

PROFESSORES DE LICENCIATURAS: CONCEPÇÕES SOBRE APRENDER

GIESTA, Nágila Caporlândia – FURG

A resposta à interrogação da validade prática dos cursos oferecidos pela Universidade nas licenciaturas, habilitando para o magistério, fortalece o elo ensino-pesquisa-extensão, no sentido de promover ações pedagógicas que não percam de vista a formação do profissional docente, na qual a prática se desenvolva no cotidiano escolar como referência para a formação inicial de novos professores, e ainda sirva para subsidiar a formação continuada dos egressos ou atuantes nos três graus de ensino.

O professor várias vezes ao dia decide sobre o quê e como ensinar e avaliar e qual a maneira de direcionar suas relações com seus alunos. São decisões que expressam propostas de ações e políticas educacionais por ele assumidas. No entanto, muitas vezes demonstra não ter clareza das bases que informam essas decisões, da ideologia implícita, do significado e das conseqüências de sua ação/não ação na organização escolar e na caracterização da proposta pedagógica da escola.

O embasamento teórico-crítico que venha a facilitar articulação teórico-prática no aperfeiçoamento contínuo da docência e do compromisso sócio-político dessa profissão, freqüentemente, é frágil ou tácito. O professor é um profissional pouco preocupado em esclarecer para si, ou para os outros, as razões de suas escolhas pedagógicas, tanto daquelas que levam ao sucesso, quanto das que não têm resultados positivos na aprendizagem do aluno. Isso porque desde sua formação inicial, o educador é nada ou quase nada estimulado a justificar suas opções conceituais. Então, não compreende a razão e o como fazê-lo.

Em estudos envolvendo professores (Giesta, 1994, 1998, 1999) onde são analisadas ações e concepções docentes, relacionando à sua formação inicial e contínua, é evidenciado que isto é pouco valorizado por ele. Tal constatação somada a outras obtidas em leituras e discussões em eventos acadêmicos vêm dando suporte a uma questão que se configura como propulsora de outras tantas, qual seja: *que pensam e fazem aqueles que administram os cursos de licenciatura, no sentido de promover aos estudantes a construção de uma identidade com a profissão que se dispõem a exercer ?* Nos estudos referidos, percebe-se uma clara idéia de que tal identificação com a profissão ocorre por exclusiva característica pessoal daquele que exerce o magistério, em geral, por gostarem do que fazem e por assumirem um compromisso em realizar bem aquilo a que se dedicam profissionalmente.

Tem crescido a preocupação em aproximar mais os cursos de licenciatura à realidade educacional, quando os estudantes são estimulados, ainda que superficialmente, a discutir e selecionar abordagens de ensino. Nas disciplinas chamadas pedagógicas são oportunizadas, aos futuros professores, atividades em escolas, visando despertar a atitude de questionamento da validade de procedimentos didáticos e da qualidade da aprendizagem dos alunos, reconhecendo no profissional do ensino a capacidade de poder decidir pelo aperfeiçoamento, tanto de seu desempenho quanto de seus alunos. Porém, nessa posição unilateral, sem envolver todas as disciplinas do curso, tais procedimentos fragmentam e fragilizam a análise e a argumentação pedagógica.

Reflexões sobre práticas na formação inicial de professores

Superando a discussão da importância ou supremacia das disciplinas teóricas ou práticas, pedagógicas ou de conteúdo específico, portanto, é imprescindível que seja promovida íntima articulação

destas, na busca de alternativas a questões identificadas no cotidiano escolar ou na sociedade. Neste contexto, pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, mas é pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores individual ou coletivamente (Perrenoud, 1993). Suportes para tal atitude são construídos em estudos, leituras, discussões, observações, reflexões acerca de educação, sociedade, legislação, etc. estimulados nas aulas de todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas. A aquisição de informações fragmentadas e dirigidas para a prática minimiza a ação intelectual do professor. O estudo dos processos de formação das micro e macro sociedades, assim como da escolarização, precisa incluir uma posição crítica que permita compreender como as tradições existentes e os hábitos limitam a procura de solução.

O desenvolvimento, nos estudantes, de atitude de questionamento das razões, implicações e alternativas que levem à resolução de problemas pedagógicos emergentes da educação escolarizada, enfatizando uma formação que vise adquirir competências metodológicas, não apenas para ensinar, mas para refletir sobre a prática e as condições em que ocorrem, sabendo agir e assumindo o compromisso com a mudança, se reveste de fundamental importância para **todos** que contribuem na formação do futuro professor e não apenas para aqueles que ensinam didática nos cursos de licenciatura.

Compreender a globalidade do sujeito, concebendo a formação como um processo interativo e dinâmico representa meta a ser atingida pelo aluno e pelo profissional docente. A profissionalização vem adquirindo novo significado aos professores uma vez que as sociedades vêm sofrendo mudanças radicais nos seus modos de vida e de produção. Ensinar, hoje, exige desenvolvimento de habilidades de comunicação, raciocínio, criticidade e criatividade, que não fiquem apenas nas intenções, mas que sejam calcadas no desenvolvimento contínuo e isso passa, pela atualização constante dos saberes.

A pesquisa junto aos formadores de professores

É sabido que os cursos universitários de formação de professores não podem apenas representar um elenco de disciplinas alinhadas num quadro sequencial em que se procura oferecer ao estudante conteúdos que parecem lhe fornecer a base necessária para iniciar no magistério. É imprescindível que a coordenação de tais cursos tenha compromisso com a formação inicial e continuada de um profissional que considere necessário para atuar na área educacional. O professor não é apenas um conhecedor de conteúdos específicos, ele é um divulgador de informações, valores e estimulador do crescimento pessoal, intelectual, afetivo, social e político de muitas pessoas. O reconhecimento por ele da influência que sofre e exerce nas interações no dia-a-dia na escola e na sociedade é inadiável. Tais idéias originaram uma pesquisa que buscou analisar concepções, conhecimentos e ações de pessoas que administram cursos que formam professores, objetivando contribuir na explicitação de pressupostos teóricos que sustentam a formação inicial de docentes egressos desses cursos e a intenção, as possibilidades e as repercussões na ocorrência de sua formação em serviço.

Esta investigação tentou colaborar no aperfeiçoamento dos cursos que promovem formação de educadores. Para isso, convidou a lançar um olhar crítico-reflexivo às ações, omissões, lacunas, crenças, estereótipos, acertos e erros na formação do professor, podendo, desta maneira, favorecer um maior comprometimento na busca de transformações e inovações educacionais que se façam necessárias. Envolveu professores integrantes das dez Comissões de Cursos de Licenciaturas de uma Universidade Federal, de

médio porte, localizada no sul do Rio Grande do Sul, procurando entender as diversas áreas de ação social desses docentes, identificando suas raízes históricas, suas concepções e contextualizações, que tenham favorecido as atitudes por eles hoje assumidas.

A meta era de atingir *trinta* professores, visto que a média de integrantes dessas COMCURs é cinco e foram entregues a cada uma delas *três* questionários. No entanto, na primeira etapa, embora tenham sido aceitos e recebidos os instrumentos pelos docentes, o retorno desses às pesquisadoras foi de apenas *treze*. Duas comissões de cursos, licenciatura em Física e licenciatura em Biologia, não se fizeram representar na pesquisa, não houve nenhuma devolução de questionários a elas entregues.

As justificativas para a não devolução dos questionários foram marcadas pela falta de tempo para responder a muitas questões abertas, diante das atribuições que cada docente tem no seu dia-a-dia. Vários participantes manifestaram seu desagrado em preencher itens que consideraram provocativos. As reações foram variadas frente ao instrumento, especialmente, ao que nele era questionado. Houve quem o considerasse gerador de conflito ao respondente, bem como, quem suspeitasse que a intenção das questões fosse de comprovar idéias já consolidadas pelas pesquisadoras, com a finalidade de denunciar erros ou falhas daqueles que promovem a formação inicial de professores na Universidade.

Considero tais manifestações positivas para a pesquisa, pois significa que esta mexeu com as pessoas que se propõem a formar educadores “críticos e reflexivos”, capazes de se expressarem nos mais variados contextos. Pensar, falar e escrever sobre suas concepções, ações e conhecimentos acerca de *currículo, ensinar e aprender* não tem constituído uma preocupação daqueles que integram o quadro de “formadores de professores”. Também uma pesquisa educacional com enfoque qualitativo, na universidade, nem sempre é valorizada, por outras áreas, mesmo que integrem o corpo docente de cursos de licenciatura. Foi um momento de provocação, porém, em muitos gerou reflexão, auto-avaliação e o entendimento de que um profissional docente não se forma apenas recebendo informações específicas da área de conhecimento para a qual se habilita para ENSINAR.

Os envolvidos na pesquisa

A complexidade do que seja ENSINAR é admitida ao se compreender que o ensino se dá na comunicação entre diferentes pessoas e grupos, que pensam e agem impregnados por sua história, suas características intelectuais, afetivas, culturais e que, portanto, só através de uma forma efetiva de negociação de significados pode se concretizar. Admitindo, também, que como sugere Giroux (1999), os professores sejam intelectuais e que para serem bons mediadores devem saber a quem se dirige a mediação em que se engajam, o que leva ao reconhecimento da necessidade da percepção *do que se é* ou acredita-se que *se é e faz*. Essa percepção vai permitir que se escolha o que se *quer ser e fazer*, todavia isso também depende da firmeza dos propósitos de cada um em relação à tarefa de ensinar e aprender.

Assim, ao descrever os sujeitos da pesquisa, professores, pessoas, indivíduos que querendo ou não constituem um grupo que influencia e é influenciado por outras pessoas que pretendem ser profissionais docentes não apenas contextualiza os participantes do estudo, mas identifica características humanas e profissionais daqueles que fazem mover os fenômenos vinculados à educação num espaço e tempo. Como afirma Elias (1994): “Justamente o que caracteriza o lugar do indivíduo em sua sociedade é que a natureza e a

extensão da margem de decisão que lhe é acessível dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade em que vive e age” (p. 49).

A idade e o tempo na carreira docente merecem consideração na análise tendo em vista o que isso possa trazer de contribuição ao conhecimento e à prática daqueles que se dedicam a cooperar na formação de professores. Afastando a possibilidade de classificar por fases de desenvolvimento profissional diretamente relacionadas à cronologia, como se ela por si só garantisse o desempenho esperado do educador, ponderar sobre a experiência vivida no trabalho educacional, na colaboração à teoria que embasa as práticas pedagógicas e ao conteúdo que é veiculado na formação inicial de professores é pertinente. Huberman (1992) aponta como importante que o estudo do desenvolvimento do adulto tenha como referência a “relação-chave” que se verifica entre as representações e as ações dos indivíduos em contextos precisos, respeitando o fato de que esse desenvolvimento ocorre num processo dialético que implica fatores psicológicos e de maturidade, bem como, culturais, sociais e físicos, constituindo, por conseguinte, elementos para estudos de influências combinadas, tendo como principal ou exclusivo referencial as percepções dos professores sobre o(s) ciclo(s) de vida profissional, que irá permitir estudo de suas representações sobre “*ser professor*”.

Assim, os professores que fazem parte desse estudo, oito mulheres e cinco homens, doze deles têm dedicação exclusiva e um quarenta horas como regime de trabalho. Na maioria (dez) têm entre 31 e 50 anos, portanto, uma vivência considerável e um tempo de exercício no magistério também significativo quando onze docentes possuem de 05 a 25 anos de experiência profissional. A tecedura de conhecimento teórico e prático pode ser muito bem feita, ainda que nem sempre percebida, explicitada, pelos próprios educadores. A profissão docente, conforme já vem sendo veiculado na literatura educacional, é vista por seus integrantes como uma profissão que se constrói na prática do dia-a-dia da sala de aula, pela experiência, com uma teoria tênue ou invisível, respaldando as decisões pedagógicas. Entretanto, a defesa da manutenção e extensão de cursos que oportunizem formação inicial e continuada a professores a cada dia ganha mais força, mesmo que entre aqueles que a defendem não haja a preocupação com o estudo sobre o ensinar e o aprender e o acompanhamento de pesquisas educacionais.

A dedicação exclusiva dos docentes universitários às atividades na IES tem oferecido condições para que esses se dediquem à pesquisa, ensino e extensão. Mesmo não constituindo uma realidade para todos, vem sendo crescente a adesão a essas atividades nas variadas áreas. No caso dos cursos que formam professores isso tem um valor singular, pois dá oportunidade a que se encurte a distância da universidade com a escola de ensino básico. O maior número de turmas atendidas pelos questionados é quatro. Porém, além das aulas, dez dos participantes da pesquisa exercem outra função na Universidade, sendo que desses cinco são coordenadores de cursos, além disso a carga horária das disciplinas varia de duas a seis horas semanais o que influi na distribuição de turmas, fazendo com que aqueles que têm disciplinas com número maior de aulas por semana tenham um número menor de turmas.

A faixa etária predominante dos alunos que esses professores atendem é de 18 a 30 anos, ainda que tenham alunos na faixa de 31 a 50 anos ou 16, 17 anos. Isso supõe conhecimento de procedimentos de ensino compatíveis a expectativas e características de aprendizagem de jovens e adultos. Adolescentes tornando-se adultos e, adultos que já são pais de adolescentes, profissionais ou não, atuantes no magistério ou em outras

áreas de atividades, querendo ser professores ou almejando apenas um título universitário, alguns já diplomados em outro curso superior, buscando complementação pedagógica ou mudança de área de atuação. Formam um leque de expectativas, conhecimentos diversificados, concepções sedimentadas explicitadas ou não. Uma turma de alunos é muito mais do que um grupo de pessoas, numeroso ou reduzido, representa indivíduos que têm propósitos definidos, nem sempre correspondentes àquilo que estão aprendendo no curso que escolheram ou puderam fazer.

Os docentes participantes do estudo, a não ser em um caso, possuem curso(s) de pós-graduação. Quatro dos cursos de pós-graduação realizados pelos questionados são em *educação*, por fazerem parte do departamento de educação da Universidade, os demais realizaram-nos em variadas áreas do conhecimento, específicas das áreas em que atuam. Dentre todos os pesquisados dez cursaram uma licenciatura ou um curso de formação pedagógica que os habilitou a exercer a profissão magistério. Esses cursos lhes trouxeram benefícios, na opinião de nove dos respondentes. As informações que recebem sobre *ensino* e *educação* é feita através de leituras e na troca de experiências com colegas, conforme a declaração de todos; através de palestras, cursos e outras fontes como internet, jornais, revistas, mídia.

É possível interpretar a partir das respostas dos questionados que a dedicação de parte do tempo e compromisso com estudos sobre *educação*, *ensino*, *aprendizagem* é extensiva à maioria. No entanto, ainda ocorre a inexistência de preocupação em aprender mais sobre esses temas entre aqueles que fazem parte das Comissões de Cursos que formam professores na Universidade.

Os docentes, em geral, na sua maioria, na opinião de Perrenoud (1999), foi formada em uma escola centrada nos conteúdos específicos e “sente-se à vontade com isso” (p.82). Para eles dar outro contorno à educação, reconhecer que novas competências devam ser ensinadas numa direta relação com conteúdos conceituais e que novas formas de avaliação da aprendizagem devam ser implementadas constitui apenas “tagarelice pedagógica”. Continua ele dizendo que há uma falta gritante de harmonização entre o discurso sobre os programas e a formação dos docentes, pois essa formação muito mais do que considerar a complexidade das salas de aula e de difusão do saber na escola dá ênfase a um trabalho com uma lógica disciplinar e acadêmica. E pergunta, “se o modelo de formação de alunos for reforçado pelo modelo de formação de professores, e vice-versa, de onde virá a mudança?”

Concepções pedagógicas

Concepção, no entender de Giordan e de Vecchi (1996), é um processo pessoal, através do qual a pessoa estrutura progressivamente os conhecimentos que integra. Isso ocorre num período bastante longo de sua vida, a partir da ação cultural, de sua prática social, da influência das diversas mídias, das atividades profissionais e sociais. Para eles, portanto, concepção é:

“... o processo de uma atividade de construção mental do real. Essa elaboração efetua-se, é claro, a partir das informações que o aprendente recebe pelo intermédio de seus sentidos, mas também na relação que mantém com outrem, indivíduos ou grupos, durante sua história, e que permanecem gravadas em sua memória. Mas essas informações são codificadas, organizadas, categorizadas num sistema cognitivo global e coerente, em relação com suas preocupações e o uso que lhes dá” (Giordan e Vecchi, 1996, p. 95).

Alertam esses autores, no entanto, que não se pense que as concepções representam uma coleção de informações guardadas em um estoque informativo, para ser consultado posteriormente. Correspondem, sim, a uma mobilização do adquirido em função de uma explicação, previsão, ou ainda uma ação simulada ou real. Assim, o estudo das concepções de professores sobre aspectos inerentes à sua profissão assume relevante papel, na investigação educacional, para que melhor possam ser entendidas ações/não ações na formação docente. Nesse texto, são enfocadas concepções de educadores sobre aprendizagem, o que constitui parte das informações obtidas na pesquisa anteriormente mencionada.

Perguntados sobre o que é para eles, *um aluno que aprende*, responderam ser aquele que: sintetiza e expressa-se com clareza sobre o tema em questão; aprende a querer aprender; capaz de construir, com concepção e discurso próprio, um pensamento, um conceito, uma reflexão; consegue estabelecer relações modificando seus conceitos, envolvendo-se com o conteúdo; questiona e confronta idéias; passa a enxergar o mundo com outras lentes; desenvolve a capacidade de aplicar novos conhecimentos na solução de problemas; reelabora o conteúdo após sua problematização e subsequente análise, expressando-se com clareza; percebe o que fazer com a informação; busca sempre a informação. Apenas um professor declarou não saber o que é *um aluno que aprende*. Essa declaração pode representar que ele: (a) não sabe escrever sobre o assunto; (b) não tenha ainda pensado sobre isso; (c) considera que sua tarefa como professor seja de “dar aulas”, ministrando o conteúdo que considera importante que os alunos “recebam”. Inclusive ele afirmou que “dar aulas” é o que lhe traz mais satisfação no trabalho docente.

Apesar da afirmação desse docente, a maioria das concepções imprime um nível de exigência significativo em relação à apreensão das informações. Não basta, para eles, que os estudantes recebam os conteúdo das disciplinas, armazenem-nas e as devolvam como as receberam ou em menor “quantidade”. Encerra um desejo de que os discentes extrapolem o conteúdo da informação, na forma como lhes é fornecida e a ampliem ou, até a rejeitem, caso sua análise subsidie tal decisão.

A instituição educacional hoje em dia menciona a idéia, ainda que não explicitada em planejamentos participativos, de que os conteúdos são melhor compreendidos quando o aprendente estabelece uma relação significativa entre a nova informação recebida e o que já sabe sobre ela ou o que a contextualiza. Entretanto, apenas a compreensão não basta, segundo Carretero (1997) saber utilizá-los e aplicá-los em diferentes situações é a finalidade desejável. É importante, também, que esses conteúdos se mantenham na memória e possam ser recuperados com rapidez. Isso, para esse autor, supõe uma importante dose de atividades destinadas a consolidar os conhecimentos compreendidos, o que inclui explicações detalhadas por parte do professor e mesmo exercícios de repetição, por mais que sejam criticados. Evidentemente, tais práticas devem ser subsequentes a uma compreensão prévia, na qual seja considerada a maneira em que tal informação foi organizada na mente do estudante.

Frente à *não aprendizagem do aluno* os professores questionados reagem: irritando-se consigo e com ele, por parecer ter ensinado “tão direitinho”; procurando ver suas deficiências, suas limitações pessoais frente à situação, ciente de que esse resultado corresponde a uma instância similar do professor; oferecendo leituras suplementares; propiciando novas abordagens ao conteúdo, usando exemplos e estimulando operações mentais; variando as estratégias até atingir seu objetivo; provocando motivação pelo estudo; estimulando na

adoção de hábitos como a leitura sistemática, disponibilizando-se a dar apoio nessa investida; promovendo auto-avaliação da atividade, buscando identificar fatores que estejam interferindo negativamente no processo. Dois professores manifestaram-se dando um enfoque diferenciado dos demais: um, afirmando que explica de novo se não funcionar desiste; outro, o mesmo que declarou não saber o *que é um aluno que aprende*, disse, desta feita, que de modo algum age frente à não aprendizagem do aluno. A primeira dessas manifestações veio de um docente que afirma ser professor, por ser o meio possível para realizar suas pesquisas. Suas respostas foram coerentes com a linha de argumentação por eles escolhidas. Interessante destacar que ambos fazem parte da mesma Comissão de Curso de formação de professores.

A idéia de que as diferenças que se operam nas práticas sociais, políticas e culturais são, em muitos casos, aprofundadas na escola é bastante difundida na literatura educacional e permeia discussões acadêmicas que visam encontrar maneiras de minimizar as disparidades produzidas nesses exercícios. Assim, os participantes da pesquisa foram perguntados de que modo consideravam que essas *diferenças* podiam influenciar no desempenho dos futuros profissionais docentes na escola e na sociedade.

Eles acreditam que essas diferenças podem influenciar no desempenho dos alunos futuros profissionais docentes *na escola*: sendo críticos, participantes, transformadores; possuindo formação ética, científica, livre de estereótipos; estimulando a capacidade de realizar leitura ativa e construtiva da realidade e dos objetos da cultura; propiciando o exercício da cidadania; sabendo respeitar as vivências dos alunos; permitindo que ajam, sabendo porque agem; participando ativamente do projeto político pedagógico da escola; apontando para uma didática crítico-reflexiva; pelo exemplo como profissional docente.

Disseram, os questionados, que essas diferenças podem influenciar no desempenho dos alunos futuros profissionais docentes *na sociedade*: percebendo a escola como imersa em relações sociais contraditórias; integrando um grupo, propondo e vivendo mudanças; aceitando as discussões e as diferenças; sendo cidadãos proponentes; sabendo posicionar-se e agir de forma crítica; sendo responsável, sensível e comprometido com a formação do cidadão; estimulando a tornar significativa sua prática. Apenas um professor disse não ter a pretensão de influenciar ninguém, além de realizar muito trabalho/estudo e honestidade. Foi uma interpretação diferenciada, pois era questionado de que modo *as diferenças operadas nas práticas sociais, políticas e culturais* poderiam influenciar no desempenho dos alunos futuros professores e não a do formador de docentes.

A intenção de explicitar essa concepção foi de provocar a reflexão do que constitua(m) a(s) diferença(s). Alguém que se dedica a educar e, especialmente, que se propõe a formar um profissional docente não pode deixar de considerar essa questão como fundamental. As *diferenças* podem qualificar o indivíduo, destacando-o entre os demais. Ao mesmo tempo podem desqualificá-lo nas relações sociais, políticas e culturais que se norteiam por valores rígidos, estabelecidos em determinados padrões que rigorosa e definitivamente promovem a exclusão. Saber das *diferenças* para valorizá-las e desenvolver seu potencial sempre mais, é positivo para um educador. Entretanto, a escola também marcada pelas *diferenças* em todos os âmbitos, apesar de manter um discurso em favor do atendimento às necessidades e interesses dos estudantes, considerando sua realidade, muitas vezes, destaca tais *diferenças* atribuindo valores incompreensíveis ou injustos a conhecimentos, atitudes, habilidades e atributos pessoais dos discentes e mesmo a integrantes de

seu corpo funcional. Os desempenhos na escola e na sociedade são avaliados pelo produto, caracterizando-se, predominantemente, pela valorização da quantidade em detrimento da qualidade.

O papel que os professores participantes da pesquisa acreditam que a educação escolarizada possa exercer frente às *diferenças* impostas pelas práticas sociais e políticas é: favorecer o posicionamento frente ao mundo; possibilitar desenvolvimento de suas potencialidades criativas de modo a melhor se posicionar frente ao mundo; desenvolver consciência de cidadania; minimizar as diferenças e fomentar a tolerância; estimular a consciência de classe, gênero, raça, visando uma transformação social; propor a busca de formas concretas que promovam mudanças significativas. Quatro professores não opinaram.

Os professores por si mesmos não poderão levar a cabo todas as reformas desejáveis e no nível esperado, pois isso também depende, no parecer de Connel et al (1995), do envolvimento de pais, administradores, sindicatos e pesquisadores. Todavia, sem o comprometimento dos docentes que atuam nas salas de aula, fazendo educação diretamente, não é possível fazer nada. Salientam esses autores, que se torna muito importante conseguir identificar os suportes da situação social dos docentes, os constrangimentos sob os quais trabalham e as possibilidades abertas para eles, porque aspectos do trabalho e a ideologia profissional dos educadores fazem-nos “vulneráveis a reações conservadoras” na transição. Dizem eles:

“O senso que os professores corretamente têm de serem os portadores de importantes recursos culturais para a sociedade inteira faz alguns vulneráveis ao elitismo cultural e à explanação da teoria do déficit sobre o motivo pelo qual os jovens da classe trabalhadora são difíceis de ensinar” (Connel et al., 1995, p. 206).

É essencial que os professores em sua formação inicial aprendam a lidar com as *diferenças*, não para atribuir a elas a impossibilidade de realizar um trabalho com melhores resultados para seus alunos, mas para que preste um serviço público que aproveite a oportunidade de assegurar o “bem comum como o mais alto princípio da política educacional, em face do interesse privado desmedido” (Connel et al, 1995, p. 207). A identificação profissional do docente, construída ao longo do curso de formação inicial, posiciona-o quanto à importância de se ver como profissional com uma função pública, especialmente, se trabalhar em instituição sob a administração federal, estadual, municipal, que atende à classe trabalhadora, predominantemente.

Portanto, os cursos que formam o educador não atingem seus objetivos quando apenas refletem sobre as *diferenças* produzidas pelas práticas sociais, políticas e culturais. Para atingi-los, é imprescindível que estimulem os estudantes na vivência do cotidiano escolar a selecionar problemas, propondo soluções e ações fundamentadas que interfiram minimizando as influências que podem prejudicar a qualidade de vida das pessoas por ignorância. Connel et al consideram que há uma acentuada postura defensiva e “certa timidez” entre os trabalhadores em educação, justificadas na suposição de que o ensino está à margem da vida social ou vinculado a outras forças que os impede de agir. Isso, para eles, é um equívoco, porque consideram a ação dos educadores um meio poderoso de interferência através do estabelecimento das relações que promovem com as pessoas, pois fazem isso de qualquer modo, devendo aí haver a decisão correta. As escolhas feitas sobre *como fazem* isso é que determinam os interesses sociais e políticos que serão beneficiados por seus esforços. Sustentam a afirmação de que:

“A educação tem conexões fundamentais com a idéia de emancipação humana, embora esteja em constante risco de ser capturada por outros interesses. Numa sociedade desfigurada pela

explosão classista, opressão sexual e racial e em constante risco de guerra e aniquilamento ambiental, a única educação digna do nome é aquela que forme pessoas capazes de tomar parte de sua própria libertação” (Connel et al., 1995, p. 208).

Qualidade de ensino assume o significado, para os questionados, de: formação de opinião para tomar decisão; desenvolvimento de valores com vista no ser social competente através da especialização e interdisciplinaridade; ação de profissionais capacitados e envolvidos com o trabalho; busca de melhor qualidade de vida através de um projeto pedagógico que extrapole os muros da escola; promotor de autocrítica e atualização constante; promoção de uma construção intelectual e fornecimento de referenciais para (re) pensar a própria vida; fomentador de condições para a transformação social; manifestação de um trabalho competente, comprometido com a formação do cidadão; apreensão de conteúdo além do que é “transmitido” em aula, dando a ele outra utilidade que não seja apenas para prestar provas. Dois professores responderam essa questão referindo-se às condições de trabalho, formação (boa e com rigor) e salariais dos educadores. Um professor não respondeu.

Dessa forma, os investigados dizem contribuir para aperfeiçoar a ação educativa: contextualizando teoria e prática; buscando interação entre educador-educando-objeto do conhecimento; compreendendo como cada ação afeta o desempenho escolar e o desenvolvimento de seus alunos; propondo atividades em escolas da comunidade a partir do segundo ano do curso; repassando sua experiência vivida com alunos do ensino básico; compreendendo, à luz da teoria, as ações concretas desenvolvidas; favorecendo a integração universidade-escola, de modo a vincular a formação do professor à realidade do ensino nas escolas; despertando a consciência profissional do aluno na reflexão sobre a dimensão de sua responsabilidade. Quatro professores não responderam como o fazem.

O conceito de qualidade do ensino como qualquer outro que se refira a prática social é polêmico por natureza, de acordo com Pérez Gómez (1998). É elaborado conforme a perspectiva teórica que implicam distintos valores e podem defender interesses diversificados e, até, contrapostos. Em sua ótica, duas posições se distinguem claramente: (a) o “enfoque instrumental” que ressalta a qualidade dos produtos; (b) o “enfoque ético” que se preocupa pela qualidade dos processos. Para ele, a prática didática se justifica quando facilita e promove “um processo de trabalho e trocas na sala de aula e na escola, onde se realizem os valores que se considerem educativos para a comunidade”(p. 91). Assim, o resultado desse processo é imprevisível só detectável em profundidade a longo prazo, pois em cada indivíduo podem ser apresentados significados diferentes, interferindo para que se formem modos mais permanentes de pensar, sentir e atuar.

Falar em qualidade educativa, para Demo (1993), significa lançar o desafio de formação do sujeito histórico, capaz de planejar seu destino e de nele participar ativamente, valorizando a formação básica, definida como patrimônio crítico e criativo substancial capacitando para o “aprender a aprender”, renovando o ser, o pensar, o fazer.

Ensinar a ensinar: saber e saber fazer

A seleção cultural que o currículo encerra e sua elaboração pedagógica para que cumpra a função educativa mais próxima do prescrito e desejado exige um papel ativo do professorado e uma formação em consonância, segundo Gimeno Sacristán (1998), a não ser que se aceite para ele a atividade de “consumista”

de atividades e conteúdos selecionados por agentes exteriores como as editoras de livros didáticos. Entender a dinâmica histórico-cultural e enfrentar as mudanças implacáveis que vai enfrentar durante a vida profissional exigem melhor e maior capacitação. Esse precisa compreender o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas frente às anteriores, para que as fontes da segurança profissional não venham de “respostas fixas em situações volúveis” (p. 95). Isso formaliza uma justifica, na sua opinião, a requisição de uma formação de base mais elevada para os professores, de modo que possa lhes facilitar esquemas gerais de ação e instrumentos de análise para tomar decisões responsáveis e destaca:

“Essa formação cultural mais elevada não é uma reivindicação para enfrentar conteúdos curriculares mais complexos e elevados, que poderia repercutir, sem querer, num ensino mais acadêmico e livresco, mas a capacitação para poder entender as chaves da produção do saber, sua evolução e seu significado educativo e social. A qualidade do ensino deve considerar esta chave epistemológica, assim como a formação de professores” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 96).

Tem-se presente, hoje, que as pessoas não lêem apenas decodificando palavra por palavra, mas apreendendo o texto por todas as sinalizações que lhes são familiares e que ajudam a dar suporte para compreensão. Estratégias como essas precisam ser ensinadas aos estudantes, sem que com isso se deixe de zelar pela ampliação de seu vocabulário e, aí toma corpo, a preocupação com a explicitação de conceitos básicos das disciplinas específicas, que nutrirão as estratégias usadas pelos alunos para melhor entenderem novos assuntos propostos. A ação educativa em qualquer grau de ensino precisa estar imbuída do compromisso de oportunizar ao aprendiz o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais que ampliem a capacidade de raciocínio, análise, solução de problemas, iniciativa, tomada de decisão, comunicação e discernimento de valores que fortaleçam autonomia na busca do *saber*, do *saber fazer* e do *ser*, sem se deixar manipular por interesses que não sejam os seus e da sociedade.

Os conteúdos veiculados na escola assumem valor político, ético, social e cultural conforme a abordagem metodológica neles empreendida, bem como, o nível de profundidade e de significado atribuído por educadores e aprendentes. Ensinar, como afirma (Toschi, 1996), também significa saber criar, inventar caminhos de trabalhos cooperativos de intervenção pedagógica e de debate científico. Portanto, não é uma tarefa fácil, desprendida de pressupostos teóricos. A maioria dos professores investigados reconhece a importância da pesquisa para o ensino que desenvolvem. Mas, nesse caso em que se dedicam a formar profissionais docentes, não demonstram valorizar investigações sobre formação e profissão docente, sobre ensinar e aprender em qualquer nível de ensino. Isso é, ensinam a centenas de pessoas, o que outras pessoas “devem saber bem” sobre determinados assuntos, importantes para sua vida pessoal, social, profissional, entretanto, desconsideram o conhecimento sobre os sujeitos do ensinar e do aprender e as implicações disso na profissão docente.

Saber como crianças, jovens e adultos aprendem, que significados atribuem a determinadas informações, que representações fazem de *tempo* e *espaço*, de que maneira conseguem fazer abstrações, como agem frente a uma informação que não conseguem atribuir significado, exige ação conjunta, contínua, prolongada de análise de situações e de propostas de soluções. Isso implica conhecimentos de psicologia, sociologia, didática e fundamentos da disciplina específica, entre outros.

Quando nos cursos de formação de professores não é fornecida base suficiente para que o futuro profissional docente perceba a implicação do *ensinar* e do *aprender*, muito do que se idealiza nas salas de aula na universidade torna-se distante, quase inatingível, podendo ser considerado “dispensável” pelo educador, preocupando-se apenas em cumprir programa. O conteúdo para a construção de valores, atitudes, produção textual, comunicação é produzido e ampliado no estudo das diversas disciplinas, nas relações estabelecidas entre as informações recebidas através das mídias, das leituras, dos meios eletrônicos, das interações pessoais e é esse contexto que fornece subsídios para a atribuição de significados ao fato lido, escrito, ouvido... Um contexto que precisa ser considerado por aqueles que *ensinam a ensinar*, para que seus estudos, práticas e teorias promovam a construção de novos saberes e novas práticas, autênticas, verdadeiramente emancipadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CONNEL, R. W. Política educacional, hegemonia e estratégias de mudança social. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5: 66-80, 1992.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- GIESTA, Nágila C. **Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1994. Dissertação (Mestrado).
- _____. **Formação, concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido: análise de representações e práticas no ensino médio**. Porto Alegre : UFRGS/FACED, 1998. Tese (Doutorado)
- _____. Mudanças curriculares e ações docente/discente. IN: LAMPERT, Ernâni. **Educação para a cidadania: gênero, etnia, políticas educacionais, competências docente/discente**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GIORDAN, André ; DE VECCHI, Gerard. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Cruzando fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão diferentes perspectivas. IN: GIMENO SACRISTÁN J. ; GÓMEZ PÉREZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: IIE: Publicações Dom Quixote, 1993.
- _____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOSCHI, E. Ensinar e aprender: a arte de construir compartilhadamente sobre um mesmo objeto de conhecimento. **Didática em Revista**, Rio Grande, v. 3, n. 4, p. 21-27, jan/jul., 1996.