

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Romanowski, Joana Paulin; Wachowicz, Lílian Anna; Oliver Martins, Pura Lúcia
SABERES DOCENTES E OS DETERMINANTES DA PRÁTICA SOCIAL
Revista Diálogo Educacional, vol. 5, núm. 16, septiembre-diciembre, 2005, pp. 1-13
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116175002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

SABERES DOCENTES E OS DETERMINANTES DA PRÁTICA SOCIAL

Los saberes docentes y los elementos determinantes de la práctica social

Joana Paulin Romanowski¹

Lílian Anna Wachowicz²

Pura Lúcia Oliver Martins³

Resumo

O texto aborda a constituição dos saberes docentes no contexto sócio-histórico no qual a reestruturação da sociedade capitalista expressa novas exigências para a escola. Identifica saberes docentes no contexto das lutas e conflitos dessas exigências. Entre as questões, destaca a expansão e reorganização da escola e as implicações na prática pedagógica do professor, bem como as atuais preocupações dos professores definidas como problemas para estudos na busca de alternativas de atuação em sala de aula. Para a realização da análise, foram examinadas as monografias realizadas por professores da educação básica. Entre os principais problemas indicados pelos professores estão a necessidade de uma nova sistematização da relação conteúdo-forma para a expansão, a organização da escola em ciclos e a inclusão.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Saberes docentes; Formação de professores; Educação básica; Relações sociais.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.
joana.romanowski@pucpr.br
Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR

² Membro do Conselho Estadual de Educação da CEEPR lilian.bendahack@ig.com.br
Av. 7 de Setembro, 5580 – Batel. CEP 80.240-001 – Curitiba PR

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR pura.oliver@pucpr.br
Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR

Resumen

El texto aborda la formación de los saberes o conocimientos docentes en el contexto socio-histórico, donde la reestructuración de la sociedad capitalista requiere nuevas exigencias de la escuela. El texto identifica también diversos saberes docentes dentro del contexto de los problemas y conflictos que esas citadas exigencias provocan. Entre las cuestiones suscitadas se destacan la expansión y la reorganización de la escuela, las implicaciones en la práctica pedagógica del profesor, las preocupaciones actuales de los profesores y las posibles alternativas de actuación en la sala de aula. Para la realización del análisis fueron examinadas las monografías realizadas por profesores da educación básica. Entre los principales problemas indicados por los profesores figuran la necesidad de una nueva sistematización de la relación entre contenido y forma, la expansión y la organización de la escuela en ciclos y la inclusión escolar.

Palabras-clave: Práctica pedagógica; Saberes docentes; Formación de profesores; Educación básica; Relaciones sociales.

Introdução

Este texto propõe como tema os saberes docentes e tem por propósito refletir a relação desses saberes no contexto sócio-histórico em que novas exigências são determinadas para a reorganização da escola e de suas finalidades e que são determinantes da prática profissional do professor.

O debate sobre saberes docentes tem assumido múltiplas perspectivas: a) o saber dos professores durante seu processo de escolarização na relação professor-aluno- conhecimento; b) o saber dos professores resultante do processo vivenciado nos cursos de formação inicial e continuada; c) o saber docente adquirido na prática profissional; d) os saberes sobre os docentes oriundos das pesquisas que examinam a prática pedagógica, e) os saberes forjados nas lutas de classe.

Dante da reorganização da escola no contexto de reestruturação capitalista, como analisar a constituição dos saberes docentes decorrentes das exigências deste momento histórico? Que saberes docentes são originados como resultados destas exigências e dessas lutas?

O trabalho do professor, sua prática profissional, configura-se como prática educativa intencional exercida nas instituições de ensino públicas, privadas ou organizações sociais, situadas em espaço e tempo, com finalidades decorrentes das relações sociais. Portanto, os saberes docentes gerados e desenvolvidos na prática são configurados sócio, histórica e politicamente. Assim sendo, a profissão do professor caracteriza-se como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada para além do desempenho técnico.

Os saberes docentes e a expansão da escola

Na década de 1920, no Brasil, foi iniciado o movimento de expansão da escolarização. No contexto do processo de expansão industrial intensificado, de mecanização da produção agrícola, com a passagem da população da zona rural para as cidades, houve uma expansão dos centros urbanos. Acresce-se a isso o movimento dos grupos intelectuais, que tornam a exigência de escolarização da população para acesso aos bens culturais um imperativo para as políticas governamentais. Tudo isso para capacitar a população àqueles novos meios de produção bem como participar da vida social e política. Em decorrência, a escola e sua organização se expandem.

Essa reestruturação social trouxe para a sala de aula um número cada vez maior de crianças e jovens. O índice de matrícula no ensino primário que em 1958 girava em torno de 5.800.000, intensifica-se, atingindo, na década de 1970, aproximadamente, 14 milhões. Essa expansão provoca a ampliação do número de alunos em cada escola, resultando classes numerosas, organização da escola em turnos de horários de aula diversificados, de até quatro turnos, localização da escola em diferentes comunidades situadas fora dos centros das cidades, na periferia urbana. A organização escolar desse momento histórico interfere no trabalho docente, na estruturação da profissão, trazendo exigências de novas práticas e consequentemente de novos saberes dos professores.

Esse processo de ampliação de ingresso de alunos no ensino fundamental é contínuo. Nos anos de 1980 atinge, aproximadamente, 20 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, incluídos os alunos das séries finais desta modalidade de ensino, que em 2004 soma 34.012.434 matrículas.

O ingresso de alunos provenientes de diferentes organizações de família, com condições econômicas que têm pouca disponibilidade de recursos para aquisição de materiais escolares; que muitas das vezes não dispõem de recursos para alimentação, saúde, levou a escola, desde há muito, a assumir como tarefa contribuir na alimentação dos alunos, por meio da merenda escolar, oferta de material e livros didáticos. Além disso, os professores passaram à realização de campanhas para vestir seus alunos e outros tantos desafios interferindo na produção de sua profissão e de seus saberes docentes. Acrescente-se que a expansão do quadro de docentes agrava a baixa remuneração do trabalho do professor. Isso acarreta uma sobrecarga de horas semanais, pois os professores passam a trabalhar mais de um turno em escolas diferentes provocando deslocamentos constantes.

A partir dos anos oitenta, a universalização da escolarização amplia-se para outras modalidades de ensino. O atendimento da educação infantil, que neste ano somava aproximadamente 700.000 matrículas, ao final da década atingia 3.828.143 matrículas.

Soma-se, a isso, a perspectiva da escola para todos que implica, a partir dos anos de 1990, nos processos de inclusão. A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, reafirma o compromisso com a Educação para Todos. Reconhece a necessidade e urgência de providencia de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Entende que toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

Além disso, a democratização e universalização da escola assumem uma nova postura quanto à diversidade étnica e cultural. O tema das diferenças culturais foi reconhecido pela UNESCO a partir de 1978 e tem provocado no corpo de professores uma revisão quanto à compreensão da linguagem, das culturas e de saberes (FLEURI, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, reestrutura as finalidades dos sistemas de ensino, as formas de organização dos currículos quanto ao tempo escolar, duração dos cursos, matérias a serem ensinadas, procedimentos metodológicos, sistema de avaliação e promoção dos alunos e formas de controle do trabalho do professor. Em decorrência, exige novas práticas docentes que provocam resistências, como dizem os professores a essa “moda nova”.

A reorganização do tempo escolar que resulta na escola organizada em ciclos, implantado a partir dos anos de 1990, altera o sistema de avaliação. A cultura escolar, baseada na possibilidade de retenção dos alunos que não apresentavam uma aprendizagem satisfatória, se transforma, o que exige do professor novas práticas.

A propósito, Carcereri (2003), em pesquisa realizada em Curitiba, autoriza-nos a enfatizar que têm ocorrido mudanças na prática pedagógica dos professores que atuam na escola cyclada e consequentemente nos seus saberes. A reorganização pedagógica da escola insere a questão do tempo escolar institucional e o tempo da aprendizagem. Diz Carcereri (2003) que a continuidade do processo de aprendizagem em contraposição da seriação ressignifica a aprendizagem, pois continuidade e decorrer estão em jogo. Se no sistema seriado a organização do currículo, definindo objetivos, conteúdos e avaliação impõe como meta a ser alcançada, no sistema cyclado o tempo de aprender é o mesmo tempo de superação das dificuldades. Implica que o decorrer remete a sucessão de ações pedagógicas superando o cumprimento do preestabelecido.

O tempo rígido, fragmentado dos bimestres, das provas, da reprovação, assume na reorganização da escola o rompimento com uma cultura em que o tempo da escola podia ser usado, indefinidamente, para que as metas fossem alcançadas.

No dizer de professores do ensino básico, “o compromisso de ensinar e aprender passou a ser coletivo, nem aluno pode reprovar, nem o professor pode reprová-lo. Os alunos serão nossos aliados, pois não têm outro tempo para repetir o ano”⁴.

Os saberes docentes e as atuais preocupações dos professores

Um estudo realizado por Romanowski, Martins e Wachowicz (2005) sobre as atuais preocupações dos professores da educação básica traz novas temáticas presentes na prática pedagógica. Para esse estudo, foram examinados os temas das monografias realizadas pelos professores em seus cursos de especialização.

Dentre os problemas elencados pelos professores nas suas monografias, destacam-se as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem dos alunos; práticas de inclusão de portadores de necessidades especiais; questões de afetividade, de ludicidade e de disciplina escolar. A subjetividade do aluno tem sua importância ressaltada pela freqüência desses temas, que parecem indicar as categorias pelas quais é possível captar e analisar as representações que os professores de ensino fundamental fazem de seu trabalho profissional.

A pesquisa analisa essa tendência no contexto atual da reestruturação do capitalismo no mundo globalizado e os resultados indicam que as questões cotidianas têm sua importância ressaltada na seleção temática das monografias, que indicam a necessidade de uma nova sistematização da relação conteúdo-forma. Em estudos anteriores realizados por uma das autoras, Martins (1985-2004), ao ministrar cursos para professores em exercício, em diversas instituições brasileiras, essa problemática já se fazia presente como um desafio para os professores na busca da articulação dos conteúdos escolares com os problemas da prática social dos alunos.

Cabe destacar, como perspectiva de análise, que os saberes profissionais dos professores articulam-se com o próprio processo de formação docente, pois para que os professores tenham acesso a níveis profissionais mais elevados, as exigências incluem tempo de trabalho, titulação e avaliação de desempenho. A titulação é obtida em cursos acadêmicos como graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e cursos de curta duração. Mesmo para os docentes da educação básica, a titulação em nível de pós-graduação é valorizada. Por exemplo, na carreira dos professores do Estado

⁴ Fala de um professor da educação básica do Estado do Paraná, cidade de Curitiba, sobre a implantação da escola ciclada. Essa fala foi registrada durante curso sobre avaliação da aprendizagem, em abril de 2001, por Romanowski, J. P.

do Paraná é promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação⁵.

Essa exigência de titulação tem levado milhares de professores a cursar a pós-graduação, principalmente os cursos de especialização que têm duração de 360 horas e, como exigência para ingresso, o curso de graduação de nível superior. Devido a essa procura, muitas instituições de Ensino Superior passaram a oferecer cursos direcionados para os professores da educação básica, atendendo as especificidades da educação infantil, das áreas de conhecimento específico como as metodologias de ensino, da organização escolar, e outros do interesse dos professores. Portanto, esses cursos possibilitam a qualificação e atualização dos professores ao mesmo tempo em que os habilitam para acesso a níveis profissionais e salariais mais elevados e continuam ministrando as aulas, realizando seu trabalho.

Nossa atuação em cursos dessa natureza em diferentes momentos históricos e diferentes regiões do país tem demonstrado que os saberes docentes dos professores participantes desses cursos são produzidos no enfrentamento das contradições da sua prática profissional e que a busca do Curso de Especialização tem o significado de uma ida à teoria, para explicar e compreender essas questões.

Entretanto, não se pode perceber nesse movimento a articulação da teoria com a prática, como dois pólos de uma mesma realidade. Não é feita, de modo geral, a dialetização da teoria com a leitura da prática. A grande maioria das monografias utiliza-se da teoria para ilustrar nos aspectos gerais o tema escolhido, fragmentando-a nas citações. Talvez o método mesmo, pelo qual os professores cursistas trabalham na escola de origem e também no curso de especialização, leve-os a não perceber “as contradições da prática”⁶, que podem ser compreendidas com a mediação efetiva da teoria.

Vejamos o primeiro (por ordem alfabética) problema que os dados vêm sugerindo: **afetividade**, traduzida nas monografias por auto-estima como fator de influência na aprendizagem; na sua relação com as dificuldades de aprendizagem; entre pais e filhos e no próprio processo de aprendizagem. Se buscarmos na bibliografia existente, encontraremos certamente esses temas

⁵ LEI COMPLEMENTAR N.º 103/2004 do Estado do Paraná. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, altera a redação da Lei Complementar nº. 7, de 22 de dezembro de 1976.

⁶ A expressão “as contradições da prática” constitui o título de um dos livros de Pura Lúcia Martins, que criou a sistematização coletiva do conhecimento, como metodologia de ensino e aprendizagem, conceituando a teoria como sendo a expressão da prática, nos anos 80.

trabalhados, nos contextos em que os autores fizeram suas pesquisas. Em alguns casos, os textos foram escritos sem pesquisas anteriores, apenas como reflexões, o que torna as coisas mais difíceis ainda, para o leitor que busca na teoria a explicação de seus problemas na prática. Resta portanto, aos professores cursistas que elaboram a monografia como uma obrigação contratual, citar trechos de autores que ilustram seus temas, às vezes apenas para fazer volume. Autores como Pozo e Meirieu⁷, que fizeram suas pesquisas antes de escrever seus livros, podem ajudar mais, no plano teórico, e certamente outros autores o farão. Mas, a questão é metodológica, pois os professores precisam compreender os determinantes de suas práticas sistematizando alternativas para equacionar aqueles problemas. O resultante constitui novos saberes como expressão de suas práticas.

O segundo problema é a questão da **alfabetização**, traduzindo-se como o processo de alfabetização na perspectiva de Emilia Ferreiro; processo de alfabetização em geometria; alfabetização na pré-escola e o texto na perspectiva da alfabetização. São temas específicos, provavelmente tratados durante o curso. A bibliografia é rica no Brasil, concernente à alfabetização e especialmente consumida no Paraná. Nos anos 80 foi elaborado o Currículo Básico, primeiramente por equipes de assessoria às escolas na rede municipal de Curitiba, vindas as orientações metodológicas a partir da prática profissional dos professores e a elas voltando *in loco*, nas escolas, pela forma de grupos de estudo. As discussões chegavam a um nível crítico, por exemplo no caso de Emilia Ferreiro, que criou uma importante metodologia de alfabetização com base em Piaget e veio ao Brasil pessoalmente divulgá-la naqueles anos. A crítica surgiu no interior do próprio grupo do Currículo Básico no Paraná, que estava em contato com as obras de Vygotsky, também editadas em português brasileiro a partir dos mesmos anos 80. Foram grandes e memoráveis debates sobre alfabetização e letramento. A lingüística também avançou muito no Brasil, configurando-se como uma das áreas que mais pesquisam nas Universidades.

Entretanto, as universidades e instituições de ensino superior públicas sofreram nos anos 90 um esvaziamento oriundo da política neoliberal do governo federal e mais uma vez foi possível constatar que a concepção que um governo tem da educação, reflete-se no cotidiano de suas ações junto às instituições de ensino. A diminuição da pesquisa acabou por esvaziar aqueles grupos de estudo que articulavam a produção na universidade e na escola. Portanto, para os professores da educação básica a problemática da **alfabetização** continua como um desafio a ser enfrentado.

⁷ Juan Ignácio Pozo escreveu “Teorias Cognitivas de Aprendizagem”, editado em português brasileiro pela Artmed em 1998 e Philipe Meirieu publicou o livro “Aprender sim...mas, como?”, traduzido também pela Artmed e editado em 1998.

A avaliação da aprendizagem aparece como uma problemática traduzida pelos temas “Análise da avaliação de aprendizagem escolar no ensino fundamental”, “Repensando o processo avaliativo”, “Avaliação escolar”, “Avaliação na quinta série – estudo de caso” e “Avaliação: mitos e consequências”. Parece-nos que tais temas estão fervilhando no cotidiano das escolas. Temos trabalhado recentemente com pedagogos escolares recém-nomeados para as escolas públicas do Paraná, e as questões que eles levantam são bem específicas na categoria Avaliação da aprendizagem. Por exemplo: uma das questões levantadas nesses mini-cursos que ministramos, foi exatamente a dificuldade da avaliação na 5.^a e na 6.^a séries do Ensino Fundamental, porque os alunos passam abruptamente de um regime de trabalho com uma professora nos quatro ou cinco anos iniciais de sua escolarização⁸, regime esse que pela legislação brasileira não pode ter menos de 4 horas por dia letivo, sendo no total do ano exigido o mínimo de 200 dias letivos, para um regime, na 5.^a, 6.^a, 7.^a e 8.^a séries, no qual o aluno tem um regime de trabalho que acrescenta pelo menos uma hora-aula por dia, sendo muitas as Disciplinas e/ou programas de aprendizagem: nove ou dez professores diferentes, trabalhando concomitantemente com cada turma de alunos.

O campo da avaliação passa de repente de um âmbito personalizado, na relação pedagógica mais próxima e, portanto, mais concreta e mais complexa, para um plano despersonalizado, no qual cada professor trabalha não com uma turma, mas com várias turmas, sendo o processo da organização do trabalho docente mais simples na sua relação pedagógica, mais distante e mais abstrato. Por exemplo: os professores, em grande parte, não têm como guardar na memória os nomes dos alunos, fazendo a chamada pelo número de sua matrícula na turma. Como então poderia ser a avaliação personalizada? Em geral os professores desse ciclo de aprendizagem chamam de avaliação seus julgamentos em relação à turma e não a cada aluno. No senso comum, aparecem expressões como “Essa turma é boa, aquela não”.

Essa avaliação por impressões gerais pode ter como consequência uma atitude de pré-julgamento de cada aluno, pelo efeito “halo”, característico do processo de avaliação: existe em cada pessoa um halo, em cada turma de alunos, em cada instituição, uma energia que pode funcionar como um “pano de fundo” no qual se projetam as observações dos avaliadores, direcionando capciosamente o julgamento de valor das evidências de aprendizagem manifestadas.

⁸ Quatro anos se o aluno não fizer a chamada educação infantil, em pelo menos um ano, apresentada pela legislação brasileira como sendo de oferta obrigatória pelo estado, mas de freqüência optativa para os alunos; e 5 anos iniciais, ou mais, se a educação infantil for cumprida pelo aluno como sendo a primeira etapa da sua educação básica.

É o que ocorre quando avaliamos uma pessoa pela sua aparência, sem pararmos para sentir a essência de seu ser, que pode manifestar-se com demora, nos seus gestos, nas suas atitudes, nas suas palavras. Dá muito mais trabalho essa avaliação, do que precipitarmos nossas conclusões simplesmente a partir de primeiras impressões, que em geral são enganosas.

Tais mitos e consequências aparecem como desafios, para repensar a avaliação da aprendizagem escolar, principalmente no ensino fundamental, manifestados na escolha dos temas das monografias.

Com efeito, o problema da avaliação está sempre presente na prática docente. E este problema expressa muitas das contradições sociais. Na literatura pedagógica recente, já encontramos indicativos teóricos que ajudam a pensar esses desafios (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2004).

Seguindo nosso critério de ordem alfabética, temos o problema dos **conteúdos curriculares**, com uma enorme riqueza de temas abordados: entorpecentes; expectativa da morte; leitura, escrita e letramento; educação física; psicomotricidade; brinquedo, dança, jogos em geral, jogos matemáticos, xadrez; literatura; cidadania; aprendizagem de língua estrangeira moderna; corporeidade; educação ambiental; educação sexual e gravidez na adolescência; religião na História, materiais específicos (Cuisinaire, por exemplo), geometria, conteúdo & forma no ensino de Ciências; relação comunicação & matemática; linguagem oral & relações de comunicação; a formação de conceitos específicos, como “medidas”, por exemplo.

Todos esses temas são tratados segundo os níveis em que se processa o currículo: educação infantil, educação fundamental nos anos iniciais, nos anos de 5.^a a 8.^a séries. E a análise que pretendíamos fazer dos problemas expressos no temas das monografias investigadas, vai se alinhando com outras formas, pondo-se os problemas em relação com outros, misturando-se e aparecendo os mesmos temas com problemáticas diferentes. Nesse momento, os problemas ultrapassam o nível de conteúdos alcançando o nível metodológico. Não são mais apenas de conteúdo, mas podem ser vistas nos seus significados, nas suas contradições, na mediação entre o real e o possível, na sua historicidade.

Então, vemos que os temas dos conteúdos curriculares incluem aspectos da alfabetização, da avaliação e da afetividade, e também com os problemas de conteúdo com as quais ainda não trabalhamos, como gestão escolar, dificuldades de aprendizagem, formação docente, inclusão, interdisciplinaridade, inovações metodológicas e projeto político pedagógico da escola.

Os temas que abordam a **afetividade** contêm a relação da afetividade com as dificuldades de aprendizagem, a auto-estima, o déficit de atenção, a hiperatividade (esta bastante citada como tema), a família na sua relação com o fracasso escolar, a indisciplina nos seus limites, necessidades e traumas,

a disciplina na escola como a busca por uma sociedade de cidadãos autônomos, o ambiente familiar, os princípios motivacionais. Podemos ver como todos esses temas fazem parte também das problemáticas já trabalhadas, como alfabetização e avaliação, assim como dos problemas ainda não apresentados neste estudo. Por quê?

Porque existem na realidade como aspectos contraditórios que se apresentam na prática e a partir daí, no fazer docente geram saberes docentes. No entanto, a teoria que busca explicá-los também se apresenta contraditória na explicação e compreensão da razão de ser desses problemas. Desse modo, os professores continuam com os desafios para equacionar os problemas da prática.

O problema da **gestão escolar** apresenta os temas: da coordenação pedagógica para dificuldades de aprendizagem; abordagem participativa na gestão; o geo-espacço na sua relação com a aprendizagem; a dicotomia entre o orientador educacional e o gestor escolar; o psicopedagogo na escola (como parte da equipe pedagógica)

Esses aspectos também incidem sobre a disciplina e indisciplina na escola, que antes arrolamos na problemática da afetividade. Por sua freqüência, veremos como esse tema (da disciplina e indisciplina) pode apresentar-se em todos os problemas, desde alfabetização até projeto político-pedagógico. Podemos concluir que esse tema faz parte das preocupações dos professores cursistas.

A questão das **dificuldades de aprendizagem** é bastante recorrente. Seus temas são muito específicos e alguns deles já foram arrolados na problemática da **afetividade**: dislexia, distúrbios de aprendizagem, estímulo à aprendizagem da criança de zero a dois anos, surdez, deficiências mentais, deficiências físicas, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, esquizofrenia, síndrome de Down, leitura em *braille*, artes e educação inclusiva.

Vemos como essa problemática pode ser tratada como inclusão, e novamente recorremos à literatura específica, na qual tanto as dificuldades de aprendizagem quanto a inclusão são apresentadas na perspectiva da educação para a diversidade, a partir da tese que defende como pressuposto o fato de sermos todos, e cada um, pessoas diferentes (MACHADO, 2004).

Finalmente, os temas **inovações metodológicas, metodologia de projetos, interdisciplinaridade, aprendizagem significativa e projeto político - pedagógico**, ainda que pouco freqüentes, trazem as preocupações dos professores cursistas em um âmbito complexo e abrangente.

Insistimos em que as categorias metodológicas da dialética: contradição, mediação, contextualização e historicidade, quando vividas no processo pedagógico, poderiam fazer a articulação da teoria com a prática, em cada

monografia. Entretanto, como tudo na aprendizagem, esse método é aprendido na prática, não por ela mesma. Isso quer dizer que o professor ao buscar resolver os problemas do cotidiano da aula cria novas respostas e modos de fazer. O “novo” é decorrente da articulação de suas experiências anteriores com as experiências coletivas dos outros professores, com os estudos que realiza nos cursos, com as conversas que mantém com seus alunos. São saberes densos, por que gerados no enfrentamento dos conflitos, ainda que o professor não o compreenda por totalidade. Mas, o professor elabora relações entre conteúdo-forma circunstanciadas pelas finalidades que pretende conseguir com a prática docente desenvolvida, mobilizado pelas contradições que enfrenta no dia-a-dia de sala de aula.

Um dos indícios dessa busca pode se confirmar pela indicação de problemas que definem a escolha do tema de estudo das monografias, pois a maioria ao justificar essa escolha, expressa que o tema está diretamente articulado aos problemas da prática pedagógica vivenciada por eles.

Destaca-se que, não é esse processo dialético expresso no contexto teórico-prático, que encontramos nas monografias dos professores cursistas, ainda que os temas presentes nos trabalhos, como vimos, venham da prática profissional. Falta pouco, que é ao mesmo tempo muito, para essa articulação prática e teoria acontecer. A sociedade em permanente movimento, e especialmente nesse momento histórico, coloca os professores dentro de uma organização do trabalho que não favorece a reflexão sobre a prática e suas contradições.

Na perspectiva de tomar como ponto de partida a prática e ir buscar a teoria que a explica, mas não ainda como expressão da prática, está implícita a negatividade. Nesta linha, entende-se que não é realizado o *détour*, de que fala Karel Kosik: não se volta à prática para transformá-la mediada pela teoria, permanece no plano abstrato e simples da teoria não aplicada e do pensamento apenas explicado, não vivido.

Portanto, a teoria como expressão da prática não se resume ao confronto destes dois pólos, teoria e prática, mas pelo movimento permanente de busca de respostas ao enfrentamento dos conflitos. Ambas constituem a possibilidade da elaboração dos saberes decorrentes da explicitação das contradições que as constituem. O movimento acontece como ponto de partida e de chegada, porque sempre renovado pelas lutas na busca de práticas que procuram resolver os problemas que se apresentam.

Com efeito, a formação de professores fundamentada na *epistemologia da prática* é uma tendência que vem se consolidando nas pesquisas e em alguns programas de formação docente no Brasil. Neste estudo a *epistemologia da prática* revela-se presente nas preocupações dos professores cursistas, que na definição de seus temas de estudo tomam, como

ponto de partida, os problemas que enfrentam no processo contraditório de suas práticas pedagógicas.

A educação como prática social, portanto contextualizada historicamente implica que a mudança da prática docente é alterada substancialmente pela própria dinâmica social. Enfatiza-se que a prática do professor na sala de aula, a pesquisa e a crítica sobre o conjunto de problemas desta prática, são tarefas também do professor, ainda que no limite das condições objetivas de trabalho.

Essa dinâmica perpassa a organização dos sistemas escolares e da escola. Com efeito, os estudos sobre os saberes nessa perspectiva entendem a elaboração dos saberes docentes no interior dos conflitos sociais. Isso indica que, os saberes resultantes são de natureza contraditória, ou seja, podem ser originados por adesão às exigências sociais; por resistência para a produção de respostas novas aos modelos propostos; pela adaptação às condições de trabalho existentes; por projeções na constituição de utopias; por determinação de crenças, culturas e representações. No estudo, realizado constata-se que a mobilização dos professores está muito mais direcionada para a busca de alternativas aos problemas da prática.

A compreensão dos saberes docentes está para além da descrição da prática. Os saberes, por sua natureza histórica, dinâmica, contraditória, inseridos na totalidade que os origina, decorrentes das lutas dos trabalhadores em geral e do conjunto de todos os professores em particular.

Retomando as questões formuladas no início deste texto: Como examinar os saberes docentes frente à reestruturação da sociedade? Reafirma-se que para compreender os saberes docentes é preciso compreender os movimentos sociais daquele momento histórico que desemboca em confrontamentos dos professores diante condições das salas de aula. Ou seja, saberes gerados nas contradições enfrentadas na realização de sua tarefa de ensinar em cada tempo histórico, em cada cultura, em cada nova exigência dos sistemas escolares.

Muitas vezes os professores assumem uma postura de isolamento ao acharem que basta fechar a “porta da sua sala de aula” que poderão estar incólumes do que se passa ao seu redor. E aí se expressa resistência..., alienação..., autonomia...

Referências

CARCERIERI, F. **A escola organizada em ciclos e a formação de professores:** uma reflexão. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, Campinas, n. 23, maio/ago. 2003.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

MACHADO, O. T. M. Educação para a diversidade. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 2. p. 79-93.

MARTINS, P. L. **A didática e as contradições da prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender, sim... mas, como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINISTERIO da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Censo escolar 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2005.

POZO, J. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Teorias cognitivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam professores e alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville: Editora da Univille, 2004.

Recebido em: 22/02/2005.

Aprovado em: 20/06/2005.