



---

ÁREA TEMÁTICA: Educação e Aprendizagens Sociais

---

O campo improvisado: a prática docente nos relatos de professores

---

COELHO, Wilma de Nazaré Baía

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pará

wilmacoelho@yahoo.com.br

---

COELHO, Mauro Cezar

Doutor em História Social

Universidade Federal do Pará

maurocoelho@yahoo.com.br

---

### Resumo

O trabalho trata da prática docente a partir dos relatos que os próprios professores fazem de seu trabalho. Neles vêm à tona manifestações de prática pedagógica marcada pelo imprevisto. A partir da análise dos relatos, ressaltamos a recusa aos modelos teóricos e o apego à opinião como balizas do fazer pedagógico. Atribui-se tal procedimento à formação recebida nos cursos de formação e a prática docente.

Palavras-chave: escola, prática docente, formação de professores, imprevisto





## 1. O ponto de partida

Neste texto, apresentamos parte das conclusões da pesquisa que realizamos em quatro escolas situadas em Belém, capital do Estado do Pará. A pesquisa abarca um conjunto de questões mais amplas das que apresentaremos a seguir. Tendo como eixo de investigação as formas pelas quais a questão da Identidade tem sido abordada no conteúdo da Educação Básica, ela analisou o trabalho desenvolvido em torno dos conteúdos relacionados à questão étnica e racial.<sup>i</sup>

Dentro desse universo de questões e de problemas, a pesquisa analisou alunos, professores, currículos, recursos e práticas docentes. Foram selecionadas duas escolas da rede privada e duas da rede pública, em função da disponibilidade facultada aos pesquisadores.<sup>ii</sup> Estes elegeram as quintas e sextas séries do Ensino Fundamental como objeto de estudo, em função de dois fatores: o primeiro diz respeito ao fato de os alunos que se encontram nessas séries, normalmente, acharem-se em um momento decisivo da formação de sua identidade. Mal saídos da infância e mal entrados na adolescência, estão na fase em que consolidam algumas idéias e formulam outras, as quais formarão a base de sua identidade (Berger et al., 1987). O segundo fator relaciona-se às disciplinas.

A pesquisa privilegiou o trabalho com as disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa.<sup>iii</sup> Considerou, aqui, serem nelas e nas séries em questão que se concentram os conteúdos sobre a formação da sociedade brasileira. Por meio delas, os alunos tem contato com o que se convencionou falar sobre a constituição do povo brasileiro e de sua cultura. A gênese das manifestações plásticas e literárias e das instituições políticas e sociais brasileiras ainda é percebida como tendo se dado no chamado Período Colonial. E são nas quintas e sextas séries que tais questões são transformadas em conteúdo didático.

A pesquisa analisou materiais e recursos didáticos, problematizou conteúdos, observou e compilou a prática docente adotada e entrevistou alunos e professores. Desse significativo conjunto de dados, depreendeu-se uma série de questões relativas à prática docente, sobre as quais é necessário construir uma reflexão que permita a superação de eventuais entraves para a consecução da oferta de uma educação menos viciada de conceitos e preconceitos indevidos.

## 2. O problema

Em trabalho anterior, Wilma Baía Coelho argumentou que parte da responsabilidade pela reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias no universo escolar se deve a lacunas na formação docente. Segundo ela, os cursos de formação de professores não preparariam os futuros profissionais para enfrentarem o processo educativo como uma totalidade, na qual a formação da identidade é etapa fundamental. E mais. Não encaminhavam procedimentos para a superação de vícios presentes na cultura brasileira hegemônica, na qual proliferam mecanismos de discriminação e práticas preconceituosas.

Três fatores informariam a existência dessa dinâmica nos cursos de formação de professores: (a) a fluidez da discussão sobre o lugar da Educação Formal na construção da identidade; (b) a idéia de que a discriminação e o preconceito são problemas de ordem moral, sobre os quais a formação escolar tem ingerência relativa, cabendo a escola admoestar os alunos, mas, não agir sobre a matriz do problema; por fim, (c) ambos os vícios são de difícil percepção – a discriminação e o preconceito são mais evidentes para quem os sofre e não para quem os pratica, ademais, muitas ações de ambas as ordens não são vistas como nocivas (Coelho, 2006).

Com relação ao primeiro deles, ainda que os cursos de formação de professores compreendam disciplinas sobre a psicologia da infância, da adolescência e da aprendizagem, as discussões que realizam não são vinculadas à prática pedagógica efetiva – tanto a realizada pelos próprios cursos de formação de professores, quanto pela prática promovida ao longo da graduação. Ademais, ainda que essa discussão considere que a Escola concorre para a formação da identidade da criança e do adolescente, as discussões



ocorridas no seu dia-a-dia voltam-se para questões tidas como mais urgentes, como evasão, indisciplina, problemas de aprendizagem e repetência.

No que se refere ao segundo e terceiro fatores, a Escola via de regra não sabe enfrentar o problema da discriminação e do preconceito. Isto não se deve ao fato deles não ocorrerem no universo escolar, pois nunca é demais lembrar que a Escola não existe fora da sociedade – ela não se constitui em um oásis infenso às mazelas sociais. A Escola é um microcosmo social, ela exercita valores, práticas e condutas existentes. O racismo e as práticas de discriminação ocorrem na Escola da mesma forma que fora dela.

No entanto, diante de problemas da mesma ordem da discriminação e do preconceito, a Escola não age como o faz com relação aos problemas de indisciplina ou de aproveitamento da aprendizagem. Enquanto que eles são objeto de projetos especiais voltados para a resolução do problema, as questões que tratamos aqui são, quando o são, tratadas eventualmente, nas datas comemorativas e, depois, esquecidas. Mesmo porque, tal como ocorre fora da Escola, muitas das práticas são vistas como brincadeiras – como as referências às características fenotípicas e a atributos vistos como inerentes (preguiça, indolência etc.) – e/ou percebidas como manifestação do *humor* brasileiro.

O trabalho de Wilma Baía Coelho diagnosticava a origem da dificuldade de professores no trato com o problema e atribuía à formação docente a reprodução de vícios. Neste artigo, partimos da discussão trazida por ela e a relacionamos à prática profissional. O viés da abordagem é, todavia, inusitado. A seguir trataremos da prática docente a partir dos relatos que os próprios professores fazem de seu trabalho. Neles vêm à tona manifestações de prática pedagógica marcada pelo imprevisto – sem informação de ordem teórica, sem respaldo na literatura pertinente.

Importa, então, conceituar o que chamamos de imprevisto. Como anunciamos, tomamos o imprevisto como a ausência de preparação. A prática pedagógica compreende duas dimensões: o conhecimento acadêmico (relativo tanto à área do conhecimento no qual o docente é especialista quanto às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem) e a experiência profissional, vista aqui como aspecto constituinte da condição de professor. Ambas as dimensões contribuem para os processos de planejamento, pois o conhecimento empírico do universo escolar e o conhecimento acadêmico proporcionam um diálogo que viabiliza a superação de dificuldades em uma instância e a enriquecimento do saber instituído em outra.

Por meio desse conceito, propomos a problematização de uma característica da formação docente: a despeito das discussões que ressaltaram o caráter especializado do trabalho do professor (processo demarcado, entre outros fatores, pela recusa ao epíteto “tia”) a consideração presente no ‘senso comum’ de que a atuação do professor é demarcada, sobretudo, pela sua disposição, pelo seu comprometimento e pelo grau de afeto que dispensa aos alunos, ainda é preponderante (Allain, 2005; Brito, 2007; Fonte, 2007; Fonseca, 1997; Novaes, 1991; Rios, 2005; Serbino, 1998; Severino, 2003, 2004), como argumenta análise a seguir.

A maioria dos professores entrevistados, não embasou as suas colocações na literatura acadêmica, não apresentou reflexões derivadas de conceitos presentes no conhecimento acumulado da disciplina em que trabalham ou situou-as em relação ao estado atual da discussão acerca da questão que lhes foi apresentada. A maioria das respostas fundava-se na opinião pessoal dos professores, no seu comprometimento, na preocupação em oferecer o que consideravam ser o melhor para os alunos.

Em dado momento do processo de coleta, organização e análise das entrevistas, perguntamo-nos se as respostas assim constituídas não resultariam de uma concepção da prática docente pautada, fundamentalmente, na experiência. Ou por outra, os professores não responderam com base em suas opiniões porque o saber docente (Alves, 2007; Roldão, 2007; Tardif, 2002, 2005) é um saber da experiência? Não seria pelo fato de o público com que os professores trabalham ser variado que os professores não formalizam suas reflexões? Tais inquietações nos levaram a revisar o roteiro de entrevistas e incluir questionamentos de ordem conceitual e que a formação de professores considerou ou deveria tê-lo feito, por fazerem parte da discussão da disciplina específica na qual o professor atua e da discussão



específica da formação docente – independentemente da área.

Assim o objetivo deste artigo é problematizar o relato que os professores fazem do próprio trabalho, discutindo as evidências que apresentam: a supremacia do improvisado em relação ao planejamento; o privilégio à opinião, em lugar da reflexão sistematizada e profissionalmente encaminhada; a não utilização de aportes teóricos na abordagem do conteúdo específico da disciplina ou no exercício docente.

### 3. O campo investigado

A pesquisa selecionou quatro escolas do município de Belém, no Estado do Pará. A opção dos pesquisadores respeitou o determinado pelo projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Na proposta evidenciamos a importância de analisar-se a questão étnico/racial na Amazônia, em função da diversidade ali existente. A região, nos últimos quarenta anos, recebeu um aporte significativo de imigrantes, provenientes de diversas partes do país, além de possuir um panorama humano bastante diverso. Ademais, até pouco menos de dez anos, quase que toda a oferta de cursos de formação de professores se concentrava em Belém, capital do Estado. Ambos os fatores permitiam a percepção de como a região pensava a sua formação, a partir de seu mais importante e populoso município.

As quatro escolas selecionadas foram as que permitiram o acesso aos pesquisadores. Nesse sentido, poder-se-ia argumentar haver uma discrepância nos resultados da pesquisa, uma vez que as escolas não foram selecionadas em função da representatividade que mantinham em relação ao sistema educacional do Estado e do Município. A ressalva não se sustenta porque ? dos ? educadores entrevistados foram formados por uma das três instituições mais antigas do município. Assim, o quadro de professores arrolado entre os *informantes* é representativo da formação oferecida no município há pouco mais de uma década.

Foram entrevistados professores e orientadores das quatro escolas. Nelas, foram contatados e deram depoimentos os professores das quintas e sextas séries, conforme já anunciamos. Os entrevistados foram formados nos últimos trinta e cinco anos, em quatro instituições: Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal do Pará, Universidade da Amazônia e Universidade do Vale do Acaraú. Foram entrevistados um coordenador, quatro orientadores educacionais, quatro professores de Arte, quatro professores de História e quatro professores de Língua Portuguesa.

Os pesquisadores formularam um roteiro semi-estruturado para as entrevistas. Por meio dele, buscou-se obter dos professores informações sobre os conceitos que praticavam, nas suas áreas de atuação, sobre formação da sociedade e do povo brasileiros, suas concepções de arte, história e literatura brasileiras, suas concepções de formação para cidadania e de aluno crítico, suas compreensões sobre o que seriam discriminação, preconceito, etnia e raça e, finalmente, o conhecimento que detinham da lei 10.639/03.

A importância desse campo de estudo, na região Norte, se deve, especialmente, ao fato de a imensa maioria dos livros didáticos utilizados na região não serem produzidos nela ou para ela pensados. Assim, cabe ao professor e somente a ele criticar, relativizar e problematizar o conteúdo presente nos livros didáticos adotados, de modo a incluir questões próprias ao universo dos alunos.

Antes de seguir adiante, ressaltamos termos acordado com escolas e professores investigados não citar nomes de professores ou de instituições. Diante disso, quando da necessidade de referirmo-nos às entrevistas, não especificaremos professor ou escola, apenas indicaremos as disciplinas.

### 4. O improvisado em aula

A licenciatura, no Brasil, conhece um tipo de formação peculiar: a formação é dividida em dois conjuntos de conhecimentos, o conhecimento específico da área escolhida pelo licenciado e o conhecimento próprio do fazer docente. Via de regra, esse princípio materializa-se nos currículos dos cursos de licenciatura: a maior parte deles concentra-se no aprendizado da área específica – seja ela Artes, Letras, Biologia, História ou Matemática – oferecido pelo próprio curso; a formação docente, porém, ocupa parte reduzida do currículo



(as ampliações recentemente introduzidas ocorreram à revelia dos cursos de licenciatura, introduzidas que foram pelo Ministério da Educação), e é ministrada, tradicionalmente, pelos cursos de Pedagogia.

Essa estrutura pedagógica, presente na avassaladora maioria dos cursos de licenciatura, compreende uma concepção específica do que vem a ser a formação docente e o professor. Ela sugere, inicialmente, que a docência é um acrescentamento à formação específica – ou, por outra, que a formação docente nada mais é que uma complementação necessária para a transformação do saber acadêmico, adquirido nos cursos de origem, em saber escolar. E, mais importante, ela encaminha e consolida a idéia de que o fundamental é o domínio do conteúdo específico da área e que o aporte conceitual pedagógico é importante, mas não essencial.

Diante desse quadro de oferta dos cursos de licenciatura, seria de se esperar que os professores manifestassem domínio consolidado sobre os conteúdos com que trabalham e insegurança ao elaborar reflexões sobre sua prática docente. No entanto, as respostas oferecidas pelos professores entrevistados apontam dois aspectos a serem considerados: em primeiro lugar, a formação para a docência não conseguiu incutir nos professores uma atitude profissional diante dos problemas que o fazer da educação lhes colocam; em segundo lugar, a formação específica não desenvolveu neles o domínio conceitual necessário para que pudessem refletir sobre as questões enfrentadas pelo próprio conhecimento no qual são especialistas.

Os entrevistados foram instados a fornecer, dentro das suas áreas de atuação, a concepção de arte, literatura e história brasileiras. Dos dezessete docentes e técnicos entrevistados, apenas um professor encaminhou a reflexão a partir de aportes conceituais. Evasivas, desculpas e respostas descontínuas, sem qualquer relação com a literatura especializada – tanto da área específica quanto da área de educação – foram a tônica das entrevistas. Os professores demonstraram dificuldade em compreender e elaborar conceitos como os de Representação, Letramento, Povo, Nação e Nacionalismo.

Mesmo no que se refere à prática docente cotidiana, ou seja, a forma como os conteúdos são trabalhados, os entrevistados não evidenciaram domínio. Eles foram solicitados a relatar a o conteúdo trabalhado e a forma pela qual ele era ministrado: um dos entrevistados pediu licença para consultar o livro didático; o mais freqüente, no entanto, foi a ocorrência de considerações que não definiam encaminhamentos, mas princípios gerais – “a partir do contexto”, “a partir do texto” - e atitudes – referidas em expressões como “eu faço o possível”, “eu defendo que ...”, “eu acho que ...”.

Nesse sentido, consideremos um dos pontos propostos aos entrevistados: a formação para a cidadania. Desde o final da década de 1970, especialmente a medida que o Regime Militar distendia seu aparato opressivo, a formação para a cidadania tornou-se uma das questões debatidas pela literatura especializada e tópico freqüente nas salas de aula dos cursos de licenciatura (Pinsky, 1998; Tonet, 2005). Não obstante a freqüência e a amplitude da discussão, a maior parte dos entrevistados manifestou uma compreensão restrita da formação para a cidadania.

Apesar de a discussão sobre a formação para a cidadania ter se constituído na crítica à perspectiva tida como conservadora, calcada no ensino de valores *tradicionais*, cuja maior expressão eram as disciplinas de Moral e Civismo. A maior parte dos entrevistados encaminhou uma compreensão de cidadania e de formação para a cidadania limitada ao aprendizado de direitos e deveres e de valores morais. Foram muitas as referências às regras, limites e obrigações. A compreensão da cidadania, tal como ela vem se desenhando nas últimas quatro décadas e, especialmente, nos últimos vinte anos, foi negligenciada ou tangenciada, sem que se abordassem os seus aspectos fundamentais. Os entrevistados demonstraram maior domínio e familiaridade com uma concepção de cidadania voltada para a regulação dos comportamentos e com forte teor moral.

Esse parco domínio conceitual acarreta um desdobramento. A literatura educacional, tanto de caráter oficial quanto de natureza acadêmica, insiste na necessidade da formação para a cidadania – formar o *cidadão crítico, participante, atento e responsável* impor-se-ia como uma responsabilidade de todas as disciplinas



(Carvalho, 2004; Domingues, 2006; Jacobi, 2005; Praia et al., 2007; Santos, 2007). Diante disso, os entrevistados foram instados a indicar um procedimento didático relacionado, direta ou indiretamente, à formação para a cidadania. De todos os entrevistados, dois apresentaram encaminhamentos. Um, professor de História, afirmou utilizar o conteúdo, sempre que possível, aproveitando-se de fatos do passado para discutir conceitos e valores. Reconhece, no entanto, ser uma atuação limitada. Outro, professor de Língua Portuguesa, fez considerações mais assertivas. Inicialmente, vejamos o seu conceito de cidadania:

*Olha, esse clichê que estão usando muito aí, certo, é um escapismo do governo falar em cidadania, quando as pessoas estão com fome, fome de conhecimento, fome de justiça, fome de igualdade. Eu trabalho a cidadania do ponto de vista de que o aluno deve sê-lo por inteiro, a capacidade intelectual dele é que vai fazer a diferença, ele será um cidadão a partir do momento em que ele souber fazer a diferença entre o verdadeiro e o aparente. Quando ele se identificar 'Eu sou, eu fiz, eu sou capaz, eu vou vencer'. A cidadania, neste caso, aqui no nosso caso do Brasil que eu estou falando agora, é um conjunto de conhecimentos que possibilite o aluno enxergar, visualizar, escutar, para poder ouvir, enxergar para poder ver, com o olho da criticidade, ainda que ele tenha limite... de conhecimento... ele já sabe[rá] fazer a diferença, já sabe[rá] questionar. Eu vejo, por exemplo, na nossa sala de aula qui, eu boto o aluno pra ler, se o aluno não sabe interpretar o texto, é porque ele não sabe ler, ele não sabe ler porque ninguém orientou para a leitura, a partir do momento em que ele ler, ele vai despertar o interesse por leituras e será capaz de discutir problemas, não como papagaio real para Portugal [sic], mas discutir dentro das atrocidades da sua comunidade...*

Cidadania, conforme se pode perceber pela sua fala, é mais que um conjunto de regras e valores e mais, também, que um princípio de ordem moral. Não há em suas palavras nada que nos remeta à idéia de princípios que devem ser transmitidos aos alunos por meio de admoestações periódicas. Instado a detalhar os procedimentos didáticos utilizados para formar o aluno cidadão, listou procedimentos que sintetizam três operações intelectuais: estimulação, memorização e dedução. Nas suas aulas, conforme relatou, a leitura é a atividade mais constante e a mais estimulada. Por meio dela, as operações de memorização e dedução são desenvolvidas. Seu objetivo final é demonstrar para os alunos que, por meio do estudo poderão adquirir as competências e habilidades necessárias ao exercício da crítica e da autonomia. Mais: este professor encaminha a noção de que o aprendizado se faz por meio de um conjunto de ações sucessivas e concatenadas, as quais exigem esforço sistemático – o que implica na conformação (da parte do aluno) da idéia de responsabilidade, fator essencial para a vida comunitária e civil. A formação para a cidadania é processada como uma série de procedimentos que engendram atitudes concretas, materializadas na prática pedagógica, desenvolvida em sala de aula, junto ao conteúdo.

Ainda que a perspectiva e os procedimentos do professor possam ser considerados *tradicionais*, é inegável a existência de certa coerência entre o conceito adotado de cidadania e a prática pedagógica. Uma vez que seu conceito informa uma concepção de cidadão ativo, capaz de situar-se diante de dificuldades, de formar opiniões próprias, de ler o mundo, de distinguir o “verdadeiro e o aparente”, sua prática pedagógica não se encaminha para a transmissão de regras e para o condicionamento de comportamentos, mas para a construção de competências e habilidades que permitam *ler* o mundo e interpretá-lo.

Essa, no entanto, foi uma postura singular em meio aos entrevistados. Via de regra, não se compreendia o significado da expressão «procedimento didático». O mais significativo, porém, salvo no caso em destaque, foi o fato de os professores não relacionarem a formação para a cidadania ao fazer pedagógico que praticam. A formação para a cidadania, que todos entendem ser função da escola, não se constituiu, entre eles, como parte do conteúdo trabalhado. O destaque é necessário porque ele aponta uma compreensão partilhada pelos entrevistados – professores e técnicos – a qual dá conta da consolidação de uma prática pedagógica/docente. Vejamos.

As questões presentes no roteiro de entrevista semi-estruturada buscavam dar conta de duas dimensões do trabalho de professores e técnicos: por um lado, a apreensão do conhecimento a partir do qual eles



constroem o saber escolar; por outro lado, a forma pela qual aquele saber é materializado em procedimentos didáticos – na organização de aulas, unidades, seleção de textos, dinâmicas, estratégias e avaliações. Salvo no caso destacado acima, percebeu-se uma enorme insegurança em relação a ambas as dimensões.

À exceção de dois professores, os demais (incluindo os técnicos) não estabeleceram relação entre o conhecimento acadêmico, no qual eram especialistas, e o saber escolar que construam. Nenhuma referência a autores, a escolas de pensamento, linhas de investigação ou matrizes teóricas. Com relação à prática docente, as questões apresentadas – identidade, nação e nacionalismo, discriminação, preconceito e cidadania – foram enfrentadas não a partir da literatura especializada, mas da opinião de cada um dos entrevistados. O que se percebeu foi o respaldo à educação familiar recebida ou à visão de mundo construída.

Os dados recolhidos distanciam-se do que se tem discutido sobre a natureza da prática docente. O plexo compreende desde as concepções informadas pelo chamado tecnicismo – segundo as quais a natureza do trabalho docente relaciona-se ao conjunto de técnicas aplicadas com vista à obtenção de determinado fim – às elaborações mais recentes, nas quais a prática docente surge como uma construção na qual se articulam conhecimento técnico e experiência adquirida (Mello, 2000). Em todo o plexo é pacífica a noção de que o domínio do conteúdo das disciplinas é condição *sine qua non* para a concretização do processo de ensino e aprendizagem: a natureza do trabalho docente, conforme concebe a literatura, se vê definida a partir do conhecimento da disciplina e da prática pedagógica. Os discursos recolhidos não referendam essa preocupação. Ainda que as referências às disciplinas específicas tenham sido freqüentes, elas não serviram para o estabelecimento de nexos entre o conhecimento acadêmico e a prática docente. Podemos situar este descompasso em dois níveis.

Em primeiro lugar, podemos sugerir a sua gênese: a formação docente. Cingida desde a origem entre duas disciplinas – a específica, escolhida pelo graduando, e a geral, a de formação para a docência. Independentemente das intenções que originaram essa falta de nexo é evidente que ela acarreta problemas. Um dos que mais *salta aos olhos* é, justamente, a compreensão dos alunos da desvinculação de uma outra formação – sentem-se mais seguros na formação da área específica, enquanto se mostram inseguros em relação à formação para a docência (Guimarães, 2001).

Esse, no entanto, não é o único problema. Esse descompasso entre as duas dimensões dos cursos de licenciatura encaminha, mesmo que a sua revelia, uma compreensão da prática pedagógica calcada não nos procedimentos necessários à ampliação da capacidade cognitiva dos alunos, mas nas estratégias de transmissão do conteúdo – este sim, é o fator visto como preponderante. O comum é compreender-se que o conteúdo é o objetivo final do processo de ensino e aprendizagem, de forma que o aprendizado das matérias se torna um fim em si mesmo – o que pode ser verificado pela deturpação percebida na conceituação do conhecimento, segundo a qual ele é menos o saber construído que o conteúdo cristalizado.

Outro fator que expõe a precariedade da formação é o recurso excessivo ao livro didático no Brasil (Coracini, 1999; Molina, 1987; Neto, 1986). Esse uso evidencia a fragilidade da figura do professor como elemento que engendra o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Com uma formação frágil, por meio da qual não consegue estabelecer nexos entre o conhecimento de sua área e o saber escolar, os professores vêem-se cada vez mais dependentes do livro didático, visto não apenas como recurso didático para o aluno, mas como fonte de informação para o próprio docente.

Em segundo lugar, conforme nosso objetivo previamente estabelecido, podemos problematizar o discurso dos entrevistados para, neles, perceber a representação da prática docente, quando relacionada a fatores subjetivos previstos, muitas vezes, nas diretrizes curriculares nacionais, como é o caso da formação para a cidadania e para a alteridade. Tomemos as colocações dos professores sobre as questões propostas, todas voltadas para a formação da identidade: diferença, cidadania e discriminação. As respostas dão conta, na grande maioria dos casos, de intenções que se concretizam em dois procedimentos: o mais freqüente é a admoestação – o professor busca sensibilizar o aluno, para o que se relaciona a valores, por meio de uma





estratégia discursiva, não raro de apelo moral; o outro recurso referido é a demonstração – o professor, utilizando dramatizações ou recorrendo a situações concretas ocorridas em sala de aula, discorre sobre comportamentos ideais.

Em tais casos, o conteúdo da disciplina pouco ou nada interfere nas relações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de valores. Pois é justamente a ausência de relação com o conteúdo e a escassez de reflexão conceitualmente encaminhada que viabilizam o improviso a que nos referimos. Analisemos dois casos-limite:

Ao perguntarmos sobre a como a formação do povo brasileiro é abordada em suas aulas, obtivemos a seguinte consideração de um dos professores de História:

*Eu ensino, mais ou menos, o que está no conteúdo programático estabelecido. Agora, eu coloco um pouco de [mim] naquilo. A aula do grande mestre, é uma; a aula do outro grande mestre é outra; e a minha é minha, porque eu coloco um pouco de mim. Então, o que eu coloco ali é um pouco da formação que eu recebi do meu pai...*

Ao perguntarmos sobre como a questão da indisciplina era enfrentada, uma das Orientadoras Educacionais, nos respondeu o seguinte

*A gente encontra... eu encontro uma dificuldade muito grande com os professores, porque o que é indisciplina pra eles, muitas vezes não é pra mim [sic].*

Em ambos os testemunhos, o sujeito que fala é o parâmetro da prática docente. Em ambos a pertinência da atitude e da concepção pedagógica não reside em perspectiva teórica, na experiência adquirida ou nos objetivos da formação oferecida. A visão de mundo construída independentemente ou à revelia da formação docente parece ser preponderante. Poder-se-ia argumentar que o fato de não se fazer referência a aportes teóricos não significa dizer que eles não sejam utilizados como baliza para a prática docente.

Retorquimos ser significativo e causador de espécie o fato de apenas dois dos entrevistados ter assumido como necessária a indicação de tais aportes. Ademais, o ponto a ser destacado não é apenas a falta de referências teóricas e de conceituações, mas o fato de o conteúdo surgir como desvinculado dos processos de formação para a vida em sociedade. Aduzimos ainda, que esse procedimento reitera a compreensão, nos alunos, de que a escola opera dois discursos distintos e independentes: um é voltado para o ensino, relacionado ao conteúdo a ser aferido e, portanto, incorporado; o outro compreende um conjunto de admoestações que cumprem, no mais das vezes, uma função acessória no ensino oferecido – elas não implicam, necessariamente, em ações a serem incorporadas.

Por fim, um último desdobramento. Ao não se vincularem aos conteúdos, os componentes do currículo de formação para a identidade são passíveis de se constituírem de acordo com a visão de mundo do professor (Mclaren, 1997). Isto pode levar ao desenvolvimento de comportamentos já diagnosticados mas pouco estudados: alunos que se ocupam em aprender sobre o professor e suas preferências e encaminhamentos; especialistas em responder às expectativas do professor, mas incapazes de elaborar construções intelectuais coerentes e livres da influência docente.

## **5. Improviso e seus desdobramento – para uma conclusão**

As considerações que apresentamos aqui são resultados dos processos investigativos formulados para o trato da questão étnica e racial no universo escolar. A pesquisa não pretendeu, desde a partida, eleger a forma como os professores viam a própria prática pedagógica ou como essa prática se beneficiava da formação adquirida nos cursos de licenciatura ou de pedagogia. Antes, a pesquisa ocupou-se com as formas pelas quais os problemas da diferença eram enfrentados no universo escolar, por meio da análise de uma manifestação peculiar da diferença, qual seja a diferença que fundamenta o *mito da democracia racial*



e o seu corolário, o *racismo à brasileira* (Telles, 2003).

O improviso surgiu para os pesquisadores, em meio aos dados recolhidos, como um fator estrutural da prática pedagógica no universo escolar. As falas de professores e técnicos deixaram evidente que as premissas que organizam as perspectivas de aprendizagem, a organização e a exposição do conteúdo e a relação com os alunos não tem relação direta e necessária com o conhecimento sistematizado sobre a psicologia da aprendizagem, os mecanismos de *transposição didática* (Vadearin, 1998; Marandino, 2004) e as relações interpessoais na Escola.

As entrevistas realizadas evidenciam duas ordens de fatores que fundamentam a hegemonia do improviso. Em primeiro lugar, a formação. Cingida em dois cursos, os quais mantêm pouco ou nenhum diálogo, a formação acaba por encaminhar a idéia de que o conteúdo curricular é o elemento a ser privilegiado – o que acarreta uma prática pedagógica que vê o conteúdo como um fim em si mesmo. Nesse sentido, ele deve ser apreendido e exercitado, ainda que sua função e suas possibilidades não estejam totalmente claras para alunos e professores da Educação Básica.

Pouco habituados, ao longo da formação, a relacionar as questões do Ensino e da Aprendizagem à área na qual são especialistas, os professores acabam por manifestar uma enorme dificuldade em utilizar o conteúdo curricular para o desenvolvimento das competências e habilidades recomendadas pelos parâmetros curriculares nacionais e pela legislação ultimamente publicada, com vistas ao trato da Diferença (Brasília, 2004).

Em segundo lugar, a prática. Pautada na experiência, no enfrentamento de questões vistas como mais importantes – o esgotamento do conteúdo, a manutenção da disciplina e no controle do tempo – a prática pedagógica não se beneficia da autocrítica. Realizada sem o planejamento necessário, sem contar com a interação necessária entre as diversas disciplinas ou regulada por uma compreensão superficial do que venha a ser interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, a prática docente acaba por se perder e basear-se no que o professor tem mais familiaridade – sua experiência familiar, sua visão de mundo, sua compreensão do justo e do injusto e, mais importante, sua percepção da expectativa de cada uma das crianças e adolescentes que estão sob sua responsabilidade.

Rever a formação, portanto, é imperativo. Mas, atuar nas escolas, de forma a incluir o planejamento como parte da atividade do professor é fundamental para que, em curto prazo, possamos superar as deficiências dos sistemas de ensino – tanto público quanto privado. Para tanto, é necessário que o planejamento e o controle da prática docente sejam considerados momentos essenciais da prática pedagógica e componham a carga-horária de professores e técnicos.

## Referências

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

ALVES, Wanderson Ferreira (2007), “A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios”, *Educação & Pesquisa*, v. 33, nº 2, pp. 263-280.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas (1987), *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes.

BRASÍLIA (2004), *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, Outubro.

BRITO, Márcia Regina F. de (2007), “ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas”, *Avaliação*, Campinas-Socorocaba, v. 12, nº 3, pp. 401-443.



CARVALHO, José Sérgio [et al] (2004), "Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações", *Educação e Pesquisa*, v. 30, nº 3, pp. 435-445.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia (2006), *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989*, Belo Horizonte, Mazza, Belém, UNAMA.

CORACINI, Maria J. R. F. (org.) (1999), *Interpetração, autoria e legitimação do livro didático*, Campinas, Pontes.

DOMINGUES, José Maurício (2006), "Instituições formais, cidadania e solidariedade complexa", *Lua Nova*, nº 66, pp. 9-22.

FONSECA, Selva Guimarães (1997), *Ser professor no Brasil: história oral de vida*, Campinas, Papirus.

FONTE, Sandra Soares Della (2007), "Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre a escola e a apropriação do saber", *Interface*, Botucatu, v. 11, nº 22, pp. 327-342.

GUIMARÃES, Valter Soares (2001), *Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás*, Tese (Doutoramento), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JACOBI, Pedro Roberto (2005), "Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo", *Educação e Pesquisa*, v. 21, nº 2, pp. 233-250.

MARANDINO, Martha (2004), "Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências", *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, pp. 95-108.

McLAREN, Peter (1997), *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*, Porto Alegre, Artes Médicas.

MELLO, Guiomar Namó de (2000), "Formação inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical", *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, nº 1, pp. 98-110.

MOLINA, Olga (1987), *Quem engana quem: professor X livro didático*, Campinas, Papirus.

NETO, Nilda G. A. Vargas (1986), *O cotidiano do livro didático na escola: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos*, Brasília/Rio de Janeiro, INEP/FLACSO.

NOVAES, Maria Eliana (1991), *Professora primária: mestra ou tia*, São Paulo, Cortez.

PINSKY, Jaime (1998), *Cidadania e Educação*, São Paulo, Contexto.

PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel; VILCHES, Amparo (2007), "O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania", *Ciência & Educação*, v. 13, nº 2, pp. 141-156.

RIOS, Terezinha Azevedo (2005), *Ética e competência*, São Paulo, Cortez.

ROLDÃO, Maria do Céu (2007), "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional", *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 34, pp. 94-103.



SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos (2007), "Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios", *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 36, pp. 474-492.

SERBINO, Raquel Volpato [et al] (1998), *Formação de professores*, São Paulo, UNESP.

SEVERINO, Antonio Joaquim (2004), "A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais", *Ciência & Opinião*, v. 2, nº 4, pp. 15-31.

SEVERINO, Antonio Joaquim (2003), «Preparação e formação ético-política dos professores», em Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas*, São Paulo, Editora da UNESP, pp. 71-89.

TARDIF, Maurice (2005), *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis, Vozes.

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

TELLES, Edward Eric (2003), *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*, Rio de Janeiro, Relume Dumará; Fundação Ford.

TONET, Ivo (2005), "Educar para a cidadania ou para a liberdade?" *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 2, pp. 469-484.

VADEMARIN, Vanessam (1998), "O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento", *Caderno Cedes*, v. 19, nº 44, pp. 73-84.

<sup>i</sup> A pesquisa em questão, sob o título *Diferença e etnia no universo escolar*, foi desenvolvida pelos pesquisadores Rosa Elizabeth Acevedo Marin, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Mauro Cezar Coelho e Jonas Marçal de Queiroz, foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e teve o apoio institucional da Universidade da Amazônia e da Universidade Federal do Pará.

<sup>ii</sup> Reiteramos o nosso agradecimento às instituições que nos facultaram o acesso e aos educadores que nos receberam e nos honraram com seu tempo e permitiram o acesso às suas salas de aula e gabinetes.

<sup>iii</sup> A escolha das disciplinas deveu-se, entre outros fatores, às recomendações da Lei 10.639/03, a qual estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Ensino Fundamental e Médio. Essa temática pressupõe o estudo da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, com ênfase à sua contribuição social, econômica e política. Ainda que a temática tenha íntima relação com a disciplina História, a lei recomenda que ela seja trabalhada pelas disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes de forma sistemática.