

Título: QUANDO O DESAFIO É MOBILIZAR O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR/A: UMA EXPERIÊNCIA CENTRADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Autores: Prof^a Dr^a Betânia Leite Ramalho, UFRN, Prof^o Dr^o Isauro Beltrán Nuñez, UFRN, Prof^o Dr^o Gauthier Clemont, Universidade Laval.

1. Introdução

As discussões sobre a problemática da formação de professores (as) tem crescido significativamente nos últimos anos. A preocupação com uma melhor qualidade na educação, com os processos de ensino- aprendizagem nos contextos específicos, têm levado a questionar os modelos formativos dos professores, que pouco têm contribuído com as “esperadas mudanças” do trabalho dos professores. Se é certo que o trabalho dos professores nos contextos educativos não se reduzem a sua formação **inicial ou continuada**, esta constitui um **elemento de** fundamental importância para o desenvolvimento de suas competências profissionais.

Existe um grande reconhecimento a respeito do fato dos cursos de formação de professores não terem contribuído para formar um/a docente profissionalizado e mais competente que possa dar as respostas aos atuais desafios que requer uma sociedade em constante mudança. Há um movimento globalizado que estuda o que vem acontecendo com a preparação de um novo docente ou com a formação continuada dos já experientes no métier. Fala-se de uma necessária renovação didático-pedagógica e da importância de se explicitar uma base de conhecimentos para o ensino (o que nós chamamos aqui de um saber da ação pedagógica).

Desde o final dos anos oitenta, um movimento de estudos e pesquisas sobre os saberes docente foi constituído tendo ganho muita expressão nos EUA e Europa (Gauthier, Mellouk, Tardif, 1993; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996; Wang, Haertel e Walberg, 1993). Hoje sabemos que os saberes dos professores são plural e se apresentam como um “amalgama” de saberes vindos tanto da formação (inicial ou continuada) como da prática (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991). Sabemos ainda que cada um desses saberes é interpretado e retraduzido na ação pelo docente, docente este com um perfil, historia de vida profissional, concepções acerca do métier e outros aspectos bem variados. Podemos já ir remarcando que o/a professor/a fazendo uso dos diversos saberes e mobilizando estes

saberes em contextos variados, certamente terá leituras e percepções variadas acerca dos mesmos. Isto nos leva a questionar, portanto: Qual é a natureza desses saberes? Que estatuto tem eles? Quais seus critérios de validação? Quais suas normas de produção? Que pertinência têm eles para apoiar o ato do ensinar? Como os docentes os utilizam na sua ação? Esta diferenciação atribuível ao ensino é o que nós poderíamos chamar de “uma base pedagógica, isto é, um conjunto de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que o docente desenvolve a fim de instruir e de educar os alunos” (Gauthier, 1998).

A presente pesquisa, toma como pressuposto o fato dos conhecimentos, saberes, atitudes profissionais dos professores em formação (continuada, neste caso), estarem associados a situações da sua prática, assim como a não relação unívoca entre os saberes que os professores constroem / reconstroem no curso formativo com necessárias mudanças de sua prática. (Marcelo, 1998). Assim, procuramos investigar que tipos de saberes e como esses saberes (parte dos saberes da ação pedagógica dos professores), são mobilizados na construção / reconstrução de uma nova Epistemologia Pedagógica, com recursos acadêmicos

Trata-se de um tipo de pesquisa que nós denominamos **pesquisa sobre e pelo o ensino**, objetivando conhecer e intervir na ação/reflexão do professorado em formação. Toma como objeto empírico o espaço formativo da disciplina Didática, esta entendida como uma disciplina nuclear do citado processo formativo.

A natureza do saber que um tipo de pesquisa como esta aborda é o que nós chamamos *o saber da ação pedagógica*, isto quer dizer um saber declarativo, definido a partir da análise do trabalho ensinado, formalizado, retraduzido e anunciado. Este saber racional é de natureza pragmática, praxeológico, argumentativo (Martineau, 1996 in Gauthier, 1998, op.cit) .

No caso específico deste estudo procuramos apreender os obstáculos didáticos, epistemológicos e da formação que limita os processos de construção dos saberes da ação pedagógica. Nesta perspectiva, fazer da prática do ensino o seu objeto de estudo possibilitará que sejam liberados os saberes e competências específicos a serem mobilizados no exercício do métier.

2. A base formativa para a atuação profissional no ensino: reflexões teóricas.

As pesquisas sobre formação de professores nos últimos anos, têm focalizado seu centro de gravidade para questões relativas aos processos de construção de saberes pelos professores. O que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre o ensino ? (Fenstermacher, 1994). Gauthier (1998) chama a atenção para a necessidade de intensificar os estudos relativos à construção de saberes pelos professores em exercício, (que tipos e como são os processos de construção desses saberes), no sentido de contribuir a esclarecer os saberes específicos que podem conformar uma “base de conhecimentos”, enquanto saberes formalizados, que são base das competências e de uma dada identidade profissional docente.

As idéias e concepções que têm os professores sobre sua prática profissional, definem um dado “modelo de atuação profissional” (Ramalho e Nuñez, 1999) e *para nós este princípio é um importante ponto de partida para os estudos dos processos formativos.*

Mobilizar as idéias dos professores sobre sua ação pedagógica, permitindo superar a “epistemologia da espontaneidade”, “do senso comum”, via uma maior atitude profissional, supõem também considerar outros fatores como os contextos sócio-histórico da sua formação e história de vida, suas idéias sobre seu trabalho profissional (Ramalho, 1998), sua posição como indivíduo dentro de um dado grupo social, assim como seus diferentes saberes.

Isto nos leva a admitir que nosso objeto de pesquisa está implicado numa complexa trama que perpassa e envolve tanto a sociedade como um todo quanto o mundo da educação em particular. Podemos compreender, por exemplo, as pressões que são exercidas sobre os sistemas de educação para que ele responda às exigências cada vez maiores em matéria de tecnologia e conhecimento. Este fato permite imaginarmos muitas outras questões: qual formação é preciso dar aos futuros professores para responder aos atuais desafios? Podemos profissionalizar o ensino sem “profissionalizar” os próprios modelos formativos, e redefinir papéis e os argumentos- convicções daqueles que se envolvem na formação de quadros para o ensino? Como operar tantas mudanças? com quais recursos ?

A *Didática*, como disciplina que nucleia diferentes saberes dos professores pode contribuir ao desenvolvimento de competências para o ensino. Na presente pesquisa não assumimos o trabalho nesta disciplina numa posição normativa-prescritiva, própria do racionalismo- instrumental. Fizemos opção por entendê-la, potencialmente, como

importante espaço que favorece a reflexão consciente sob a base de novas construções teóricas e experienciais refletidas nas ações dos professores no trabalho na disciplina. A reflexão, característica a todo processo de aprendizagem, tem sido sistematizada como uma atitude de importância na formação dos professores (Schön, 1992). A reflexão dos professores sobre as experiências de seu trabalho profissional e sobre situações problemáticas no contexto de aprendizagem, para nós, possibilita rever a ação pedagógica matizada pelas “rotinas” ou “habitus” entendido este último como “sistema de esquemas de percepção e de ação que não está totalmente sob o controle da consciência” (Perrenoud;1993, p.21).

Assim pois, a concepção do professor como profissional que desenvolve a reflexão como atitude, face a situações problemáticas ligadas a uma postura crítica e uma atitude de criatividade, de indagação, é uma estratégia que fundamenta a epistemologia da prática do professor.

A intervenção-ação, nesta pesquisa, orienta-se a partir de uma análise crítica das experiências, no diálogo entre teoria e prática, aberta à reconstrução dialética por meio da reflexão. Como assinalam Carr e Kemmis (1986), é a reflexão crítica sobre as experiências pelas quais os sujeitos passam na sua carreira, o que promove mudança e desenvolvimento e o tempo de uma experiência não garante por si só o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as categorias **“aprendizagem”**, **“profissão”** e **“planejamento”** se apresentam como categorias estruturantes do sistema de intervenção – ação organizado na pesquisa. Repensar os procedimentos a partir destas categorias, poderá contribuir para mobilizar o pensamento pedagógico do professor como profissional, possibilitando a construção / reconstrução sistemática de referenciais teóricos na compreensão de seu agir profissional.

As concepções dos professores sobre aprendizagem e suas condutas associadas a tais representações são um fator determinante na orientação do pensamento pedagógico do professor Dewey e Dykstra (1998, p.222) afirmam que “Não existe uma prática pedagógica neutra. Toda e cada uma delas se baseia em uma determinada concepção do processo de aprendizagem e do objeto de tal processo”. Para os citados autores (1998), se existe uma chave–mestra para a renovação do trabalho do professor na sala de aula, ela se encontra no que os professores acreditam sobre a natureza do saber. Sem um reexame e

uma mudança nas crenças sobre a natureza do saber, não haverá qualquer mudança substancial na educação, permanecendo esta num círculo vicioso.

Porlán, Rivero e Martín del Pozo (1997), nas suas pesquisas sistematizaram um conjunto de concepções sobre aprendizagem-ensino, sobre o meio escolar dos professores, que se constituem em ferramentas para interpretar a realidade e conduzir-se através delas. Tais concepções podem representar barreiras que dificultam adotar perspectivas e ações diferentes (obstáculos epistemológicos e didáticos). Isso demonstra a impossibilidade de oferecer, no ensino da Didática, conhecimentos, metodologias "como receitas didáticas válidas, independente do conteúdo e do contexto escolar que possam ser úteis aos professores" (Ramalho, Nuñez, Moraes e Botár, 1999).

A formação de professores na perspectiva da docência como profissão e da profissionalização, revela certas regularidades a serem consideradas na formação do professor. Diferentes estudos se dividem em aceitar o magistério como profissão. Ditos estudos muitas vezes mostram certas limitações teóricas, especialmente na própria compreensão do sentido das categorias " profissão" e "profissionalização", vindas, na maioria dos estudos, de uma transposição de sentido, relativa às características das profissões historicamente mais definidas (médico, advogado, engenheiro, etc). Os estudos de Ramalho e Nuñez (1998), Ramalho e Carvalho, (1994) apontam para duas questões de interesse:

- A necessidade de uma melhor compreensão do sentido que as categorias "profissão" e "profissionalização", têm, para o caso dos professores do ensino fundamental.
- A necessidade de conscientizar os professores a respeito do significado e implicações que tem para a categoria ser reconhecido como um profissional e que desafios esta perspectiva de profissionalidade passa a ser exigida para o trabalho do ensino (novo estilo pedagógico profissional) e seus trabalhadores (nova performance).

As pesquisas desenvolvidas por nosso grupo, reafirmam a importância de trabalhar a construção/reconstrução das idéias dos professores/as sobre seu trabalho enquanto profissionais, as implicações que assumem esta posição, o que exigem de sua ação educativa, assim como dos processos de profissionalização, no sentido de compreendê-lo e orientar melhor suas decisões pessoais e coletivas, na formação inicial ou continuada. A

discussão e sistematização de reflexões sobre suas experiências são outro fator para mobilizar o pensamento pedagógico dos professores.

Para Gauthier (2000), o conceito de profissionalização refere-se a dois processos que se articulam ao mesmo tempo, de maneira diferente, mas complementares:

- Processo interno: a construção de uma profissionalidade;
- Processo externo: o profissionalismo, reivindicação de um status particular;

A profissionalidade é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão, que se manifestam como um conjunto dado de características de uma profissão.

O profissionalismo faz referência a reivindicação de um status social distinto dentro da divisão social do trabalho. Supõe estratégias de negociação, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis a serem adquiridas que lhes proporcionam assim, não somente um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio.

Na dinâmica da interação desses dois processos, na construção da identidade profissional docente, as pesquisas devem orientar-se, também, para revelar a formalização do saber-dizer científico dos professores, no seu saber fazer.

Gauthier (2000), identificou algumas características de um projeto de profissionalização docente, dos quais destacam-se: A formação mais integrada; a aproximação da pesquisa com a formação; o caráter interativo do trabalho docente; os novos contextos sociais e das escolas que modificam o significado da competência necessária para ensinar; a nova profissionalidade que difere de uma concepção positivista da prática profissional definida como aplicação de teorias científicas à solução de problema técnicos. Nesta perspectiva o trabalho do professor é caracterizado pela ambigüidade, pelo conflito, pela incerteza que, numa proximidade à solução de problemas, não pode funcionar. A idéia é chegar a construir os problemas (problem setting) para melhor compreender e trabalhar neles; visto que o profissional age sobre problemas em que a solução é incerta, ele torna-se responsável não só pelo resultado, mas pelas possibilidades do uso e escolha dos melhores meios dentro dos limites de seu contexto, a fim de chegar a uma solução “digna de confiança”; uma formação profissionalizante é fortemente consolidada nos lugares do exercício da prática. Por isso a necessidade de articular conjuntamente ao mesmo tempo, a

formação aos saberes e ao *savoir-faire* dentro do contexto real da ação; o desenvolvimento de um hábito reflexivo se situa assim no centro deste modelo emergente de profissionalidade.

Pelo exposto podemos compreender que profissionalizar o ensino é um desafio no qual o resultado não é garantido, por depender fortemente de variados elementos, sobretudo do contexto do trabalho profissional e não só do tipo de formação dada aos professores. Um aspecto que temos refletido e incorporado como categoria básica desse processo e do presente estudo, diz respeito ao planejamento do ensino.

O planejamento do ensino como competência dos docentes, é parte do momento pré-ativo (Gauthier,1998) da atividade pedagógica do professor. Planejar atividades de aprendizagem, supõe a mobilização de diversos saberes dos professores (disciplinares, curriculares, da ação pedagógica, do contexto escolar, da experiência), vindo de diferentes áreas de estudo no processo de formação.

Não obstante, como explica Gimeno Sacristán (1998, p.271) “ O planejamento de muitos professores não implica num gasto apreciável de tempo e de esforço, nem num uso de complexos esquemas conceituais, pois se realizam a partir de rotinas previamente ensaiadas ou copiadas de outros, e tampouco se dispõe de muito tempo para fazer do planejamento um momento prolongado de reflexões e previsão do que será a ação”.

Como explicam Ramalho, Nuñez, Moraes e Botár (1999), o planejamento como ferramenta da prática de ensino dos professores deve constituir um instrumento de reflexão continua como parte dos processos de construção/reconstrução de saberes, no avanço profissional do professor. Focalizar a atenção da reflexão na **disciplina didática**, pode revelar a evolução dos conhecimentos declarativos, para os saberes da ação pedagógica. Os planejamentos das atividades de ensino representam uma complexidade, que como hipóteses inicial de trabalho, orientado a intencionalidade educativas, dialogam com as formas dos professores verem os processos de aprendizagem de seus alunos. É claro que entre a intencionalidade do planejamento (ideal) e o real (a prática na sala de aula) existe uma brecha, pelo que o planejamento se apresenta como certo “modelo”, criando uma dada lógica especulativa com relação à prática.

A reflexão como atitude profissional reconhece o espaço do professor na tomada consciente das suas decisões futuras, como ações de elaboração pessoal. As teorias

explícitas aparecem como multi-referências na procura de caminhos alternativos no processo de desenvolvimento profissional. A intervenção-ação não se propõe a fornecer modelos de planejamento aos professores e sim à reflexão de seus estilos de planejamentos, sob a ótica de outras experiências que são compartilhadas, reconhecendo a impossibilidade de uma transferência mecânica, atribuindo ao contexto e a maturidade profissional do professor um peso significativo na construção de novos saberes didáticos.

Para Sacristán (1998, p. 276) , “O importante é partir dos planos reais que os professores(as) fazem, admitindo que se orientam por esquemas mentais bastante simples, geralmente não explicitados, mas que podem e devem pautar-se em esboços “escritos” para esclarecer as idéias das quais se partem, ser discutido consigo mesmo ou com outros, aprendendo e formalizando experiências.”

A evolução do planejamento das atividades de aprendizagem são evidências da evolução nas idéias dos professores sobre sua futura ação na sala de aula, que ao poder ser argumentado, representa uma “teoria explícita” do professor sobre a aprendizagem. Nesse sentido também se objetiva a intervenção-ação na pesquisa.

Se bem existem numerosos estudos sobre a formação de professores, os estudos sobre os professores formadores de professores são limitados. Como explica Marcelo (1998): a literatura de pesquisa tem sido generosa em relação aos professores formadores de professores em cursos universitários. Essa situação, embora de uma complexidade marcada, que engloba situações de ética, de poder, de corporativismo, precisa ser estudada para ultrapassar o discurso de muitos professores formadores a respeito das suas práticas tradicionais. A experiência mostra um isomorfismo entre como aprendem os professores-alunos e suas práticas iniciais na profissão, como uma contradição entre o que pretendem os projetos formativos e a própria prática formativa. Essas análises nos levam a enfrentar o desafio de assumir o processo que leva a uma mudança de postura do professor-pesquisador na intervenção-ação, a fim de diminuir a brecha entre a possibilidade de discursos retóricos (tão freqüentes no ambiente formativo) e sua própria prática com os professores-alunos. Essa idéia se constitui num forte princípio que esta pesquisa assume.

3. Objetivos da Pesquisa:

Objetivo Geral: Apontar elementos que favoreça a transformação do agir profissional de professores experientes em processo de formação em serviço.

Neste sentido, a pesquisa desenvolve-se a partir de uma intervenção-ação na disciplina Didática num curso de formação continuada de professores do ensino fundamental. A intervenção-ação possibilita definir os objetivos específicos como:

- Contribuir com a conscientização de professores/as em formação a respeito do seu saber da ação pedagógica (uma prática apoiada normalmente em procedimentos do senso comum) para lograr uma outra postura: a da profissionalização.
- Revelar qual a natureza dos saberes da ação pedagógica que os professores em formação mobilizam no processo de intervenção e que sentido eles atribuem a tais saberes.
- Identificar as condições que contribuem para a mobilização do pensamento Didático dos professores no contexto dado.
- Identificar obstáculos epistemológicos, didáticos e formativos presentes no processo de intervenção-ação, objeto do estudo.

4. O Objeto empírico do estudo: o contexto e os Sujeitos .

Os professores em formação, participantes da pesquisa, são alunos de um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, desenvolvido junto ao Departamento de Educação da UFRN, no Probásica, projeto de formação de professores em serviço, como complemento da formação inicial a nível superior, estruturado em três anos para atender às demandas formativas dos municípios do Estado do R. G. do Norte.

Nesta pesquisa, o processo formativo situa-se num município do interior distante 65 km da capital do Rio Grande do Norte. É mais uma alternativa de formação de professores resultante da atual políticas do governo do Brasil, de profissionalizar a nível superior todos os professores em exercício que trabalham na rede pública no ensino fundamental.

Participaram do estudo, 85 professores-alunos e segundo a experiência dos pesquisadores, a amostra é representativa da realidade de um grande contingente na formação dos professores no contexto do Estado. As características mais significativas dos professores se resume no seguinte:

- Faixa etária entre 20 – 40 anos :75%; Sexo feminino 81%; Experiência no trabalho como professores entre 5 e 10 anos : 37,2%; Tem mais de 10 anos na profissão:27,0%;- Maior experiência de trabalho na sala de aula:94,1%; Professores polivalentes:80,0%; Formados em magistério a nível de 2º grau:91,8%; Trabalha no mesmo município onde reside:85,9%

5. Os Procedimentos Metodológicos:

A metodologia assume como pressuposto a relação dialética entre quantidade e qualidade, buscando superar os conflitos dicotomizados entre os chamados enfoques qualitativos e quantitativos na pesquisa educacional. Nesta perspectiva ela propõe-se a orientar-se na descrição-explicação dos fenômenos que acontecem no processo de intervenção-ação dos professores participantes (alunos e pesquisadores), a fim de compreender sob as condições da intervenção, que tipo de saberes (sua natureza) e como os professores mobilizam ditos saberes em sua prática? Qual o sentido que eles atribuem a estes saberes?. A intervenção-ação organizou-se segundo determinados momentos:

- Caracterização das idéias iniciais dos professores sobre: **Aprendizagem, Profissão do ensino, Profissionalização e Planejamento das atividades**, a partir de questionários semi-estruturados; planejamento das atividades de ensino diagnosticadas solicitando aos professores desenvolver planejamento das atividades de ensino numa unidade da disciplina. As análises dos resultados iniciais condicionaram a estrutura e o conteúdo da intervenção-ação na disciplina Didática. O esquema (anexo 1), representa a estrutura e o conteúdo da intervenção.

- As estratégias para ativar a reflexão do professorado nortearam todo o processo de intervenção-ação da pesquisa que foi planejada, desenvolvida e “alimentada” pelos **resultados parciais da pesquisa, pelos materiais bibliográficos e textos construídos pelos próprios professores-alunos.**

- A observação e registro dos acontecimentos mais significativos pelo professor-pesquisador possibilitou a discussão sistemática com os outros pesquisadores para orientar os reajustes necessários na intervenção-ação seguindo as necessidades e interesses dos alunos- professores. Os materiais produzidos por eles (textos sobre suas reflexões) foram fontes de informações sobre o processo em estudo. Durante todo processo de intervenção foram sendo caracterizadas as idéias dos professores sobre as categorias em estudo. Para isto foi organizado o planejamento de uma unidade didática, assim como um questionário, para levantar as opiniões dos professores sobre a intervenção relativa a: - mobilização de seu pensamento didático, as possibilidades e limitações de desenvolver na prática os saberes mobilizados, revelando o sentido que eles atribuem aos saberes. O processamento dos dados organizou-se de acordo com os seguintes instrumentos: Questionários sobre

aprendizagem e profissão; Planos de aulas; Observações; Questionário de opiniões gerais sobre a intervenção. As respostas foram categorizadas, determinando a frequência por categoria, seguindo os objetivos do questionário.

6. Os Resultados:

Com relação as **idéias iniciais sobre aprendizagem**, 52% dos professores- alunos se aproximam ao “modelo teórico” que concebe a aprendizagem como um processo de assimilação, enquanto 18% aproxima-se de *um modelo da aprendizagem pseudo-construtivista*.

A análise das respostas aos questionários e dos planos de aulas, integrado aos modelos sobre aprendizagem, mostram a tendência dos professores de *um “ativismo na aprendizagem”*, caracterizada por um número significativo de tarefas a fazer na sala de aula, sem argumentações explícitas sobre a função de cada atividade e o uso, no discurso, de termos que na prática têm sentidos diferentes.

Como se constatou em pesquisas anteriores (Ramalho, Nuñez, Morais, Boltar 1999), os professores-alunos no discurso argumentativo (do tipo declarativo), com limitada fundamentação teórica, utilizam termos como: *mediação, aprendizagem significativa, transferência de conhecimentos, conhecimento contextualizado, com explicações próprias do senso comum*. O sentido que estas categorias têm para sua prática afasta-se das fundamentações teóricas vindas da psicologia educacional, pelo que as construções pessoais dos professores-alunos, nas suas práticas, não possibilita a superação das idéias do senso comum e de práticas rotineiras. Uma explicação para dito fato está, sem dúvida, no caráter normativo, descritivo que a disciplina Psicologia Educacional adota e que pouco contribui a mobilizar o pensamento pedagógico dos professores (Ramalho, Nuñez, Madeira, 2000).

Os professores-alunos *expressam uma oposição ao ensino baseado em mecanismos transmissão-recepção*, identificam limitações do que chamam “ensino tradicional”, mistificado como um “mau método”, não obstante tal método esteja presente em suas atividades no planejamento inicial, sobretudo porque:

- não consideram as idéias prévias dos alunos, como parte do processo de construção de conhecimentos que propõem desenvolver; apoiam-se num planejamento

fechado que revela uma concepção de início–fim da construção do conhecimento numa aula programada, questão que gera uma falsa ilusão sobre a aprendizagem.

Os professores-alunos, no início do processo de intervenção–ação reconheceram que não era próprio de suas práticas em geral, pensar sobre a maneira como os alunos aprendem, nem como e sobre o porquê dessa aprendizagem (...). Afirmam: “para nós, as formas de ensinar são as que procuramos no dia a dia, mas que não se distancia muito de como hoje se fala da necessidade dos alunos ser mais ativos, mas não passa disso” (Professor 1).

A revelação das concepções de aprendizagem que podem sustentar suas práticas em termo de seus planos de aula e pensamento, foi uma surpresa para muitos professores . (...) “Durante anos temos feito isso, e poucas vezes nos perguntamos sobre o que estamos fazendo” (Professor...).

Para muitos professores–alunos, que tem mais de dez anos de experiências, o questionamento deles a respeito de suas experiências não se dá de forma “tranqüila” e sim em meio a contradições próprias, inerentes aos seus obstáculos didáticos (...). Afirmam freqüentemente: “sempre ensinei assim, e os resultados foram bons; alguns alunos não aprenderam por problemas deles” (Professor 4).

O diagnóstico inicial sobre as idéias dos professores sobre o magistério enquanto profissão, revelou que a grande maioria, 95% identifica-se como profissionais, considerando de maior peso o reconhecimento social e o salário como necessidades na construção de uma identidade profissional. No entanto, faltam argumentos que possam ser utilizados pelos professores-alunos para que eles se compreendam como profissionais e orientem conscientemente seu processo de profissionalização. A modelização e análises do conteúdo das respostas dos questionários situam, 53% dos professores–alunos, no “modelo intermediário”, isto é, entre o “*modelo de uma profissão*” e o “*modelo de uma ocupação*”

Durante a intervenção–ação ficou claro a inexistência de uma “teoria unitária”, ou “modelo único”, que desse conta da complexidade da aprendizagem no contexto escolar. As reflexões orientaram os professores-alunos, a reconhecer potencialidades e limitações de diferentes concepções de aprendizagem como teorias explícitas para repensar sua prática. Uns dos resultados mais significativos, segundo a opinião dos participantes, foi a *modelização do pensamento pedagógico no sentido de uma melhor compreensão das*

construções teóricas, como teorias pessoais, sobre como acontece o ato de aprender. Esse resultado sinaliza para a possibilidade de uma mudança na epistemologia dos professores.

Outra categoria do núcleo central da intervenção-ação, é o *planejamento*. A reflexão relativa ao planejamento iniciou-se com a discussão sobre as formas utilizadas pelos professores-alunos para planejar suas atividades de ensino e revelar as idéias de aprendizagem implícitas nesses materiais.

A análises dos planos de aula foi organizada segundo as categorias: saberes curriculares e saberes didáticos. Uma reflexão nesse sentido possibilitou questionar tais saberes, geralmente limitados aos conteúdos dos livros didáticos, sem um aprofundamento, utilizando bibliografias complementares. Os resultados concordam com outras pesquisas (Porlán, Rivero e Martín Del Pozo, 1998), em que mostram como os conteúdos para alguns professores são um conjunto cumulativo e fragmentado de conceitos, organizados segundo uma visão dogmática e simplificada do conhecimento que oferecem os livros.

Os saberes didáticos, que se vinculam a conhecimentos e saber fazer, segundo as situações concretas da prática profissional estão no estágio de “rotinas” para 75% dos professores-alunos. Todos os professores através da forma fechada de planejamento, manifestaram uma tendência baseada na mistura de elementos teóricos e práticos. As idéias iniciais dos alunos não se tem em conta, centram suas preocupações nas atividades a fazer pelos alunos, caracterizada por um “ativismo”, onde diversas tarefas são programadas, sem uma compreensão do papel de cada uma no desenvolvimento intelectual dos alunos. Um praticismo típico de uma posição empirista e espontaneista da aprendizagem.

Na intervenção-ação, foram criadas situações problemáticas a partir de experiências dos professores-alunos para mobilizar a construção/reconstrução de formas alternativas de planejamento, com argumentos teóricos explícitos. Saberes como: aprendizagem significativa, objetivos como intencionalidades educativas, seleção e organização dos conteúdos, situações problemáticas, conflitos cognitivos, aprendizagem como mudança conceitual e metodológica, avaliação enquanto processo (controle), foram objetos de estudo.

Dos planos de aula fechados, os professores-alunos passaram para modelos de planos de unidades didáticas, onde estão inseridas as aulas. A análises de tais planos de unidades possibilitou identificar 08 “modelos teóricos” sobre o planejamento. Embora essa

diversidade característica de diferentes formas de compreender e de dar sentido as atividades, orientadas para sua prática, *59% dos professores-alunos se identificam com os modelos caracterizados por uma visão próxima a aprendizagem como construção de conhecimentos e procedimentos, com elementos que justificam sua seleção e organização dos conteúdos e uma avaliação centrada no controle do processo como ajuda.*

Como alguns dos obstáculos observados no processo da intervenção-ação podemos citar:

- O ativismo nas atividades de ensino programada pelos professores-alunos se revela como uma concepção-obstáculo, fundamentada numa fragilidade epistemológica espontaneísta.

- Os saberes curriculares dos professores se limitam geralmente aos conteúdos dos livros de textos, sem revelarem competências para refletir criticamente sobre tais conteúdos. Há uma forte evidência a respeito das Agências Formadoras, não incluírem dentro dos programas formativos, os conteúdos das disciplinas da escola fundamental, orientando-se a trabalhar as metodologias do ensino, questão que se apresenta como “deformação” na profissionalização docente. Como estudar, como ensinar, quando se apresentam deficiências ao domínio do que ensinar?

- As possibilidades de refletir na prática sobre a prática, de forma individual e em grupo, da troca de saberes, é limitada potencialmente pelos contextos do agir profissional. Esta situação reduz as possibilidades na continuidade do desenvolvimento profissional do professor- aluno.

Com relação aos processos formativos, as observações sistemáticas e, a própria dinâmica da intervenção-ação revelou diversos obstáculos que foram categorizados como obstáculos da formação, quais sejam:

- A tendência dos professores-alunos a reproduzir suas vivências no processo formativo. O contexto da formação se caracteriza por uma relação isomórfica dos estilos de trabalho dos professores-alunos. A falta de diálogo entre as disciplinas, na procura de uma integração dos saberes; o privativo do trabalho dos professores-formadores, em defesa de uma autonomia, e em detrimento do diálogo profissionalizante; o ativismo que caracteriza o trabalho nos cursos de formação sem a reflexão necessária a respeito do papel de cada

atividade, na formação; a falta de trabalhos no sentido de orientar e contribuir com a formação de atitudes, tais como a pesquisa, o pensamento crítico e criativo.

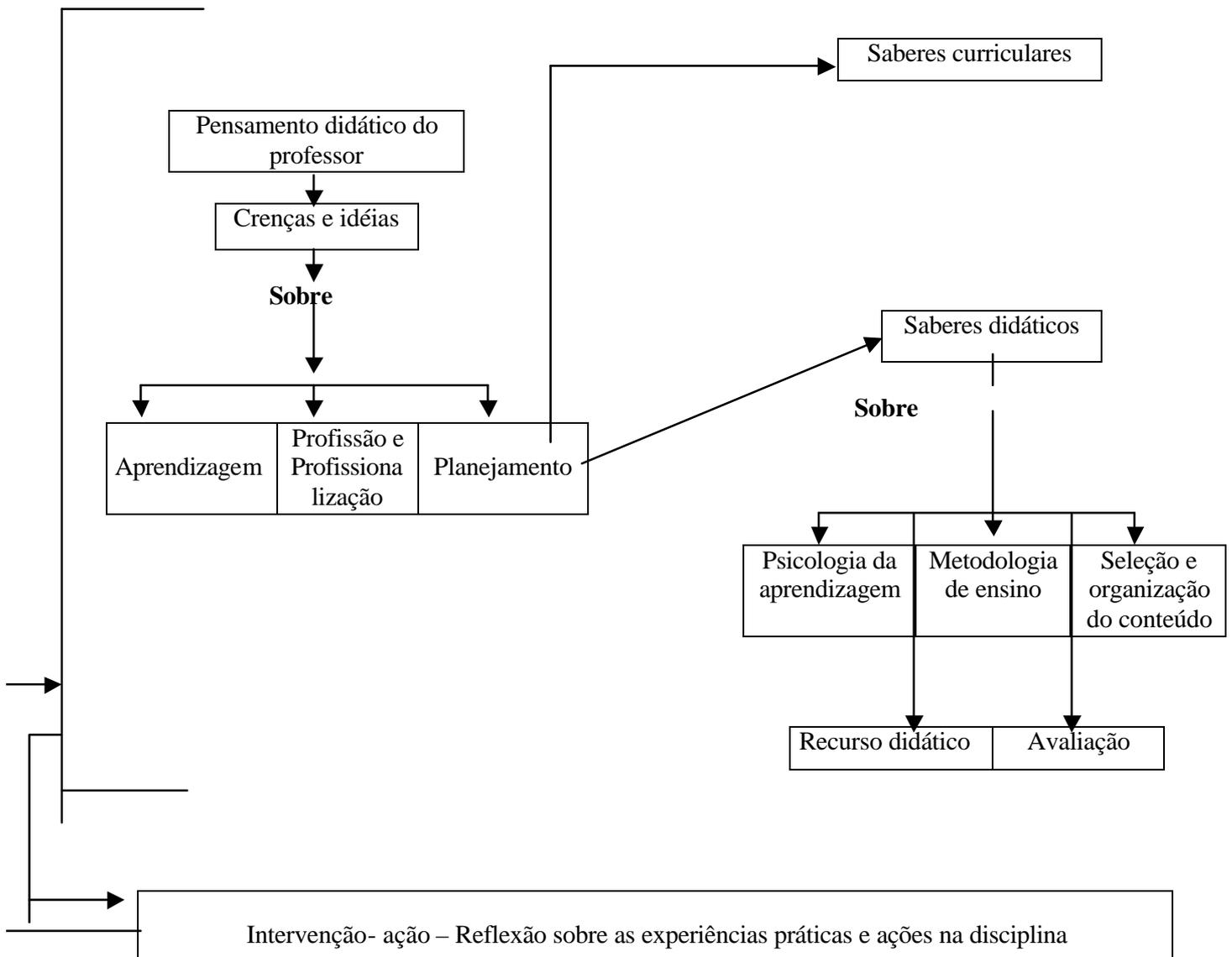
7. Notas Conclusivas:

A Didática nos cursos de formação de professores não pode continuar, limitando-se ao discurso de como ensinar, distante da experiência dos professores-alunos. Ela deve converter-se em exemplo prático de como ensinar, possibilitando aos professores refletir sobre suas experiências assim como, vivenciar novas experiências, como participantes ativos. Como tem mostrado diversas pesquisas, os professores ensinam, geralmente, da forma como aprendem, e não da forma como lhes explicam como ensinar.

A intervenção-ação mostrou a possibilidade de mobilizar o pensamento dos professores-alunos, através da disciplina didática, que ativa diferentes saberes e não saberes, vindos, ou ausentes do processo formativo. Os professores-alunos conseguem rever suas experiências através de prismas teóricos que sustentam suas reflexões, construindo novos saberes (conhecimentos procedimentais e explicativos) como multi-referências para a tomada futura de suas decisões face a situações problemáticas, com possibilidade de construir e trabalhar os problemas de sua prática, questão que não nega suas rotinas.

Os resultados confirmam nossas pesquisas anteriores sobre as potencialidades e limitações de uma disciplina na formação profissional dos docentes. Os resultados são estimuladores, mais por sua vez, revelam a necessidade de um trabalho mais integral das diferentes disciplinas da formação. É necessário superar a fragmentação que caracteriza os processos formativos de professores, muito vinculados aos próprios estudos de pesquisa dos problemas educacionais. Uma mudança mais profunda, sólida como explicam (Ramalho, Nuñez, Morais e Bóltar, 1999) só será possível com a modificação das estratégias formativas convencionais, dos estilos dos professores formadores, dentro de um projeto que norteie a prática nas Agências Formadoras nos contextos dados. Uma mudança que por sua complexidade deve abranger o projeto formativo na sua totalidade.

ANEXO:



BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da faculdade de educação**. USP. V.I, .n. I. dez. 1995.São Paulo.1995.p.11-43.
- ALIBERAS, J. , GUTIERREZ, R. e IZQUIERDO, M. La didáctica de la ciencias: una empresa racional. **Enseñanza de las Ciencias**1989, 7 (3), p. 277-284.
- AZCÁRATE, P. , MARTÍN DEL POZO, R. Y PORLÁN, R. Una perspectiva epistemológica para analizar y transformar la formación inicial del profesorado. **Enseñanza de las Ciencias**.1997.Número extra. V Congreso. P.21-22.
- BEHRENS, A . M. **A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafio**.20º Reunião da Anped.1997.GT 13.
- BELTRÁN, N. I. e Pacheco, G,O. **La formación de conceptos científicos: una perspectiva desde la teoría de la actividad**. Natal: EDUFRN. 1997.
- BELTRÁN,N.I., BOTAR, E.M. e RAMALHO, L.B. Questionamentos em torno de uma preparação para a prática de ensino em Química uma resposta a partir da didática das ciências. **Caderno de Resumos e Anais**. IX Encontro Nacional de Ensino d Química.Sergipe.1998.p.79-94.
- BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da Epistemologia:Como se produz o conhecimento**.2da Edição. Petrópolis:Vozes. 1993.
- BOTAR, E. M. e BELTRÁN, N. I. Formação de professores de Química: em busca de novos caminhos. **Atas I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciência**. Org. Moreira, M, A. Águas de Lindóia. S. P. 1997, p. 220-231.
- BUSQUET, M. D. (Org.) **Temas Transversais em Educação**. Bases para uma formação integral. São Paulo Editora Ática. 1997.
- CANDAU, V. M.- A Didática e a formação de Educadores. Da exaltação á negação: A busca da relevância. In: CANDAU VERA MARIA. **Didática em Questão ?**.Petrópolis. Vozes. 1996. 13a. edição. p. 12-22.
- CARR, W. e KEMMIS, S. **Becoming critical**. Londres: The Falmer Press. 1986.
- DEWEY,I. e DYKSTRA,J. Ensinando introdução á física para estudantes univesitários. In Fosnot,T,C.(org.).**construtivismo: teoria, perspectiva e prática**. Porto Alegre: ArtMed.1998.p.203- 226. 1998.
- ESTEVA, J,A .**La dimensión tecnológica en la formación universitaria**. In De Alba,A (org) O currículo universitario de cara al nuevo milênio. Unam.México.1993.p.93-97
- FENSTERMACHER, G. The Knower and the known: the natures of knowledge in research on teaching. IN: DARLING-HAMMOND,L. (org.). **Review of research in Education**. 20 p. 3 – 56 . Washington: AERA.- 1994.
- FREITAS, L. C.- Projeto Histórico, Ciência Pedagógica, e “ Didática “. In: **Educação e Sociedade**. Ano IX. No. 27. Set 1987. Cortez Editora. LIBÂNEO, JOSE CARLOS.- Didática. São Paulo. Cortez. 1994.

Democratização da Escola Pública. **A Pedagogia Crítico- Social do Conteúdos**. São Paulo. Edições Loyola. 2a Edição. 1985.

Tendências Pedagógicas na prática escolar. **Revista ANDE**. No. 6. 1983.

- FURIÓ, C. J. Tendências atuais en la formación del profesorado de Ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**. 1994, 12 (2)p. 188-199.
- GAUTHIER, C. & TARDIF, M. **O saber profissional do professores. Fundamento e epistemologia**. Universidade Laval. Quebec. Canada. 1996.(Mimeo).
- GAUTHIER, C. **Seminário Formação e Profissionalização Docente: Competências e Saberes**. Pós-Graduação em Educação – Natal: UFRN - 2000.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. E TARDIF, M. – Le Savoir des Enseignantes. Que savent-ils?. **La raison du pédagogue**. Montréal: Logiques – 1993.
- GAUTHIER, C. La constitution d’ un savoir d’ action pédagogique: enjeux, conditions, problèmes. **Livre des communications**. Biennale de l’ éducation et de la formation- Canadá – 1998.
- GIORDAN, A. , DE VECCHI, G. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Porto Alegre: Art Med. 1996.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I. Racionalidad de acción y racionalización social**. Madrid: Taurus. 1987
- MAESTRO, M. T. Reconceitualizando o processo ensino- aprendizagem no Ensino Superior e suas conseqüências para o ambiente de aula. IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Vol. 1/1. **Anais II**. Águas de Lindai. São Paulo. 1998.p. 316-330.
- MARCELO, C. Revista sobre a formação dos Professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira da Educação**. Set- dez. Nº 09 – 1998.
- MARTINEAU, S. De la Base de Connaissances en encngnement au savoir d’ action pédagogique: construction d’ un objet théorique. **Thèse**. Universté – Laval .Québec - 1996
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente** .Campinas. S.P. Papirus. 1997.
- MOREIRA, D. **A Didática do Ensino Superior**. Técnicas e Tendências São Paulo. Pionera. 1997.
- NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Temas de Educação. Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1992.
- PAQUAY, L. Et al. **Former des Enseignants. Quelles stratégies? Quelles compétences?** Bruxelles – 1996.
- PERRENOUD, P., **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote. 1993.
- PORLÁN, A. R. 1989. Teoria del Conocimiento, teoria de la Enseñanza y desarrollo profesional. Las Concepciones epistemológicas de los profesores. **Tesis Doutoral**. Universidad de Sevilla. Departamento Didáctica de las Ciencias. Sevilla. España.
- PORLÁN, A.R., RIVERO, G. A. Y MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. **Enseñanza de las Ciencias**, 1998, 16 (2).p.271-288.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. Y MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**. 1997, 15 (2). P. 155-173.

- RAMALHO, B.L., NUÑEZ I. B. A estrutura curricular como base da formação e profissionalização docente. In Ramalho, B,L e Beltrán, N, I (org.). **Formação de Professores I. Coleção EPEN**. Volume 7.EDUFRN.Natal 1998.p. 71-90.
- RAMALHO, B. L. e CARVALHO, M. E. P. O magistério enquanto profissão: considerações e questões para a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. N. 88,p. 47-54.São Paulo. 1994.
- RAMALHO, B. L., NUÑEZ, I. B., MORAES, M. T. et al A Didática na formação continuada de professores (as) – Um estudo centrado na reflexão da prática. **Anais XIV Encontro da Pesquisa Educacional do Nordeste**. UFBA- 1999, p.28.
- RAMALHO, B. L., NUÑEZ, I. B. e MADEIRA, M. **Psicologia na Formação de Professores** – Mimeo – Natal – UFRN, 2000.
- RAYS , O. Pressupostos teóricos para o ensino da Didática. In: Candau Vera María. **A Didática em questão**. Petrópolis. Vozes. 13a. edição. 1996. p. 33-37.
- RIVERO, A . ; PORLÁN, R. Y MARTÍN J. Una propuesta curricular para la formación permanente de profesores de Ciencias innovadoras. **Enseñanza de las Ciencias**.1997.Número extra. V Congreso. P.67-68.
- SACRISTÁN, J. G.1998. O currículo: os conteúdos do ensinoou uma análise da prática? In: Gemino Sacristán, J. e Pérez-Gómez, A.I. **Comprender e transformar o ensino**.4ta Edição. Porto Alegre: ArtMed. 1998, p.119-148.
- SÁNCHEZ, G. Y VALCÁRCEL, M. V. La planificación de unidades didácticas en la formación permanente de profesores de ciencia: dimensión subjetiva del contenido de formación. **Enseñanza de las Ciencias**.1997.Número extra.V Congreso. P.73-74.
- SÁNCHEZ, G. Y VALCÁRCEL, M. V. La planificación de unidades didácticas en la formación permanente del profesorado de ciencias: dimensiones subjetivas del contenido de formación. **Enseñanza de las Ciencias**. Número Extra. V Congreso.1997. p. 73-74.
- SANTOS, C. A . G. Pressupostos teóricos da Didática. In: Candau Vera Maria. **A Didática em questão**. Petrópolis. Vozes. 13a. edição. 1996. p. 38-46.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo. Cortez. 3a. Edição.1992.
- SCHÖN, D. A .Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A . **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.1992.
- SILVA ,TOMAS TADEU (org). **Teoria educacional Crítica em tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1993.
- TARDIF, M. , LESSARD, S., LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d' enseignement primaire et secondaire face aux savoir. Esquisse d' une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés** . Vol. XXIII – 1991.
- THOMAZ, M.F;CRUZ, M.N, MARTÍNS,I.P Y CACHAPUZ, A. F. Concepciones de futuros profesores del primer ciclo de primarsobre la naturaleza de la ciencia:contribuciones de la formacióninicial. **Enseñanza de las Ciências**, 1996,14 (3),p. 315-322.
- VIENNOT, L. La didática en la enseñanza superior ¿ para qué?. **Enseñanza de las Ciencias**.1989, 7 (1) p. 3-13.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes.1993.
- WANG, M. C., HAERTEL, G. D. e WALBERG, H. J. Toward a Knowledge Base for School Learning. **Review of Educational Research**. 1993.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e prática.** Lisboa/Porto: Educa. 1991.