

# Prática educativa: uma construção no âmbito pedagógico

Beatriz Cardoso

Durante a década de 80, um dos principais focos da pesquisa no campo da psicologia e da educação foi a tentativa de maior compreensão de como se dá o processo de aquisição de conhecimentos nas crianças. Estes estudos, ao descreverem e analisarem esse processo, têm alertado para diversos aspectos freqüentemente desconsiderados pela escola, que por sua vez são de suprema importância na construção do conhecimento por parte do aluno.

Preocupada com o ensino-aprendizagem da língua escrita e reforçando essa visão acima mencionada, em um de seus artigos Ana Teberosky comenta:

“As crianças não esperam entrar na escola para então desenvolver seus conceitos sobre a língua escrita. Por outro lado, a escola tem uma importante responsabilidade no que tange à continuidade do processo de aquisição deste conhecimento. No entanto, os resultados das pesquisas têm levantado dúvidas com relação à eficácia das práticas de ensino aplicadas até agora” (Teberosky, 1989).

Se fizermos um balanço relacionando a produção acadêmica em pesquisa educacional e as alterações significativas da prática decorrentes das novas descobertas, veremos que há uma enorme discrepância entre o volume de pesquisas existente e a escassez de resultados na prática pedagógica.

Um dos objetivos da pesquisa é ser um procedimento que visa descrever e explicar eventos. O trabalho educativo, por outro lado, precisa de encaminhamentos práticos e diretrizes. Isso tem feito com que, com alguma freqüência, as explicações teóricas sobre os processos de pensamento, a construção do conhecimento, ou mesmo sobre o desenvolvimento afetivo do aluno, sejam transpostas de maneira mecânica, sem as reestruturas necessárias. A pedagogia tem tido um excesso de preocupação com aspectos metodológicos, com questões de natureza psicológica, por vezes priorizando-as na formação do professor. O professor deve ter conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento de uma criança, mas também, e fundamentalmente, sobre o objeto de conhecimento que ensina.

Alguns dos trabalhos voltados para a criação de uma prática pedagógica mostram com clareza como a transposição de conhecimentos teóricos para a prática significa uma nova “construção”. Isto é, uma prática educativa não é resultante de uma simples transposição de idéias teóricas para a prática. A descoberta de novos conhecimentos através das pesquisas serve como referencial para uma *nova construção, no âmbito da pedagogia*. E aqui surge uma questão importante: a quem compete a tarefa de transformação das idéias teóricas em uma prática pedagógica? Qual é o papel do professor nesta construção?

Gostaria de discutir alguns aspectos que, freqüentemente, têm sido deixados de lado

**BEATRIZ CARDOSO** é pedagoga, professora da Faculdade de Educação da USP e autora, ao lado de Ana Teberosky, de *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita* (co-edição Trajetória Cultural/Unicamp).

Agradeço a Ana Teberosky pela leitura e comentários da versão preliminar deste artigo.

ao se abordar a formação dos professores. Muitos dos textos que se dispõem a tratar essa questão acabam por discutir o conteúdo das disciplinas, esquecendo das especificidades implícitas à própria discussão da formação do professor. Ou seja, pretendo tratar aqui a formação do professor como um campo de conhecimento em si.

Em geral, as atividades voltadas para a formação de professores (por exemplo muitos dos cursos dos quais temos notícias) partem do pressuposto de que os conhecimentos adquiridos pela pesquisa devem ser “aplicados” à prática. Além de estarem assentadas nesta visão unidirecional, o pressuposto da maioria dessas atividades é que a simples emissão de informação significa, a curto ou a médio prazo, uma incorporação destas à prática cotidiana de sala de aula. Esquecendo-se de considerar que há um processo de “construção” do conhecimento por parte dos professores, e que, ao longo de seus anos de experiência, estes adquirem conhecimentos que têm grande peso em seu desempenho.

Estas propostas de formação trazem implícita a suposição de que os professores são meros consumidores dos produtos oferecidos. Se assim fosse, o problema da qualidade do ensino estaria reduzido apenas à criação de um planejamento adequado e a uma boa difusão deste. Sabemos que não é isso que ocorre. Atualmente dispomos de novas abordagens teóricas que, por um lado, permitem compreender o fracasso de iniciativas pressas a concepções como esta e, por outro, rechaçar a educação como “âmbito de aplicação” de teorias elaboradas externamente à própria pedagogia.

Deveríamos respeitar o processo do professor, assim como brigamos para respeitar o da criança.

Em nosso país, temos uma premência de atuação, dada a situação do ensino que revela altos índices de reprovação e evasão, além de oferecer pouca autonomia aos professores, ou mesmo condições para alcançá-la. Isto nos obriga a descobrir saídas alternativas, que consigam abrir a possibilidade de uma revisão dos aspectos dessa prática e que possam contribuir na melhora da qualidade do ensino.

Escudero Muñoz, pesquisador espanhol, em seus trabalhos mostra como a mudança (que ele chama de inovação educativa) é um processo muito mais complicado e cheio de sutilezas do que simplesmente “enviar um pacote de materiais ou idéias para a escola” (Gonzalez e Muñoz, 1987). Uma reflexão sobre a prática pedagógica, que tenha por objetivo uma constante melhoria da qualidade do ensino implica: disponibilidade para a introdução de novos recursos de trabalho; possibilidade de incorporação de novos enfoques sobre o processo de ensino-aprendizagem gerando novas atividades e/ou estratégias didáticas; e, sobretudo, alteração das crenças e dos pressupostos pedagógicos e teorias subjacentes à prática estabelecida em prol da “nova” visão.

Mudança não significa algo necessariamente novo, pois os professores, como já foi dito, ao longo de seus anos de experiência, adquirem conhecimentos fundamentais para o seu desempenho e possibilidade de construção de uma nova prática. E, além do mais, a melhora de qualidade pode ser fruto apenas de uma revisão e redirecionamento de práticas já estabelecidas. Uma mudança implica alterações nesses três pontos destacados anteriormente. Caso contrário, ficamos na superfície: novas atividades, novos materiais, uma modificação na conduta geral mas sem mudar as idéias que sustentam a prática. Ou ainda pode ocorrer o inverso, uma mudança nos pressupostos – através de um novo discurso – e a manutenção das mesmas práticas. O grande desafio está em acertar na reavaliação de uma atuação, sabendo o que se deve “conservar” e o que se deve “abandonar”. Um exemplo disso, como cita Muñoz, foi o que ocorreu na Espanha em relação à medida de integração dos grupos de crianças considerados especiais na escola da rede pública. A maioria dos professores compartilha dessa filosofia, seja mudando a ideologia, o discurso, ou quem sabe até uma atividade ou outra, mas não sabendo efetivamente como incorporar essa mudança na prática. Se pensarmos um pouco encontraremos inúmeros exemplos como este ao nosso redor.

Já temos localizado um problema: a instrumentalização do professor; e um fato: o filtro pelo qual passa necessariamente qualquer “inovação”. Portanto o professor não é apenas um executor de tarefas e atividades. Ele é um “agente curricular”. É ele quem faz, através do ensino, a mediação entre objeto de conhecimento e aprendizagem. Ele freqüentemente interpreta e redefine sua atuação à luz de seu conhecimento prático, do seu modo de conceber e pensar o ensino. O professor é quem toma decisões sobre sua forma de atuar e ensinar.

A incorporação de conhecimentos diferentes passa pela realidade subjetiva associada ao contexto individual e organizativo de cada um. Isto nos faz pensar que a revisão das

práticas educativas que conhecemos significa muito mais do que uma boa compreensão dos conhecimentos oferecidos pelas pesquisas, muito mais do que um bom programa de atuação elaborado por técnicos aptos. Significa que, ao invés de prescrever soluções, procuraremos criar “estratégias” que nos permitam fazer com que as informações oferecidas aos professores sirvam como um “instrumento” de análise de sua prática, de sua escolha metodológica, das situações de trabalho que organiza e também dos resultados obtidos.

O essencial na formação do professor seria encontrar “situações” e “instrumentos” de trabalho que propiciem uma reflexão em direção a uma compreensão conceitual do porquê agem ou devem agir de tal maneira, permitindo, também, a incorporação gradativa de novos conhecimentos que freqüentemente são revistos e descobertos pela comunidade acadêmica. Precisamos de estratégias que gerem a reflexão e não exclusivamente a apreensão de novas idéias como se elas fossem a última palavra. Precisamos gerar uma constante “construção pedagógica”: pensar sobre a prática, aprender a construir e rever nossa atuação educativa em sala de aula à luz das muitas idéias que são oferecidas pela pesquisa.

Trocando tudo isso em miúdos, o desafio na área da formação do professor está em encontrar soluções que efetivamente viabilizem a “interlocação” entre pesquisa e revisão da prática.

Dentre os papéis profissionais da educação ligados à prática pedagógica, podemos distinguir três âmbitos de atuação:

– O do *professor*, desenvolvendo e concretizando a prática pedagógica (isto lhe concede um papel decisivo no processo educativo, pois o ensino, em última instância, depende dele). O professor tem sua preocupação focada prioritariamente nas questões do cotidiano, especificidades e processos de sala de aula e da unidade escolar. Isto faz com que seu trabalho seja voltado prioritariamente para o microuniverso escolar.

– O do *pesquisador*, desempenhando um papel fundamental, que se consolida através dos anos, porque, efetivamente, muitas das modificações que se incorporam à prática pedagógica, ainda que tardiamente, são resultantes dos conhecimentos obtidos por meio de pesquisa. Uma condição fundamental para a produção de novos conhecimentos é a possibilidade de distanciamento dos problemas do cotidiano e necessariamente práticos; bem como a liberdade para poder arriscar hipóteses e relações que rompam com o habitual. O que importa para o processo educativo é o resultado das pesquisas, o produto que este profissional oferece à pedagogia.

– O do *formador de professores*, manejando os resultados das pesquisas e sua aplicação pedagógica. Na realidade, precisamos investir na formação destes quadros intermediários, capacitados para formar o professor. O trabalho do formador seria o de buscar a soma destas duas perspectivas, considerando que as idéias que levam um pesquisador a uma atitude reflexiva são diferentes das que levam um professor à mesma atitude. Com isso quero dizer que *a figura de um terceiro elemento ativo no processo educacional é fundamental*. O professor colhe dados de grande interesse em seu cotidiano, pode vir a analisá-los e interpretá-los. Mas, certamente, se receber ajuda, a tarefa de desvendar e destrinchar as implicações pedagógicas das teorias ficará bem mais viável.

Acredito que as situações e os instrumentos possíveis para que este profissional desempenhe esta função sejam inúmeros. Mas, para que sua atuação não se perca ou se desvirtue, é fundamental a criação de “instrumentos” adequados que possibilitem, ao longo do tempo, uma otimização da atuação do professor. O que efetivamente importa é que o instrumento que se crie possa cumprir com alguns requisitos básicos e assegurar



que, através deles, no contexto ecológico de sala de aula, alguns objetivos sejam atingidos, dentre os quais destacaria:

- Propiciar a observação, ou seja, um instrumento que leve o professor a desenvolver sua capacidade de observação e análise dos processos que ocorrem em sala de aula, possibilitando-lhe, assim, uma constante informação sobre seus alunos e desempenhos;

- Permitir que se incida diretamente sobre o processo de aquisição de conhecimentos do professor, trabalhando sobre os problemas que eles levantam, as questões que os inquietam, as idéias que têm sobre sua prática e as perguntas que se colocam. De forma que estes instrumentos lhes sirvam como um canal de acesso a informações e conhecimentos. Uma situação formativa que gere oportunidades para aprender;

- Desencadear, necessariamente, uma reflexão mais ampla (que extrapole o contexto de sala de aula apesar de ser fruto deste), desembocando sempre na compreensão do processo de ensino-aprendizagem e de suas possibilidades;

- Aprofundar o conhecimento do professor na área que ministra, de forma que este domine cada vez mais seu tema, aspecto fundamental para viabilizar um ensino de qualidade;

- Propiciar a troca de conhecimentos entre os próprios professores, assim como entre o formador e o professor;

- “Funcionar como uma janela através da qual possamos nos debruçar sobre as práticas dos professores” (Olson, 1982), ou seja, fornecendo um diagnóstico para o formador;

- Permitir o aproveitamento da experiência dos bons professores como modelo, como fonte de informação e como impulso para a transformação (professor muda professor – Stenhouse), vencendo a resistência que às vezes nos provoca a falsa concepção democrática de que somos todos iguais;

- Permitir que se tire proveito cognitivo do que se constata e fazer com que estes dados se revertam, de maneira que as crianças possam avançar sempre. Para isso é fundamental que o instrumento utilizado permita uma constante revisão dos critérios de avaliação dos alunos e dos tipos de estratégia e intervenção dirigidos aos alunos em diferentes situações;

- Favorecer a criação de uma equipe de trabalho na unidade escolar;

- Desfocar o trabalho da análise dos processos que ocorrem em sala de aula da figura do professor, procurando tornar transparente para ele o processo da criança e gerando uma discussão sobre o andamento do trabalho a partir desse material, ou seja, o foco deve ser a atuação, desempenho e possibilidades oferecidas para as crianças e não o professor;

- Permitir que os professores (assim como esperamos das crianças) avancem sempre, cada um em função de suas possibilidades. Não se pode exigir que todos os professores atinjam um desempenho determinado, pois isso seria irreal, mas podemos esperar que todos estejam sempre avançando;

- Tirar proveito da heterogeneidade presente tanto nos grupos de alunos como nos de professores. Permitir que se explorem as diferenças de conhecimento como uma estratégia de trabalho.

Em suma, um instrumento de trabalho eficaz deve ter como meta geral aproximar o universo das descobertas ao universo da prática, com o fim de viabilizar uma melhora do ensino e conseqüentemente da formação dos alunos. Assim como deve encontrar formas de veicular as idéias, visões e descobertas dos professores, pois estou certa de que há muito conhecimento acumulado na prática dos professores, o qual é sempre esquecido na hora de trabalhar a formação dos mesmos.

#### BIBLIOGRAFIA

- MUÑOZ, Escudero e GONZALEZ, G. *Innovación educativa: teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona, Ed. Humanitas, 1987.
- MITRA, S. K. “Uma avaliação da pesquisa educacional americana”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 60, nº 136, 1974.
- OLSON, J. “Classroom knowledge and curriculum change: an introduction”, in Olson, J. (ed.) *Innovation in the science curriculum*. London, Crom Helm, 1982.
- STENHOUSE, L. “El profesor como tema de investigación y desarrollo”, in *Revista de Educación* nº 277, mayo-agosto/1985.
- SUPPES, P. “O lugar da teoria na pesquisa educacional”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 60, nº 136, 1974.
- TEBEROSKY, A. “Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial”, in *Revista de Educación* nº 288, marzo/1989.