

# **Representações docentes acerca da importância dos indicadores que caracterizam o “bom professor”: a valorização do domínio dos conteúdos na prática docente.**

<sup>1</sup>Elisabeth Ramos da Silva, <sup>2</sup>Maria José Milharezi Abud

<sup>1</sup>Mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade de Taubaté (UNITAU)  
<sup>1</sup>Rua Curaçau, 14, Vista Verde, São José dos Campos, SP. CEP 12223-750. e-mail:  
lis.ramos@uol.com.br

<sup>2</sup>Mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade de Taubaté (UNITAU)  
Rua XV de novembro, 396, Centro, Taubaté, SP. CEP 1220-000  
mjmabud@unitau.br

*Abstract: Abstract: This paper presents the results of a survey conducted among the Portuguese language teachers from the Public Teaching System of the City of Taubaté-SP, Brazil (Rede Municipal de Ensino de Taubaté) to investigate how much they, as teachers, value the extensive knowledge and command of each subject of the teaching programme they are required to present through proper methodology and didactic treatment. The questionnaire featured among several indicators that define a “Good Teacher” the commitment to and deep knowledge of Grammar to ensure an efficient teaching system. Results confirm that surveyed teachers regard command and complete knowledge of each subject to be taught as essential to a good teaching system.*

**Key-words:** *teaching values; grammatical contents, “good teacher” features.*

*Resumo: Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores de língua portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Taubaté, cujo objetivo foi investigar quais são as representações docentes acerca da importância do domínio dos conteúdos a serem desenvolvidos mediante o devido tratamento didático e metodológico. O questionário para a coleta de dados apresentava, entre os indicadores que caracterizam o “bom professor”, os conhecimentos gramaticais como um dos componentes de comprometimento do professor para a prática de um ensino eficiente. Constatamos que esses docentes valorizam o domínio dos conteúdos da matéria/disciplina, considerando tal conhecimento um dos indicadores necessários para o êxito da tarefa docente.*

**Palavras-chave:** *representações docentes; conteúdos gramaticais, características do “bom professor”.*

## **1. Introdução**

Os resultados de um programa de estudos desenvolvido no IPE-UNESCO, em Buenos Aires, publicado na Revista PRELAC (FANFANI, 2005), sobre as representações sociais dos professores relativas às funções da educação e ao sentido de seu papel profissional evidenciaram alguns aspectos interessantes quanto à valorização dos conteúdos a serem ensinados na escola. Tratava-se de professores da educação básica (primária e média) da Argentina, Peru e Uruguai. O questionário aplicado pedia aos docentes que escolhessem, a partir de uma lista que apresentava vários objetivos educacionais, quais eram considerados os mais importantes para o êxito da tarefa educativa. Os objetivos mais assinalados pelos professores da Argentina, Peru e Uruguai foram, respectivamente: “Desenvolver a criatividade e o espírito crítico” (61%; 57,6%; 68,6%) e “Preparar para a vida em sociedade” (44%; 35,3%; 42,7%).

Quanto ao objetivo de “Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes”, apenas 27,8% (docentes argentinos), 25,1% (docentes peruanos) e 24,9% (docentes uruguaios) assinalaram tal item como um dos prioritários da educação.

Essa escolha discrepante entre os objetivos mais complexos (desenvolver o senso crítico e preparar para a vida em sociedade) e o objetivo relativo ao conhecimento como razão principal da educação levaram os pesquisadores a considerar que “[...] a ênfase no desenvolvimento de faculdades complexas, quando acompanhadas por uma desvalorização da idéia de educação como apropriação de conhecimentos e capital cultural em geral, pode ter conseqüências negativas.” (FANFANI, 2005).

Tal afirmação justifica-se porque, quando desprovida da aprendizagem dos patrimônios culturais acumulados, a preferência pela criatividade e pelas capacidades críticas pode resultar apenas em “boas intenções”, já que “[...] têm maior probabilidade de inventar e de criar aqueles que previamente se apropriaram dos elementos culturais anteriormente desenvolvidos, que provêm de uma capacidade concreta de fazer e de pensar o novo.” (FANFANI, 2005).

De fato, para ser capaz de criar, de renovar o conhecimento, é preciso primeiramente ter acesso ao saber acumulado. Ao que parece, tais professores concebem o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa como algo “mágico”, independente da prévia aprendizagem dos conteúdos. Trata-se de uma idéia equivocada, que produz resultados insatisfatórios, já que o conhecimento é condição imprescindível para o desenvolvimento de habilidades mais complexas, tais como as habilidades críticas e criativas.

Outra questão que evidenciou essa desvalorização pela transmissão de conteúdos dizia respeito ao papel docente. O questionário oferecia duas alternativas: “O docente é, acima de tudo, um transmissor de cultura e de conhecimentos” e “O docente é sobretudo um facilitador da aprendizagem dos alunos”. A maioria dos professores da Argentina, do Peru e do Uruguai optou por esta última (72%, 83%, 74%). Os pesquisadores atribuem essa desvalorização do conhecimento a duas possíveis causas. A primeira, de caráter mais positivo, seria decorrente da interpretação do papel do professor como mediador entre a aprendizagem do aluno e os conhecimentos socialmente disponíveis. Esta possibilidade, como se vê, não desvaloriza efetivamente o papel da escola na transmissão de conhecimentos. A segunda, menos otimista, poderia indicar “[...]um debilitamento do papel do docente em relação ao desenvolvimento do conhecimento nas pessoas.” (FANFANI, 2005). No entanto, quando comparados os resultados da primeira

e da segunda investigação, predomina a idéia de que o docente considera a transmissão de conhecimentos como um item secundário.

Os pesquisadores criticam tal atitude, expondo os riscos de um ensino que estabeleça objetivos de “duvidosa realização prática”, já que é a aprendizagem de conteúdos o ponto de partida para a reflexão e a criatividade.

Acreditamos que esses resultados podem indicar ainda um outro fator de caráter também negativo: por não valorizarem a transmissão de conhecimentos a serem trabalhados, os docentes não se empenham em aprender os aspectos teóricos da disciplina que ministram, e esse despreparo incide certamente em uma prática não satisfatória. Em relação à língua portuguesa, especificamente quanto aos conteúdos gramaticais, o despreparo do professor pode ser o responsável por um ensino não significativo, que apenas repete regras, sem permitir a reflexão sobre a estrutura da língua, bem como o confronto entre norma e uso, e a devida adequação da linguagem (SILVA, 2005).

Tal concepção também está de acordo com Neves (2002), quando esta sugere que ensino de gramática somente será produtivo se o professor não desprezar os aspectos funcionais da língua. Isso exige um conhecimento consistente, capaz de permitir uma reflexão que abrigue, concomitantemente, forma, sentido e uso. Para tanto, o professor deve ter domínio no que se refere aos aspectos morfosintáticos, semânticos e pragmáticos da língua.

Por fim, concordamos com Silva (2004; p. 83), quando afirma:

“[...] um bom professor que domine o arcabouço da gramática tradicional e dela possa desvencilhar e retirar o fundamental para transmitir a seus alunos poderá levar o seu ensino a bom termo e despertar, pelo seu trabalho, o gosto, mesmo o prazer — isso existe — pelo estudo da gramática.”

É por tais razões que o domínio dos conteúdos torna-se o ponto de partida para que o professor possa oferecer um ensino que realmente atenda ao objetivo de promover a competência lingüística de seus alunos.

## **2. A gestão da matéria/conteúdo como meio de realização do ensino**

Na atualidade, busca-se apontar caminhos mais seguros para que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação ocorram com a possibilidade de produzir efeitos desejáveis na formação do aluno. Para a investigação dessa prática concreta/situada, Penin (1996, p.17) chama a atenção para que o pesquisador se coloque na dupla situação: “por um lado, tentar epistemologizar os saberes disponíveis; por outro, abrir caminho no sentido oposto, desconfiando do *já posto*, perseguindo, com a utilização do pensamento crítico, imagens, práticas e outros indícios presentes na vivência”, os quais, a nosso ver, poderão iluminar novas formas de atuar na situação interpessoal e dialógica da prática educativa.

Nos ensinamentos de Gatti (1996, p. 86), não se fala de professores genericamente como “[...] sujeitos abstratos pertencentes a um conglomerado homogêneo”. Fala-se de professores que “[...] têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional” (*op. cit.*, p. 88). Os professores são responsáveis diretos pelo investimento em benefício

da promoção da aprendizagem do aluno e da regulação recorrente da resposta adequada às condições de aprendizagem.

Sabemos que o ato de ensinar é situado no tempo e no espaço, o que requer ações conjuntas, associadas, bem como a compreensão, pelo professor, de que a sua prática educativa exige aprendizagem ininterrupta dos conteúdos de sua ciência, a qual está sempre em movimento (ABUD, 2001). Na prática educativa, “O professor, na medida em que vive o ensino, entra nele com a razão, mas também com os sentimentos, as emoções, as vontades, e tal experiência, apesar de semelhante a outras, sempre será única” (PENIN, 1996, p. 21- 22).

Isso guarda relação com o que menciona Jonassen (1996), quando afirma que a construção de conhecimentos é pessoal, mas não necessariamente individual. Em outros termos, a construção pessoal de significados mediante a atividade e pensamento, na qual se integram as informações veiculadas no meio social acerca do conhecimento existente, precisa ter a sua razão de ser, para que os aspectos de seu mundo possam fazer sentido.

Tal como Gatti (1996), cremos que não há possibilidade real de mudança na direção da melhoria concreta da qualidade do ensino se não ocorrer o envolvimento/atenção/consciência dos professores na autocrítica para repensar seu modo de agir, orientar e desenvolver as tarefas educativas/instrucionais. É preciso reavaliar o desempenho/cumprimento de suas funções, bem como a responsabilidade pelo desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos alunos no processo dinâmico do trabalho educativo. Essa responsabilidade implica sempre avançar na direção da apropriação significativa do saber pelo aluno por meio do trabalho com os diferentes conteúdos sistematizados e relevantes, atendendo, nessa trajetória, aos processos cognitivos, afetivos e sociais dos educandos.

Nesse fazer diário, os professores são verdadeiramente agentes de suas ações e decisões (Abud, 2004). Destaca-se, nessas situações, a gestão da matéria/conteúdo como meio de realização do ensino para a consecução de diferentes objetivos de conhecimentos, de habilidades, de procedimentos, de competências. Há, portanto, uma ambiência educativa adequada a ser criada/organizada na gestão da matéria/conteúdo para alunos concretos. Isso pode ser entendido como Almeida o faz (2002, p. 27), quando considera a sala de aula “[...] uma oficina de convivência; e o professor, um profissional das relações, com uma intencionalidade — a aprendizagem do aluno”. Isso se dá, portanto, a partir da gestão matéria/conteúdo na ambiência criada para esse fim.

Uma reflexão verticalizada da compreensão/conhecimento das significações dessa gestão deve abranger, entre outros componentes, o domínio consistente do conteúdo pelo professor, dos aspectos didáticos e da natureza epistemológica da estrutura e da organização lógica desse conteúdo. Isso inclui, ainda, a preparação prévia das atividades de ensino, a alteração da dinâmica da aula, além dos aspectos da predisposição, sensibilidade e do empenho do professor e do aluno na realização de tarefas/atividades. (Abud, 2004, p. 149).

Nesse contexto, adotando as idéias de Tardif (2002), a gestão da matéria/conteúdos é um verdadeiro desafio pedagógico e, a nosso ver, precisa ser dinamizada durante as interações sociais específicas entre os sujeitos dessa aprendizagem.

Isso tudo nos leva a entender que, nesse contexto, dois componentes são destacados como dignos de nota e de exame: o conteúdo selecionado e o modo de tratá-lo, devendo sempre ter como pano de fundo as decisões a serem adotadas em favor das aprendizagens dos alunos de forma significativa e integrada.

De fato, os conteúdos curriculares selecionados, bem como a forma didática de ensiná-los são importantes porque podem concorrer para o alcance de objetivos educativos relativos ao desenvolvimento de habilidades e de competências, tais como a capacidade crítica e criativa. As intenções do ato educativo são trabalhadas por meio desses conteúdos curriculares nas suas diferentes dimensões: fatos, informações, conceitos, procedimentos, atitudes e valores subjacentes. Assim, o ato de ensinar requer o domínio, pelo professor, não só dos conhecimentos escolares que compõem o currículo da escola, mas também dos procedimentos e recursos didáticos adequados.

### **3. A pesquisa: descrição e resultados**

Procuramos, com os procedimentos da pesquisa adotados, evidenciar os aspectos que os professores sujeitos de nosso estudo consideram importantes e orientadores de suas ações pelas representações que eles têm acerca dos componentes do ensino selecionados. Com isso, tornou-se possível entender quais são os mecanismos de intervenção educativa. O conhecimento crítico desses fenômenos educativos obtido pela pesquisa efetivada deve se dar pela discussão sobre a vivência desses fatos/informações nas condições sociais reais em que eles ocorreram e pelo esclarecimento de prioridades do ensino, de princípios e de estratégias utilizadas, a partir de suas representações, crenças e valores.

Para nossa investigação, solicitamos a 41 professores de língua portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Taubaté que expusessem, oralmente, quais eram as qualidades que caracterizavam o “bom professor”. Em seguida, agrupamos os atributos mencionados pelos professores em dez itens e os transcrevemos, ordenando-os aleatoriamente em uma lista, sem obedecer a quaisquer critérios.

Solicitamos então aos docentes que ordenassem novamente a lista segundo a importância dos quesitos que caracterizam o “bom professor”. Oferecemos as seguintes opções: a) conhecimento dos conteúdos da disciplina (incluindo os aspectos gramaticais); b) bom relacionamento com os alunos; c) capacidade de liderança; d) postura e aparência; e) capacidade de motivar os alunos; f) didática; g) criatividade; h) carisma; i) atualização constante; j) capacidade de resolver conflitos.

A ordenação de cada quesito, de acordo com a escolha dos professores, corresponderia a uma determinada pontuação. O quesito assinalado em primeiro lugar, considerado o mais importante, receberia 10 pontos, o segundo 9, o terceiro 8, e assim por diante. Os quesitos que obtivessem maior pontuação seriam aqueles mencionados nos primeiros lugares.

Como se pode notar, as alternativas “a” e “i” eram relativas aos conteúdos, embora esta última também abrangesse conhecimentos teóricos de natureza pedagógica. Algumas versavam sobre a relação professor/aluno, a transposição didática e os fatores afetivos. Havia também alguns itens que se referiam a qualidades pessoais, tais como “postura e aparência”, “carisma” e “capacidade de liderança”. Nossa intenção era verificar se, tal como ocorreu na pesquisa realizada pela UNESCO, citada

anteriormente, os professores dessa rede de ensino igualmente desprezavam o conhecimento teórico, considerando-o como um componente somente à prática eficaz.

Obtivemos os seguintes resultados: a) “conhecimento dos conteúdos da disciplina (incluindo os aspectos gramaticais)”, 360 (30 professores colocaram esse item em primeiro lugar); b) “bom relacionamento com os alunos”, 264; c) “capacidade de liderança”, 185; d) “postura e aparência”, 82; e) “capacidade de motivar os alunos”, 273; f) “didática”, 289; g) “criatividade”, 216; h) “carisma”, 122; i) “atualização constante”, 229.; j) “capacidade de resolver conflitos”, 140.

De acordo com a pontuação, os três itens mais assinalados foram: a) “conhecimento dos conteúdos da disciplina (incluindo os aspectos gramaticais)”, 360; f) “didática”, 289 e “capacidade de motivar os alunos”, 273.

Em seguida, foram mencionados os itens: “bom relacionamento com os alunos”, 264; “atualização constante”, 229; “carisma”, 122; “criatividade”, 216; “capacidade de liderança”, 185; “capacidade de resolver conflitos”, 140; “postura e aparência”, 82.

Verificamos que os itens relativos a qualidades pessoais ganharam, em geral, os últimos lugares. Isso pode indicar que tais sujeitos entendem que o êxito do professor é resultante principalmente de um trabalho contínuo, incluindo conhecimento, observação e experiência. Por isso, os “talentos” pessoais não foram apontados como decisivos para caracterizar o bom professor.

Se considerarmos que o “conhecimento dos conteúdos da disciplina (incluindo os aspectos gramaticais)” recebeu 360 pontos e que o item assinalado em segundo lugar (“didática”) recebeu 289, havendo, portanto, a diferença de 71 pontos entre o primeiro e o segundo colocado, podemos inferir que, na opinião dos sujeitos da pesquisa, o conhecimento dos conteúdos é o fator que nitidamente contribui para o êxito do trabalho educativo. Além disso, o fato de terem assinalado a didática em segundo lugar indica que tais professores sabem que o trabalho docente implica vários saberes, ou seja, não basta ser especialista em um assunto, é preciso efetuar a necessária transposição didática a fim de tornar compreensível o conteúdo a ser ministrado.

Esses resultados opõem-se aos obtidos pela pesquisa efetuada pela UNESCO. Como vimos, a “transmissão de conhecimentos atualizados e relevantes” foi um objetivo pouco assinalado, prevalecendo outros de teor mais abrangente. Tal discrepância talvez possa ser explicada pelo fato de os docentes da Rede Municipal de Ensino de Taubaté participarem de um programa de “capacitação dos professores”, cujo objetivo é esclarecer, além das questões pedagógicas, os aspectos teóricos gramaticais que mais causam dúvidas, seja na compreensão da estrutura da língua, seja na forma de ensinar tais conteúdos.

De fato, nos encontros destinados à formação continuada dos professores, os dirigentes dessa rede de ensino têm valorizado o conhecimento científico das disciplinas, incluindo aqui os aspectos formais da língua. A gramática é ensinada aos alunos, uma vez que se trata de um conhecimento indispensável para a produção de textos formais (SILVA, 2005), mas deve receber o tratamento didático adequado, cabendo ao professor decidir, de acordo com as características de sua clientela, quais as estratégias mais convenientes. Para tanto, o conhecimento dos conteúdos é uma condição indispensável. Nesse ponto, também Travaglia (2003) adverte que o professor, mesmo que decida não ensinar gramática, deve ter o conhecimento teórico “o mais



amplo possível”; pois, sem o domínio dos conteúdos, não é possível estruturar e controlar atividades que corroborem a consecução dos objetivos desejados. “Cremos que isso [o conhecimento teórico] não se discute, pois é um pressuposto para a configuração de um trabalho metodológico eficiente em sala de aula para o ensino/aprendizagem da língua materna.” (*op. cit.*, p.81).

Acreditamos que esse cuidado e valorização dos conteúdos a serem ensinados, priorizando não só as questões metodológicas, mas também a devida compreensão dos aspectos teóricos referentes à disciplina, devem constar em qualquer programa de educação continuada, já que, como vimos, a aprendizagem do patrimônio cultural acumulado é o fator que favorecerá o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

## **5. Conclusões**

Como vimos, a valorização de objetivos complexos (de “duvidosa realização”), em detrimento da “transmissão de conhecimentos relevantes” foi apontada pelos pesquisadores de um programa de estudos desenvolvido no IPE-UNESCO como um equívoco, já que, em termos amplos, o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa não ocorre de forma alienada à aquisição de conteúdos. Pelo contrário, é a aprendizagem contínua e sistemática que proporciona o discernimento necessário ao exercício do pensamento crítico. Do mesmo modo, a criatividade pode ocorrer mais facilmente a partir de conhecimentos disponíveis que, quando articulados, podem gerar idéias inusitadas e novas maneiras de compreender e de agir. Grosso modo, criar não é algo “mágico”, mas produto de uma elaboração mental que emprega conhecimentos disponíveis para instaurar novas idéias. As realizações das ciências alimentam-se do “já dito” para renovar o conhecimento estabelecido e dar impulso a novas teorias. Assim, essa desvalorização da aprendizagem dos conhecimentos culturalmente acumulados sugere o debilitamento da escola em um de seus objetivos prioritários e básicos.

Tais resultados, no entanto, não se confirmaram em nossa pesquisa realizada com os professores da Rede Municipal de Ensino de Taubaté. Vimos que os sujeitos de nossa pesquisa valorizam o conhecimento de conteúdos, considerando-o como um quesito fundamental à caracterização do “bom professor”. Sabemos que as representações desses docentes acerca do “bom professor” atuam como motivações orientadoras de suas decisões. Assim, não deixa de ser estimulante o fato de constatarmos que ao menos alguns professores brasileiros não se enquadram nessa crítica destinada aos docentes dos países pesquisados pela UNESCO.

Por fim, gostaríamos ainda de enfatizar a importância dos programas destinados à formação contínua dos professores, uma vez que também as representações docentes acerca das qualidades que caracterizam o “bom professor” alimentam-se das leituras e da voz de especialistas convidados para esses encontros. Cremos que é preciso que a escola cumpra o seu papel. E, para tanto, não bastam “boas intenções”. É preciso haver atitudes coerentes e responsáveis, que almejem resultados concretos e identificáveis porque incidem na melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola.

## **4. Referências bibliográficas**

ABUD, Maria José Milharezi. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

- \_\_\_\_\_. Saberes didáticos que se fazem necessários na formação de professores. In: ALVES, Cecília P. ; SASS, Odair (orgs.). *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 131-154.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza (orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo:Edições Loyola, 2002. p.21-33.
- FANFANI, Emílio Tenti. Algumas dimensões da profissionalização dos docentes.Representações e temas da agenda política. *Revista PRELAC*. Disponível em:<http://www.unesco.cl/prelac/por/ediciones/200408/algumasdimensões/index.act>. Acesso em 4 fev.2005.
- GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Caderno de Pesquisas*.São Paulo, n<sup>o</sup>.98, ago. 1996. p.85-90.
- JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n<sup>o</sup>.70, abr./jun. 1996. p. 70-88.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria, análise e ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. O ensino como acontecimento. *Caderno de Pesquisas*. São Paulo, n<sup>o</sup>. 98, ago. 1996. p.14 – 23.
- SILVA, Elisabeth Ramos. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Lingüísticos XXXIV*. São Paulo. Jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005htm>>. Acesso em 15jul. 2005.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis:Vozes, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.