégia e mecanismo de superação das dificuldades em gerir melhor a escola, assim como também de proporcionar um melhor acompanhamento didático e pedagógico no trabalho dos professores e na orientação dos alunos, o professor interlocutor sugere que

[...] deveria existir um diretor administrativo e um diretor pedagógico, cada um com suas atividades bem delimitadas sem perder a noção de que o bom funcionamento de uma escola e, conseqüentemente, da educação, envolve todo um processo de reconhecimento do trabalho em equipe. (Professor Cronos).

Já quanto à postura do professor do ensino médio e seus modos de atuação, expõe a seguinte reflexão: “[...] os professores às vezes parecem aqueles ‘soldados’ que no ‘front’, estão sempre na linha de frente, frente a frente com os inimigos (os alunos)”. (Grifos nosso). Para o interlocutor, o professor age em sala de aula, apontando eventuais desvios de conduta ou de comportamento dos mesmos, ou ainda atribuindo-lhes culpa pelo fracasso de rendimento nas avaliações, sem nunca se preocupar em fazer reflexões em torno de sua prática. Assim, o professor mais aponta defeitos ou busca culpados no

processo de ensino, do que faz ‘auto-reflexão’ sobre os seus atos na sua atuação profissional.

Para Cronos, o professor, diante dos alunos, todo dia, enfrenta toda sorte de dificuldades. “Sendo submetidos a jornadas de trabalho estafantes, extenuantes, que às vezes, não sabe se a sua atividade profissional é um trabalho intelectual ou um trabalho braçal”. Ou seja, que necessita mais de preparo físico do que do preparo intelectual, “[...] sem, se quer ser reconhecido financeiramente por isto”.

Ainda para Cronos, os professores, “[...] são bombardeados de todos os lados: pelos alunos, pelos pais, pelo diretor, pelos coordenadores, pelos gestores, todos tem seus olhares fixos na figura do professor que, por sua vez, são vistos como bodes expiatórios” de tudo que é “mazela” detectada na escola e, conseqüentemente, na educação. Em síntese, “se a escola vai mal, se a educação está mal, muitos entendem que é por culpa dos professores”.

Como se não bastasse, o professor é obrigado a conviver constantemente com uma espécie de inversão de valores e papéis, pois na sua relação profissional com os alunos “ocorre uma relação de amor e ódio, de amizade e de reconhecimento, de antipatia e de simpatia”. Ou ainda, [...] “Têm dias que o aluno é o ‘vilão’, noutros, principalmente nos dias de prova, essa relação de inverte, e o professor passa a ser o ‘vilão’ e o aluno a vítima”. (Professor Cronos).

A professora Deméter concentra esforços reflexivos na sua atuação docente, dando ênfase à grande quantidade de alunos que os professores têm que trabalhar a cada ano letivo. Para Deméter, esta grande quantidade de alunos é fator determinante na qualidade do trabalho do professor. Assim sendo, expôs: “No ano de 2008, ensinar foi muito difícil, pois recebi dez salas de aula com alunos despreparados para o ensino médio, pois não tinham base alguma em história e chegaram ao ensino médio”.

A afirmativa da professora encontra fundamentação, segundo ela, na “falta de teste seletivo para o ingresso na escola no período letivo de 2008”. Pois, para ela, este teste faz uma “peneira e seleciona alunos um pouco mais preparados” no universo de discentes que concorrem no seletivo objetivando estudar no Liceu, já que, “historicamente, ha muito tempo, o ingresso nesta escola, ocorre por tal processo. Quando não ocorre este tipo de ‘peneira’ a possibilidade de entrada de alunos pouco preparados e sem base aprovados de qualquer jeito na 8ª série é muito grande”.

Ainda sobre estas dificuldades, a professora Deméter faz algumas ponderações e afirma: “[...] Nestas dez turmas apenas em uma encontrei alunos com um bom nível. [...] Já nas outras turmas apenas um pequeno número de alunos se sobressaiam”. Para a compreensão deste baixo nível, afirma a professora que “é preciso considerar que boa parte destas salas tinham quase sessenta alunos”.

Outro ponto extremamente importante que justifica em partes para a nossa interlocutora os baixos índices (de aprovação com qualidade) na educação na escola pública é a ausência da família na escola para discutir a questões educacionais e o acompanhamento dos filhos. A este respeito expõe a professora:

Como se não bastasse, não temos também o acompanhamento da família na escola. Aliás, alguém da família só comparece à escola no final das aulas, sobretudo, quando o aluno não tem mais condição de ser aprovado, já que apresentou fraco desempenho ao longo do ano letivo, o que, de certa forma, impossibilita a sua aprovação. (Professora Deméter).

Para Deméter, via de regra, “a presença da família na escola se dá, ou para tentar reverter esta situação junto aos professores, pedindo que o professor reconsidere o desempenho do aluno”, quando este pedido não é atendido, ou seja, quando os professores não concordam, “passam a ser culpados pelo fraco desempenho e pela reprovação dos filhos”.

A professora Deméter destacou ainda que o “bom relacionamento”, quando visto como “amizade” e “respeito” entre professor e alunado, pode e deve levar o discente a acreditar, a confiar e respeitar o professor melhorando assim o ambiente escolar. Para Deméter, isto acaba influenciando positivamente o desempenho dos papéis de cada um dos envolvidos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da relação profissional com os alunos e da leitura que fez das suas turmas, a interlocutora aponta o uso de metodologias de ensino inovadoras como se elas sozinhas fossem capazes de produzir resultados satisfatórios na educação escolar.

Senti também ao longo do ano que existem alunos interessados e os desinteressados, existem ainda alunos um pouco mais tímidos outros nem tanto. No entanto, todos obtêm conhecimentos em minhas aulas, por isto a inovação na metodologia de ensino deve ser sempre buscada. (Professora Deméter).

A interlocutora recorre algumas vezes ao uso de expressões como “novas metodologias”, “metodologias inovadores”, e até então, no entanto, não apontou efetivamente algo que encaminhe no sentido de identificar estes eventuais elementos “renovados” ou “inovadores” no seu ato pedagógico, nos dos dados em análise.

Quando reflete a possibilidade de “mudar” sua aula pelo incremento de recursos didáticos que possibilite melhor interatividade no processo de ensino e aprendizagem da sua disciplina, expôs:

Os recursos didáticos oferecidos à (e pela) escola são insuficientes para atender às necessidades da escola (que tem muitas turmas, muitos professores e muitos alunos). Isto tem tornado o ambiente de ensino mais complicado. Por exemplo, se precisamos de um material didático de apoio às leituras do alunado, estes por sua vez, só têm acesso a este material se fotocopiar por conta própria, já que a escola não disponibiliza este tipo de material de apoio aos alunos. Outros alunos tendem a pedir emprestado este material aos colegas. (Professora Deméter).

A interlocutora aponta também problemas estruturais e administrativos na educação pela falta de investimentos, ou ainda, pela falta de comprometimento do poder público em favor de educação escolar formal como prioridade. Para Deméter se ocorresse uma mudança pedagógica na educação, se houvesse mudanças da escola em relação à valorização dos professores, se os responsáveis pela educação no campo político se preocupassem de fato com ela, “se o poder público incentivasse a qualificação com melhores salários aos professores, enfim, se existisse mais investimentos no sistema educacional público, este seria, com certeza, bem melhor”. (Professora Deméter).

Pelo exposto, o comprometimento dos gestores públicos em relação à educação, está ainda e apenas no campo da retórica, pois, este tipo de discurso, como podemos constatar a cada dois ou quatro anos, dá muito voto.

Em linhas gerais, os dados apontaram para a necessidade do reconhecimento social e profissional do professor frente à atividade que exercem, ou seja, eles cobram uma contrapartida social, uma vez que entendem, o exercício da sua profissão, como elemento fundante de toda sociedade que se pretende ser “desenvolvida”. Tal contrapartida - repassada sob a forma de melhores condições de trabalho, mas também, sob a forma de melhores salários – passaria a funcionar como elemento estimulador e transformador positivo da educação escolar formal.

Na análise dos dados, os interlocutores indicaram ser comum encontrar “colegas” professores cobrando dos seus alunos certa quantidade de leitura e, conseqüentemente, de escrita que muitas vezes eles próprios, os professores, não têm o costume e nem condição de praticar. Contra censo ou não, não podemos despejar a culpa dos fracassos que a educação escolar tem sofrido ao longo dos anos aos professores não comprometidos com a profissão. A hora é muito mais de reflexão e de busca de soluções do que apontar culpados. A construção das soluções para a educação, passa pela necessidade de transformação desta de “retórica” e de “discurso” para ações práticas, para ações efetivas e concretas. De forma pragmática, esta ação prática pode e deve até passar pela tomada de decisões por parte daqueles que gerenciam (gestam) e representam a educação no país, mas não há dúvidas de que, a ação que produzirá resultados positivos muito mais substanciais na educação reside na ação individual e/ou coletiva do professorado. É o resultado do comprometimento de cada um destes professores que, somados, representaram mudanças globais profundas e substanciais naquela que figura entre uma das principais instituições formadoras das pessoas e, conseqüentemente, de uma sociedade: a educação escolar.

Assim, podemos concluir que a mudança didática na prática pedagógica docente é um processo complexo, no qual intervêm diversos fatores. Entre estes estão as concepções pedagógicas adquiridas de forma não refletida; a formação deficiente nos conteúdos científicos e didáticos; a dimensão pessoal (ausência de motivação, disponibilidade, auto-estima, etc.); o estereótipo do modelo didático dominante (ensinar é transmitir conteúdos e aprender é reproduzir fielmente os conteúdos transmitidos), entre outros. Entretanto, há um consenso sobre a importância dos processos de reflexão e seu papel “emancipador” na transformação positiva do profissional da docência.

Em síntese, é por estes condicionantes como, falta de recursos didáticos e pedagógicos, ausência de investimentos, desvalorização social e profissional dos professores, os problemas da educação tem se tornado cada vez mais graves, o que tem, por sua vez, levado o ensino na escola pública a se distanciar de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRITO A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. M. C; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-53.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996, p. 139-152.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: 1998. MS/DRHS/CFAP

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino (2007), 'Histórias de vida e formação de professores'. Salto para o Futuro, TV Escola, SEED-MEC.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et.al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.185-210.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.