

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE E SEUS SUJEITOS

Tássia Fernandes Ferreira¹
Kelliane Fernandes Mourão²

RESUMO

O artigo configura-se como recorte de uma pesquisa maior realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC) que versou acerca da prática docente de professores do Ensino Fundamental I, em uma escola básica da rede pública de Fortaleza (Ceará). No presente escrito, tivemos como objetivo discutir e refletir acerca da prática docente e dos sujeitos que as realizam, considerando suas definições e importância. A justificativa se deu por verificarmos na escola básica a necessidade de dialogar sobre a prática cotidianamente ali realizada, base da ação docente. Concluimos que é somente por meio da consciência sobre a prática docente desenvolvida diariamente em sua sala de aula que o professor poderá reavaliá-la, reajustá-la, ressignificá-la, proporcionando, com isso, uma formação discente que, por sua vez, possibilitará a mudança e a construção de uma sociedade mais justa, plural, a partir da educação.

Palavras-chave: Práticas; Prática docente; Professores; Escola básica.

REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE AND ITS SUBJECTS

ABSTRACT

The article is an excerpt from a larger research carried out at the Federal University of Ceará (UFC) which focused on the teaching practice of Elementary School teachers, in a basic public school in Fortaleza (Ceará). In this writing, we aimed to discuss and reflect on teaching practice and the subjects who carry it out, considering their definitions and importance. The justification was because we saw in the basic school the need to discuss the daily practice carried out there, the basis of teaching action. We conclude that it is only through awareness of the teaching practice developed daily in their classroom that the teacher will be able to reevaluate it, readjust it, give it new meaning, thus providing student training that, in turn, will enable change and the construction of a fairer, plural society, based on education.

Keywords: Practices; Teaching practice; Teachers; Basic school.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo tivemos como objetivo discutir e refletir acerca da prática docente e dos sujeitos que a realizam, considerando suas definições e importância; e como justificativa o fato de que, enquanto professoras da escola básica, verificamos a necessidade de dialogar sobre a temática, a nosso ver, base da ação docente. Sob esse prisma, é basilar a compreensão do

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestra em Educação Brasileira e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede municipal de ensino de Fortaleza. E-mail: tassiaffer@gmail.com.

² Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede municipal de ensino de Fortaleza. E-mail: professorakellii@gmail.com.

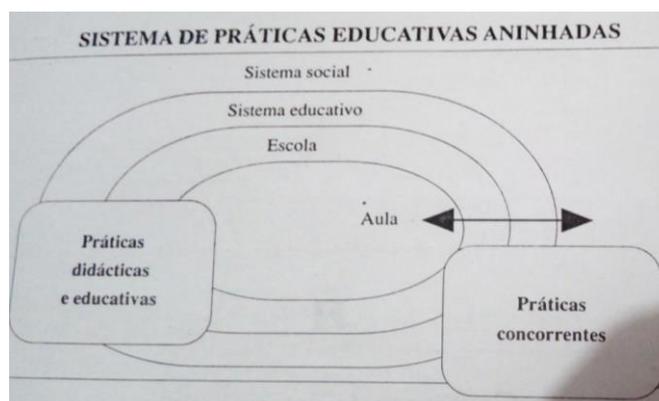
conceito de práticas e suas diferenças, para que, a partir disso, possamos, enquanto membros tão fundamentais no processo de ensino e aprendizagem e na construção e mudança da sociedade, exercer uma prática consciente e fundamentada.

Importa ressaltar que este escrito configura-se como recorte, revisitado, de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), acerca da prática docente de professores do Ensino Fundamental I, em uma escola básica da rede pública de Fortaleza (Ceará)³.

2 COMPREENDENDO O CONCEITO DE PRÁTICA DOCENTE

Muito embora nos pautemos no conceito de prática docente, importa destacar a amplitude do sentido de prática, pois nem sempre diz respeito ao que o docente realiza. Sacristán (2003) explica que há uma grande diversidade de ações que dizem respeito à educação e que a influenciam. Em vista disso, o teórico alerta sobre a necessidade de um alargamento da ideia de prática, uma vez que a mesma não se resume ao espaço escolar, tampouco ao espaço da sala de aula.

A seguir, apresentamos um esquema utilizado por Sacristán para explicarmos, sob sua ótica, a sistematização de diversos contextos em que estão inseridas as práticas *aninhadas* entre si:



Extraído de Sacristán (2003, p. 69).

A partir da figura (e para além), o teórico explica que, antropologicamente, no sistema social, existem práticas educativas que são anteriores às ocorridas nos sistemas educativos típicos das sociedades e suas respectivas culturas. No sistema educativo, que funciona de acordo com a sociedade e cultura às quais está inserido (portanto, um ambiente social e

³ Dissertação intitulada “Narrativas docentes na escola básica atual: caminhos e contradições da prática em sala de aula”. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27529/1/2017_dis_tfferreira.pdf

cultural) e no qual se insere a escola, são desenvolvidas as práticas escolares institucionais, diferenciadas entre: práticas relativas ao funcionamento do sistema escolar, de acordo com sua estrutura; práticas de caráter organizativo, com base nas aplicações próprias da organização escolar; práticas didáticas e educativas “interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos” (SACRISTÁN, 2003, p.69). Para mais, exterior ao sistema educativo, existem ainda as práticas consideradas concorrentes das práticas escolares, uma vez que são atividades práticas não exatamente pedagógicas, explica Sacristán.

Sob a ótica do teórico, as práticas a que nos referimos ao longo deste artigo e que ocorrem no exercício das atribuições docentes na escola básica, estão inseridas na categoria de práticas escolares institucionais, mais especificamente, práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula. Tais práticas dizem respeito à:

acepção mais imediata da prática, a qual, no entanto, não pode apreender-se sem uma referência às outras práticas, que lhe servem de enquadramento e de suporte. As práticas didáticas são da responsabilidade imediata dos professores [...] O conceito mais imediato de prática remete-nos para as *atividades docentes* realizadas num contexto de *comunicação interpessoal* [...] (SACRISTÁN, 2003, p. 73).

Franco (2012) no livro *Pedagogia e Prática Docente* também busca explicar a diferença entre conceitos, especificando práticas docentes, práticas pedagógicas e práticas educativas. A autora assevera que se complementam, enriquecendo-se, mas não são iguais entre si. Sintetizando as principais características e iniciando do conceito mais amplo para o mais específico, Franco explica que as práticas educativas são “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”, sendo, portanto, práticas da Educação; enquanto as práticas pedagógicas são “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152), as quais dizem respeito, de forma menos ampla, às práticas da Pedagogia. Visando clarificar ainda mais as diferenças entre essas práticas, a autora afirma ainda que:

a educação, epistemologicamente falando, é o objeto de estudo da Pedagogia; já ontologicamente, é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos de modo amplo, difuso e imprevisível. A Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Digamos que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. Digo a alunos iniciantes: *a educação realiza-se no atacado; já a Pedagogia se realiza no varejo...* A diferença é de foco, abrangência e significado (FRANCO, 2012, p 152-153. Grifos da autora).

No que tange às práticas docentes, Franco (2012, p.159) afirma serem condicionadas e instituídas pelas práticas pedagógicas, sendo a sala de aula organizada “pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga”. Podemos verificar que a definição feita pela autora corrobora a perspectiva supramencionada de Sacristán (2003), posto que as práticas se articulam entre si, apesar de possuírem suas especificidades próprias. Franco (2012) pondera ainda que são múltiplas as concepções de prática docente, todavia há uma que se sobressai:

Infelizmente, a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelo professor. Essa concepção vê a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Segundo esse pressuposto, a aula deve ter um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. A prática é vista como uma situação que independe do sujeito que a realiza, é organizada pela sequência de fazeres que o professor deve adquirir de fora para dentro (FRANCO, 2012, p. 184- 185).

A autora afirma ainda que essas características da prática tecnicista, apesar de ultrapassadas, não raro são percebidas no trabalho desenvolvido por muitos professores nos dias atuais. Observa também que a prática docente nem sempre é pedagógica, uma vez que, para isto, é preciso haver a intencionalidade do professor.

Nessa direção, compreendemos que a Pedagogia, campo de conhecimento específico e científico da educação, deve ser a base da prática docente, a fim de que seja entendida numa dimensão ampla, que ultrapasse a ideia do simples “fazer” desprovido de reflexão e autocrítica. De outra maneira, corre-se o risco de uma prática reduzida ao entendimento de técnica, portanto, inconsistente, superficial.

Não raro, faz-se notável a pouca familiaridade de professores com a fundamentação teórica da Pedagogia e de muitos dos conhecimentos pedagógicos ali necessários para possibilitarem o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. É certo que sobre tal realidade pesa o fator da formação inicial nem sempre adequada, o que acaba por limitar o acesso dos então graduandos a uma formação consistente, prática e científica requerida para o eficaz exercício da profissão. Por vezes, há a equivocada diminuição da relevância dos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos e/ou psicológicos que sustentam a base formativa do profissional, o que se verifica durante a própria formação inicial.

Contudo, existe também o fator da descrença do professor que, mesmo tendo tido acesso a uma boa base em sua formação, passa a desacreditar da eficiência da leitura que fizera dos teóricos quando se depara com a complexidade da sala de aula. Clichês como “na prática a teoria não funciona”, são comumente proferidos como verdades, em vista das difíceis

condições de trabalho oferecidas a esse profissional, sobre o qual falamos no tópico subsequente.

3 PROFESSORES: OS SUJEITOS DAS PRÁTICAS

Compreendido o sentido de prática docente, faz-se necessário atentar para a situação dos professores, sujeitos que a realizam. Considerando tratar-se de uma profissão historicamente desvalorizada, Hoyle (1987) elenca seis fatores que determinam ou não o prestígio da profissão docente ao ser comparada a outras. Destes elencamos quatro, quais sejam:

- 1) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa.
- 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário [...]
- 5) O status dos clientes.
- 6) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino (HOYLE, 1987, *apud* SACRISTÁN, 2003, p. 66-67).

A despeito da data em que o autor fala, observamos a permanência desses fatores nos dias atuais, após quase quatro décadas. Podemos fazer alguns adendos, como no fator de número 2, sobre a numerosidade do grupo profissional, segundo o autor, dificultando a melhoria salarial. Não é difícil observar uma contradição quanto a esse fator e os discursos midiático e governamental, na medida em que, primeiramente, muito mais numeroso do que o professorado é a demanda de crianças e jovens a serem atendidos nas escolas públicas (e mesmo particulares, mas reportamo-nos aqui à realidade da escola pública), o que pode ser observado nas salas de aulas superlotadas. Em segundo lugar, é justamente pela importância da educação que a categoria de professores, a qual precede todas as outras, deveria ter salários dignos e condizentes com o esforço requerido da mesma.

Afirmamos ainda que, mais do que isso, deveriam ter salários convidativos, uma vez que pesquisas e notícias apontam uma possível rejeição de jovens à profissão professor. Como exemplo, citamos o levantamento realizado por jornalistas do Grupo Globo, em 2023, no estado do Paraná, que analisou o número de inscritos em vestibulares para cursos de licenciaturas, no período de 2017 a 2023 e cujos resultados mostraram uma queda de 74% nas inscrições (MACHADO, KRÜGER, DIONÍSIO, 2024).

Outrossim, lembramos que há ainda os cursantes de faculdades de Pedagogia ou outras licenciaturas, que não almejam o trabalho de sala de aula, outro fator preocupante que

deveria funcionar como alerta para as autoridades responsáveis pelos míseros salários docentes.

Observemos também que Hoyle (1987) se refere ao aluno como cliente (fatores 5 e 6) o que nos leva a uma correspondência entre educação e mercadoria. Nesse sentido, é sabido que, aos olhos das autoridades, a educação não é uma “mercadoria” rentável, ao passo que exige grande investimento e seu efetivo retorno é a longo prazo. Mais do que isso, um investimento ideal para uma educação de qualidade demanda uma mudança de paradigmas e a consciência de que, apesar de não imediato, é este o caminho mais garantido, senão o único, para o crescimento de todo e qualquer país. Soma-se a isso o fato de que a educação e a prática docente que a possibilita, para além da técnica, propõe o exercício da crítica, do questionamento, da oposição, o que se torna uma ameaça a governantes que buscam se utilizar de corrupção e opressão para manter-se no poder.

Charlot (2013) explica que para o professor não ser desvalorizado seria necessária uma redefinição de sua função, uma vez que, entre outros fatores, frente ao acesso à informação facilitado pela *internet*, o aluno já não o vê mais como única, ou principal, fonte de informações. Nesse sentido, entendemos que o professor, no exercício de sua prática, (apesar de nem sempre) consciente da realidade na qual está inserido como parte do sistema educacional, como mão de obra barata desse sistema e sob o despotismo das orientações que deve seguir em sua função, precisa exercer sua profissão com seriedade e sob a pressão das avaliações externas e a vigilância da gestão que, muitas vezes, de tão preocupada com bons resultados e os recursos que deles advém, deixa a desejar no quesito acompanhamento e apoio pedagógico.

Esse professor deve ainda atentar para o desenvolvimento individual de seus (muitos) alunos, deve dar um *feedback* aos pais destes, muitas vezes sob ameaças e desrespeito, deve enfrentar a desvalorização dentro e fora da sala de aula, deve custear seu próprio material de trabalho quando a escola não lhe fornece, entre outros fatores, deve estar constantemente atento à sua postura, renovando sua prática quando esta não se mostra adequada e/ou eficaz (para usar o termo da relação cliente/mercadoria). Além de tudo isso, no fim da jornada de cada épico ano, esse profissional ainda é, costumeiramente, visto como o principal culpado por possíveis situações de fracasso escolar.

Sob esse prisma, torna-se de fácil compreensão a situação de “contradição” (CHARLOT, 2013) em que o professorado brasileiro vive no exercício de sua profissão, o que, sem dúvidas, afeta sua prática. Com a corrida desenvolvimentista nacional nas décadas de 60 e 70, os professores passaram a ser mais pressionados, com o intuito de atender às expectativas

que surgiam de todas as partes, uma vez que o futuro do país dependia de alunos, futuros trabalhadores, bem formados. Charlot (2013, p 98) afirma que, com isso, “até as práticas pedagógicas cuja eficácia parecia comprovada pela tradição são questionadas e criticadas: começa a ser desprezado o professor ‘tradicional’”. Houve, além da necessidade de repensar a prática tradicional, uma desestabilização da profissão docente e a conseqüente exigência de uma “repaginada” nessa profissão:

Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido. O professor deve ainda pensar de modo ao mesmo tempo ‘global’ e ‘local’. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de ‘ligar a escola à comunidade’ (CHARLOT, 2013, p. 100).

Há um evidente choque de realidade, onde muito é exigido e pouco oferecido ao professorado. Ao longo de tantas mudanças, o autor afirma ainda que o professor ganhou o que podemos chamar de uma pseudoautonomia, ao passo que hoje em dia tem certa independência profissional em sala de aula, mas é responsabilizado por mais fatores. “A injunção passou a ser: ‘faça o que quiser, mas resolva aquele problema’” (CHARLOT, 2013, p. 99), sendo necessário para isso, um domínio de diversas capacidades. “Vigiam-se menos a conformidade do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente”, explica (p.100). Decerto, faz-se oportuna a ponderação que Sacristán já fazia anos antes, de que “a autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas” (SACRISTÁN, 2003, p. 72).

Junte-se a isso o fato de que, com a banalização moderna dos termos “construtivista” e “tradicional”, pontuada por Charlot (2013), sobre os quais todos opinam sem mesmo compreender seus reais significados, os professores são correntemente julgados em suas atitudes, muitas vezes sem uma análise do conjunto que as engloba, de forma que, pequenas ações como aplicações de provas e/ou uma aula expositiva são suficientes para acusá-lo de ser tradicional. Da mesma forma, o próprio professor, devido às confusões conceituais desses termos, preocupa-se demasiadamente em mostrar que tem uma postura construtivista, mesmo sem compreender ao certo o que isso significa e frente às exigências de uma escola e um sistema educacional que não o ajudam a ser (CHARLOT, 2013).

Charlot diz que esses *trabalhadores da contradição*, como os define, frente a tantos paradoxos, trabalham intrincados em “tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (2013, p. 102). Ademais, por

vezes, também se contradizem por si próprios, quando discursam sobre uma ideia, mas suas práticas proferem outras. Garrido (2002) aponta algumas dessas incoerências:

Desejamos um aluno crítico, mas não valorizamos as respostas divergentes. Preocupamo-nos com a compreensão, mas nossas avaliações cobram, sobretudo, a reprodução da matéria. Reconhecemos a importância das práticas sociais no desenvolvimento intelectual, mas mantemos nossos alunos trabalhando e produzindo individualmente (GARRIDO, 2002, *apud* LIMA, 2006, p.33).

A questão da incoerência entre o que se diz e o que se pratica na sala de aula é fator prejudicial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que enfraquece a relação professor-aluno, na medida em que afeta a credibilidade de suas palavras, diminuindo, assim, a confiança no que é dito, ainda que isso ocorra involuntariamente. Como nos explica Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, onde pondera os saberes necessários à prática desenvolvida pelo professor, ensinar exige a “corporeidade do exemplo” (FREIRE, 2019, p.35).

Afora o cenário de constantes mudanças, contradições e infundas exigências com as quais o professor se depara em seu cotidiano profissional, é oportuno ressaltar o fato do trabalho do professor ser um “trabalho investido” (TARDIF, 2014), na medida em que investe nesse trabalho o que é como pessoa, agregando seus valores, suas vivências de mundo, a forma como pensa e age, sua personalidade, em si. Trata-se de um investimento pessoal, o qual é real e necessário, na perspectiva do autor, devido à interatividade que o ato de ensinar exige, sendo a personalidade do professor um importante componente de sua prática, portanto.

Sob esse prisma, o professor não somente deve estar atento para não sucumbir à rotina, desenvolvendo uma prática guiada pela mecanicidade de repetições irrefletidas, como deve tentar estabelecer uma boa relação com seus alunos, a ponto de conhecê-los em suas necessidades individuais e atendê-las.

Encaminhando-nos para linhas finais, é importante clarificar que não depositamos na figura do professor a utopia de uma mudança radical e imediata da educação, da sociedade, como se desconsiderássemos o contexto desfavorável no qual esse profissional atua. Não o vemos como “herói, santo, militante” (CHARLOT, 2013) e sabemos as barreiras que a burocracia escolar (e, como não dizer, política) impõe à sua prática, mas concordamos com o que Gallo (2004), enquanto professor, declara:

O que podemos fazer é pouco, mas a pequena ação transformadora no espaço em que somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que o que

imaginamos; sem dúvida, no mínimo conseguiremos mais do que insistindo na pálida apatia conformista que nos reduz a meros ‘reprodutores da mesmice’ (GALLO, 2004, p. 38).

Portanto, é nesse sentido que a possibilidade se faz factual, a partir desse pouco que se torna muito e funciona como um sim, à revelia do sistema que parece dizer não. É na sala de aula que, a partir de uma prática docente consciente, crítica e atenta, surge a chance de contribuir e requerer dos alunos, atitudes que possibilitem uma aprendizagem consistente e também crítica e, com isso, uma sociedade mais justa, humana, plural, democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente artigo objetivamos discutir e refletir acerca da prática docente e dos sujeitos que a realizam, considerando suas definições e importância. Para tal, utilizamo-nos de autores renomados cujas perspectivas, ainda que em diferentes épocas, puderam ser relacionadas entre si, possibilitando maior consistência às reflexões aqui propostas.

É por meio da consciência sobre a prática docente desenvolvida diariamente em sua sala de aula que o professor poderá reavaliá-la, reajustá-la, ressignificá-la, proporcionando, com isso, uma formação discente que, por sua vez, possibilitará a mudança e a construção de uma sociedade mais justa, plural, a partir da educação.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 4. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, José August de Carvalho. CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs). **Formação de professores e práticas docentes: Olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, Rafael. KRÜGER, Ana. DIONÍSIO, Bibiana. **Em seis anos, procura por cursos de licenciatura cai 74% em universidades públicas do Paraná**. 2024. Notícia. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2024/02/26/em-seis-anos-procura-por-cursos-de-licenciatura-cai-74percent-em-universidades-publicas-do-parana.ghtml> Acesso em 14 de abril de 2024.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. Ed. - Porto, Portugal: Porto Editora, 2003 - (Coleção Ciências da Educação).

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. Ed. - Porto, Portugal: Porto Editora, 2003 - (Coleção Ciências da Educação).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.