

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE DIELLO GRANVILLE

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA:
UM DESAFIO PEDAGÓGICO?**

PORTO ALEGRE

2008

CRISTIANE DIELO GRANVILLE

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA:
UM DESAFIO PEDAGÓGICO?**

Dissertação apresentada como requisito para obter o grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Emília Amaral Engers

PORTO ALEGRE

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

G765f

Granville, Cristiane Diello

Formação do professor especialista: um desafio pedagógico?. / Cristiane Diello Granville. Porto Alegre, 2008.

110 f.

Diss. (Mestrado em Educação). - PUCRS, Fac. de Educação.

Orientador: Prof^a. Dra. Maria Emília Amaral Engers.

1. Educação. 2. Professores Especialistas - Formação Pedagógica e Reflexiva. 3. Professores - Ensino - Resiliência. 4. Aprendizagem - Mediação. I. Título.

CDD: 370.71

Alessandra Pinto Fagundes
Bibliotecária
CRB10/1244

CRISTIANE DIELO GRANVILLE

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA:
UM DESAFIO PEDAGÓGICO?**

Dissertação apresentada como requisito para obter o grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de dezembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA:

Maria Emília Amaral Engers

Leda Lísia Franciosi Portal

Maria Inês Côrte Vitória

Para quem, com suas palavras, imprime a poesia na alma das pessoas...

Para todos que, apaixonados pela educação, doam o seu melhor nessa missão...

Para aqueles que brindaram minha vida com suas presenças marcantes

e me ajudaram a me constituir no ser integral que sou!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de compartilhar...

É dizer o quanto pessoas, forças, olhares, palavras e abraços foram importantes na caminhada.

É uma forma de homenagear e dividir essa alegria de ver a obra concluída...

ou apenas iniciada!

Agradecer, aqui, é expressar o quanto amo e admiro cada um em minha vida.

É dizer muito obrigada pela paciência, pela parceria, pela dedicação, pela mão estendida, pelo incentivo, pelo carinho, pela confiança e pelo reconhecimento do meu trabalho.

Minha Mãe Dinorá, Meu Pai Antônio e Minhas Maninhas Pati e Dani,

Tia/Mãe Claudete, Tio Sérgio, Leka e Pedro,

Meu Amado Guilherme, Minha Amiga-Irmã Sabrina, Tia/Mãe Maria Helena:

O amor mais sincero e o alicerce da minha vida!

Minhas grandes amigas Clarice, Sandra, Domênica:

O colo, a palavra, a dica, o ombro, o ouvido, o aconchego, a segurança.

Minha querida professora e orientadora Maria Emília,

Minhas colegas e mestres Leda Lísia, Maria Inês, Zuleica e Sônia,

Minha inspiração e modelo Maria Cândida:

O exemplo, a cobrança, a bússula, a dedicação, o incentivo.

Equipe Diretiva e Docente, colegas e amigos do Colégio Marista Assunção,

Direção, Equipe Técnica, Professores, colegas e amigos do Colégio João XXIII:

A compreensão, a força e o olhar do dia-a-dia.

Aos amigos de longe que nunca deixaram de estar perto e fazer parte dessa história:

Agui, Émer, Nega, Rê, Val, Patrícia, Juli, Paulinha, Aline, Denise, Zé Ricardo, Vassallo, Fabi...

Aos amigos de perto que foram aos poucos entrando em minha vida e ajudando a construir esse caminho: Mirian, Rosinha, Aline, Junior, Fabi, Vinícios, Jair, Artur, André, Leslie, Silvia...

A amizade verdadeira e a certeza do apoio sempre presente!

A TODOS VOCÊS, O MEU MAIS SINCERO E PROFUNDO OBRIGADA!!!!



“N ão, eu não tenho
um novo caminho.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.”
(T hiago de Mello)

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar como a atuação do professor em sala de aula, na qualidade de mediador da aprendizagem, foi influenciada pela sua formação, sua história de vida e seu perfil pessoal. Para tanto propôs como objetivo analisar o percurso pessoal e profissional dos professores especialistas, que atuam de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os participantes foram indicados pelos alunos como os educadores que fazem maior ou menor diferença em sua aprendizagem. Desejou saber como essa diferença é constituída a partir de suas vivências, suas crenças, seu perfil, suas concepções e sua formação e como esses fatores interferem nas práticas pedagógicas. A investigação caracterizou-se como por uma abordagem de estudo de caso vinculado ao paradigma qualitativo. O referencial teórico fundamental está ancorado em Feuerstein, Dewey, Schön, Nóvoa e Tavares. Esse possibilitou refletir sobre a importância da mediação, da resiliência e da formação reflexiva no desenvolvimento docente, analisando a profunda relação indissociável da pessoa e do profissional. Utilizou-se de questionário fechado, observações e entrevista semi-estruturada, submetida à análise de conteúdo (Engers, 1987). Os resultados revelaram que quanto mais os docentes apresentam-se desenvolvidos pessoalmente de forma integral, melhor seus alunos percebem uma prática pedagógica que marca positivamente sua vida escolar. De acordo com os resultados evidenciados pela análise de dados e pelo aporte teórico desenvolvido na dissertação, fica evidente que a resiliência e a formação reflexiva podem constituir-se em ferramentas eficazes na formação de professores. Esses fatores, quando considerados, podem resultar em especialistas mais comprometidos com os processos pedagógicos e que revelam características de mediadores eficazes da aprendizagem. A contribuição dessa pesquisa, pela compreensão e interpretação de seus resultados, enfatiza a importância de programas de formação continuada que busquem desenvolver professores em suas dimensões pessoais e profissionais, com competências e habilidades técnicas, pedagógicas e humanas.

Palavras-chave: Professor Especialista. Formação Pedagógica. Mediação. Formação Reflexiva. Resiliência.

ABSTRACT

This research aimed in investigating how the teachers' performance inside the classroom, in the place of a learning mediator, was influenced by their formation, their life experience, and their personal profile. In order to achieve the results, objectives were proposed, such as analyzing the personal and professional path of the specialized teachers, who teach 5th to 8th grade from Middle School and High School. The participants were recommended by the students, as the educators who make more or less difference in their learning. There was wanted to know how this difference is reflected on their life experience, their creeds, their profile, their conceptions and their formation, and how these factors interfere in their pedagogical practice. The investigation was characterized as having a case study's approach connected to qualitative paradigm. The fundamental theoretical reference is based on Feuerstein, Dewey, Schön, Nóvoa and Tavares. This made possible the reflection about the importance of mediation, resilience, and reflexive formation in the docent development, analyzing the deep indissociable relationship between the person and the professional. There was used a closed questionnaire, observations and semi-structured interview, subjected to the analysis of content (Engers 1987). The results revealed that the more the docents show themselves as complete personally developed people, the better their students perceive a pedagogical practice that touches positively their learning. According to the results showed by the data analysis and the theoretical support developed in the thesis, it is evident that the resilience and the reflexive formation can be composed as effective tools on teachers' formation. These factors, when taken into consideration, can result in specialized teachers who are more committed to the pedagogical processes, and who reveal characteristics of learning effective mediators. This research's contribution, by the comprehension and interpretation of its results, emphasizes the importance of continuing formation programs that seek for developing teachers in their professional and personal dimensions, with competence and technical, pedagogical and humane skills.

Keywords: Specialized teachers. Pedagogical formation. Mediation. Reflexive formation. Resilience.

SUMÁRIO

1 “CRIADOR(A)”	12
2 “CRIAÇÃO”	18
3 “CRIATURA”	24
3.1 PARA PENSAR A PESSOA	25
3.1.1 <i>Teoria de Aprendizagem de Feuerstein: a construção mediada do conhecimento.</i>	36
3.1.2 <i>Critérios de Mediação</i>	39
3.2 PARA PENSAR O PROFÍSSINAL.....	46
3.3 PARA PENSAR AS CONCEPÇÕES	55
3.4 PARA PENSAR AS AÇÕES	65
3.4.1 <i>Perfil pessoal e resiliência</i>	69
3.4.2 <i>Bases conceituais: experiência e reflexão</i>	74
3.4.3 <i>Formação Reflexiva</i>	78
4 O OLHAR SOBRE A OBRA CONCEBIDA	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICE	102
ANEXOS	106

"Criador(a)"



Leonardo Da Vinci - Study of hands (1474)

Royal Library, Windsor Castle/London

http://www.theartgallery.com.au/ArtEducation/greatartists/DaVinci/13_Study_of_Hands/index.html

**“Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor,
A penas respeitadas como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimento.
P orque metade de mim é o que eu ouço, mas a outra metade é o que calo.”**

(Oswaldo Montenegro/Metade)

1 “CRIADOR(A)”

Vejo televisão... um personagem da ficção traduz em palavras o que meus pensamentos buscavam para esse momento: “enquanto respiramos, a vida nos convoca a viver novos sonhos, novas alegrias, novos desafios...” A grande magia do ser humano: a consciência da respiração, dos sonhos, das buscas... A capacidade de CRIAÇÃO!

O trabalho que agora apresento, é fruto dessa magia da aprendizagem que se faz ao longo da vida e de muito empenho. Os títulos escolhidos vêm para brindar a vida e convocar a todos a pensar no seu poder de criação e seu papel de transformadores do mundo. Como seres humanos, temos não só o direito como o dever de sermos felizes. Como o personagem da TV que expressa em palavras os pensamentos de seu criador, aqui pretendo expressar meus sentimentos em relação ao que vivo e penso sobre formação de professores. Meu desejo é deixar clara a convocação que a vida nos faz a cada momento: deixar que o humano venha à tona no profissional e buscar nos sonhos, nos desejos e nas ações uma motivação para viver feliz, fazendo os outros mais felizes ainda.

A sociedade, tal como organizada atualmente, apresenta mudanças paradigmáticas significativas. Vivemos o tempo da tecnologia avançada, do turbilhão de informações, da inversão de valores. Em um mundo capitalista, cada vez trabalhamos mais para podermos consumir mais. As famílias apresentam uma estrutura diferente de algum tempo atrás: menos filhos, pais separados, tempo escasso para o convívio, novas famílias com filhos de cada um dos cônjuges e filhos do casal, avós pais, babás mães. Em meio a tudo isso, a escola cada vez tem se tornado mais responsável pela formação das crianças e adolescentes, ultrapassando as fronteiras da educação formal. A formação básica dos hábitos, da construção dos valores, da organização pessoal, tem ficado muitas vezes a cargo dos professores. Os turnos integrais, hoje freqüentemente encontrados nas escolas, para um grande número de famílias, têm sido os responsáveis pela higiene, pela alimentação e pelas tarefas de casa das crianças, funções que antes pertenciam aos pais.

Frente a esse quadro, questiono: como estão os educadores? Trabalhando tanto quanto os pais (afinal, também são pais, também constituem famílias) para poder viver de forma digna nessa sociedade consumista e complexa. Situação preocupante, para não dizer

caótica! Percebo pais e educadores despreparados para sua função de formar crianças e jovens saudáveis, competentes, felizes. As famílias terceirizam a formação básica e a escola não tem condições de assumir essa responsabilidade. Afinal aos educadores cabe sim a preparação para a vida, o desenvolvimento de competências, o trabalho com *o saber, o saber fazer, o saber ser e conviver* (DELORS, 1996), mas eles não podem ser os únicos responsáveis pela formação do aluno, seus hábitos e valores, postura ética e moral.

É interessante também analisar a realidade da educação no Brasil hoje. Mudam-se as leis, os paradigmas (no papel) são outros, mas as práticas continuam, em sua maioria, tradicionais e a formação dos professores, deficitária. Os professores que atuam até a 4ª série do Ensino Fundamental, em grande parte Pedagogos, têm como objeto de estudo e preocupação central a questão do ensino e da aprendizagem. A realidade da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é outra. Os professores que atuam nesses níveis de ensino possuem uma formação específica em uma área do conhecimento: Matemática, Geografia, Línguas, etc. Portanto, seu objeto de estudo é a área escolhida na formação e a preocupação tem passado pouco pela aprendizagem, ficando dentro das salas de aula mais envolvidos e preocupados com o ensino.

Os profissionais, que em sua formação escolheram um curso em uma área específica do conhecimento, em muitos casos, acabaram tornando-se professores por acaso. Não procuraram a faculdade de Física, de Química, de Biologia porque queriam atuar como educadores; formaram-se Físicos, Químicos, Biólogos e tornaram-se, por uma questão de mercado de trabalho e de necessidade de sustentação na sociedade capitalista, profissionais da educação. Frente a isso, trabalham com a formação dos adolescentes, mas preocupam-se em transmitir o conhecimento que lhes foi ensinado na faculdade, esquecendo-se (ou nem imaginando!) que na Educação Básica, simples conhecimentos matemáticos, geográficos, históricos, não possuem aplicação prática, nem auxiliam na *construção das competências* (PERRENOUD, 1999) se descontextualizados. A leitura de mundo, a interpretação crítica das informações, o raciocínio lógico, as estratégias de solução de problemas e a formação da cultura da solidariedade só se aprendem quando se vai além do saber específico da área do conhecimento. Saber fazer relações do conhecimento com a aplicação prática na vida é fundamental na formação integral dos educandos (FREIRE, 1996; TAVARES, 2001; YUS, 2002; ENGERS, 2007).

Nesse contexto, deparo-me com um quadro muito desafiador: como sensibilizar esses profissionais da educação que se encontram fechados em suas áreas? Como fazê-los perceber a importância da educação para a vida? Como desenvolver suas potencialidades pedagógicas?

No trabalho de Coordenação Pedagógica, tenho percebido esta realidade como um grande desafio a enfrentar na prática cotidiana da escola. Apesar da clareza político-pedagógica da escola, de uma visão, missão e princípios claros, da fundamentação teórica incansavelmente discutida, dos planos de estudos construídos coletivamente e de um trabalho constante nas reuniões pedagógicas em relação à importância do desenvolvimento de competências, a maior dificuldade dos professores em sala de aula têm sido lidar com a formação para além do saber específico da área do conhecimento em que atuam. E nessa busca de formação pedagógica constante e de sensibilização desses especialistas, tenho encontrado inúmeras barreiras. Dentre elas, destaco:

- o perfil e a história pessoal de cada um;
- a formação acadêmica deficitária das licenciaturas, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências pedagógicas.

Penso que indivíduos mais abertos, com predisposição para a aprendizagem e a mudança, que possuem uma essência pessoal e profissional de educador, que fazem o que gostam e querem evoluir, mostram-se mais acessíveis e dispostos a fazer uma escola e uma educação diferente, propondo-se a colocar em prática o projeto pedagógico do colégio. Profissionais mais fechados, com um perfil pessoal mais introspectivo, que se tornaram professores por acaso, ou que possuem uma “adoração” pela sua área do conhecimento, apresentam-se bastante despreocupados com a real aprendizagem e com práticas metodológicas adequadas, bem como se mostram pouco abertos à reflexão sobre suas práticas pedagógicas e à formação continuada.

Constatai também que, apesar da reestruturação recente nas organizações curriculares, os cursos de licenciatura, num geral, apresentam uma vasta gama de desenvolvimento dos conteúdos específicos da área, e poucos créditos dedicados à reflexão e construção de conhecimentos relativos às práticas pedagógicas. Falta a ênfase necessária às questões da formação didática desses profissionais, que mais tarde, no mercado de trabalho, vão enfrentar situações adversas nas salas de aula, que vão além dos conhecimentos

específicos da área escolhida. O estágio curricular geralmente é o momento final do curso, em que os alunos se deparam com a realidade escolar e concluem que muito do que estudaram necessita de um tratamento pedagógico para tornar-se significativo para as crianças e os adolescentes que estão nas salas de aula. É necessário, para uma prática pedagógica de sucesso, não só um bom ensino, mas uma reflexão profunda sobre o como se aprende e o como se ensina.

Refletindo sobre toda essa problemática, acredito que uma formação de qualidade aliada a um perfil pessoal reflexivo e aberto, são as chaves para uma prática pedagógica de sucesso. Ficam as indagações: o que se entende por formação de qualidade? Quais são as características desses profissionais que parecem apresentar uma predisposição à profissão de educador? Que tipo de prática pedagógica pode ser considerada de sucesso?

Como pesquisadora e educadora, atuando na coordenação pedagógica há vários anos em diversas realidades, não podia deixar de investigar os motivos de alguns professores fazerem muita diferença na vida de seus alunos, enquanto outros passam longe de marcar positivamente a vida escolar dos mesmos. Se a formação que recebem na graduação é semelhante e se atuam em uma mesma instituição com princípios claros, com os mesmos alunos e coordenados pela mesma pessoa, por que alguns vão além? Quais são as características que marcam essa diferença que fazem? Como são percebidas pelos alunos?

Meu olhar recaiu sobre os professores que mais colaboram e menos colaboram para uma aprendizagem de qualidade. A partir da avaliação dos alunos finalistas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre a qualidade da prática pedagógica dos seus professores em sala de aula, ouvi os profissionais indicados, sua trajetória pessoal e profissional, suas concepções, seus sonhos, seus relacionamentos e formas de agir.

Com base nessas reflexões, levantei a seguinte problematização: *como a atuação do professor em sala de aula, como mediador da aprendizagem, está influenciada pela sua formação, pela sua história de vida e seu perfil pessoal?*

Meus objetivos ficaram muito claros. Ao pensar em todo esse processo, não poderia deixar de:

- ✓ Analisar a história e o perfil pessoal dos professores que atuam de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio indicados pelos alunos como os educadores que fazem maior ou menor diferença em sua aprendizagem;
- ✓ Observar e refletir sobre como suas crenças e sua trajetória pessoal e profissional interferem nas práticas pedagógicas (NÓVOA, 2000);
- ✓ Analisar as características dos professores identificadas pelos alunos nas práticas pedagógicas, frente aos critérios de mediação da aprendizagem propostos por Feuerstein na Teoria da Aprendizagem Mediada (MEIER e GARCIA, 2007);
- ✓ Pensar na formação reflexiva (ALARCÃO, 1996 / SCHÖN, 2000) como uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional que aprimora a prática pedagógica do professor especialista.

Vejamos então, à luz da poesia da vida e do olhar científico da pesquisadora-CRIADORA, o processo de CRIAÇÃO que deu vida à CRIATURA: uma pesquisa que fala dos profissionais da educação, mas que acima de tudo, enxerga-os, antes de mais nada, como pessoas!

"Criação"



Leonardo Da Vinci - Estudos de embriões (1510-1513)

Royal Library, Windsor Castle/London

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/01/Leonardo_da_Vinci_Studies_of_Embryos.jpg

**“Que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba.
E que ninguém a tente complicar porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer.
Porque metade de mim é a platéia e a outra metade, a canção.”**

(Oswaldo Montenegro/Metade)

2 “CRIAÇÃO”

Toda criação, para revelar-se em obra, nasce de um processo profundamente refletido. Criar por criar torna o ser humano apenas mais um. Criar para ir além, criar para enriquecer e fazer crescer, não só o próprio criador, como também os que de sua criação compartilham, é trabalho que nasce de inspiração e dela sobrevive. Meu alimento para essa “obra” foi a paixão: a paixão pela profissão, a paixão pelo conhecimento, a paixão pelo ser humano.

Para que o caminho metodológico fosse adequando ao problema proposto para estudo e, conseqüentemente, aos meus interesses nessa pesquisa, optei por embasar-me no paradigma qualitativo. Caracterizei como um estudo de caso, já que essa abordagem de pesquisa é a *“preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”*. (YIN, 2001, p.19).

O paradigma qualitativo engloba o compreender a realidade, além de o simples conhecer, baseando-se em correntes humanistas do pensamento. É desenvolvido em ambiente natural, descrevendo e interpretando os dados obtidos durante a pesquisa, utilizando o método indutivo de investigação, onde descobertas e verificações são entrelaçadas em uma construção conjunta. (ENGENS, 1994).

Optei pelo estudo de caso em função da pesquisa se propor a identificar características específicas dentro da trajetória pessoal e profissional de professores especialistas. Segundo YIN (2001), o estudo de caso contribui para a compreensão que temos de fenômenos individuais, sociais e políticos e permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas de eventos da vida real, o que vem ao encontro desse estudo.

Além disso, *“o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos”* (YIN, 2001, p.27), e abre para uma ampla variedade de evidências na coleta de dados: documentações, entrevistas, observações, artefatos físicos,

fundamental para este estudo que pretende investigar como o perfil e a história pessoal dos professores interferem nos processos pedagógicos e na aprendizagem dos alunos.

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam na 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de uma escola confessional católica, da rede privada de Porto Alegre. Foram indicados pelos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Médio (8ª série/EF e 3ª série/EM), como educadores que apresentam características que tem maior ou menor influência significativa em sua aprendizagem.

Os dados foram coletados por meio de questionários fechados, entrevistas semi-estruturadas e observações. Todos os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio responderam a questionários fechados.

Elaborei um instrumento de pesquisa (apêndice A) baseando-me nos doze critérios de mediação da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Reuven Feuerstein (MEIER e GARCIA, 2007). Para Feuerstein, a Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM – é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado). Essa interação, para ser eficaz, necessita ser intencionalmente planejada e cuidadosamente aplicada. Por ser especial, a mediação é caracterizada por alguns critérios que a particularizam. No total são doze critérios (todos utilizados no instrumento), mas quatro deles são considerados universais, sem os quais não há mediação. São eles:

- Intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade por parte do mediado;
- Construção de significados incitada pelo mediador;
- Transcendência da realidade concreta para posterior aplicação da aprendizagem em outros contextos;
- Consciência da modificabilidade.

Esse instrumento, construído em uma tabela do Microsoft Excel, foi aplicado em 32 alunos de uma turma da 3ª série do Ensino Médio e em 51 alunos de duas turmas da 8ª série do Ensino Fundamental. Cada uma das 20 questões estava baseada em um ou dois critérios de mediação, buscando identificar na prática pedagógica dos professores a presença ou não dessa característica.

Os alunos marcaram um ponto para cada afirmação positiva referente a prática de cada professor. Ao final do processo, todos os pontos foram somados e foram separados os professores com maior e menor número de pontos do Ensino Médio (professores A e C, respectivamente) e com maior e menor número de pontos do Ensino Fundamental (professores B e D). Esses professores foram submetidos à entrevista semi-estruturada, que buscou conhecer a trajetória pessoal e profissional de cada um (apêndice B).

Observações aconteceram ao longo de todo o ano letivo de 2007 e no primeiro semestre de 2008, contextualizando o ambiente escolar como um todo e em momentos diversos, tais como: aulas, reuniões pedagógicas, momentos de formação, horários de recreio ou de integração do grupo. Como Coordenadora Pedagógica, tive acesso durante este ano e meio de pesquisa a maior parte das atividades pedagógicas do grupo no dia-a-dia escolar.

“O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes” (YIN, 2001, p.121), o que traz a vantagem do processo de triangulação, que desenvolvi nessa pesquisa através da análise dos dados supra-citados.

As questões norteadoras dessa investigação foram:

- Como se caracteriza (pessoal e profissionalmente) o professor que atua de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio indicado pelos alunos finalistas de cada nível como um profissional que exerce maior ou menor influência significativa em sua aprendizagem?
- Como se dá a formação pedagógica desse professor especialista?
- Como se constitui a sua trajetória pessoal e profissional? A docência foi uma escolha ou uma opção “encontrada no caminho”?
- Qual a concepção que esses professores têm de educação, de ensino e de aprendizagem?
- A resiliência é encontrada no perfil destes profissionais?
- Como esse professor auto-avalia sua prática pedagógica e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos?
- Os aspectos significativos vistos pelos alunos nas práticas pedagógicas dos professores especialistas aproximam-se dos critérios de mediação propostos por Feuerstein na Teoria da Aprendizagem Mediada?

- A formação reflexiva se constitui como uma estratégia que promove o desenvolvimento dos critérios de mediação dos professores?

YIN (2001, p. 131), a respeito da análise de dados nos estudos de caso, afirma:

A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo. Analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não foram muito bem definidas no passado. Ainda assim, cada pesquisador deve começar seu trabalho com uma estratégia analítica geral – estabelecendo prioridades do que deve ser analisado e por que.

Assim, diz ele, é o pesquisador, através do seu próprio estilo rigoroso de pensar, que vai estruturar a análise com bases científicas. Penso que partir de uma estratégia analítica geral foi adequado para que as evidências pudessem ser tratadas de maneira justa e as conclusões analíticas pudessem ser produzidas de forma confiável, eliminando interpretações alternativas (YIN, 2001).

Além de utilizar proposições teóricas, para a análise das entrevistas fiz uso da análise de conteúdo, segundo Engers (1987), que orienta a técnica apresentando os seguintes procedimentos:

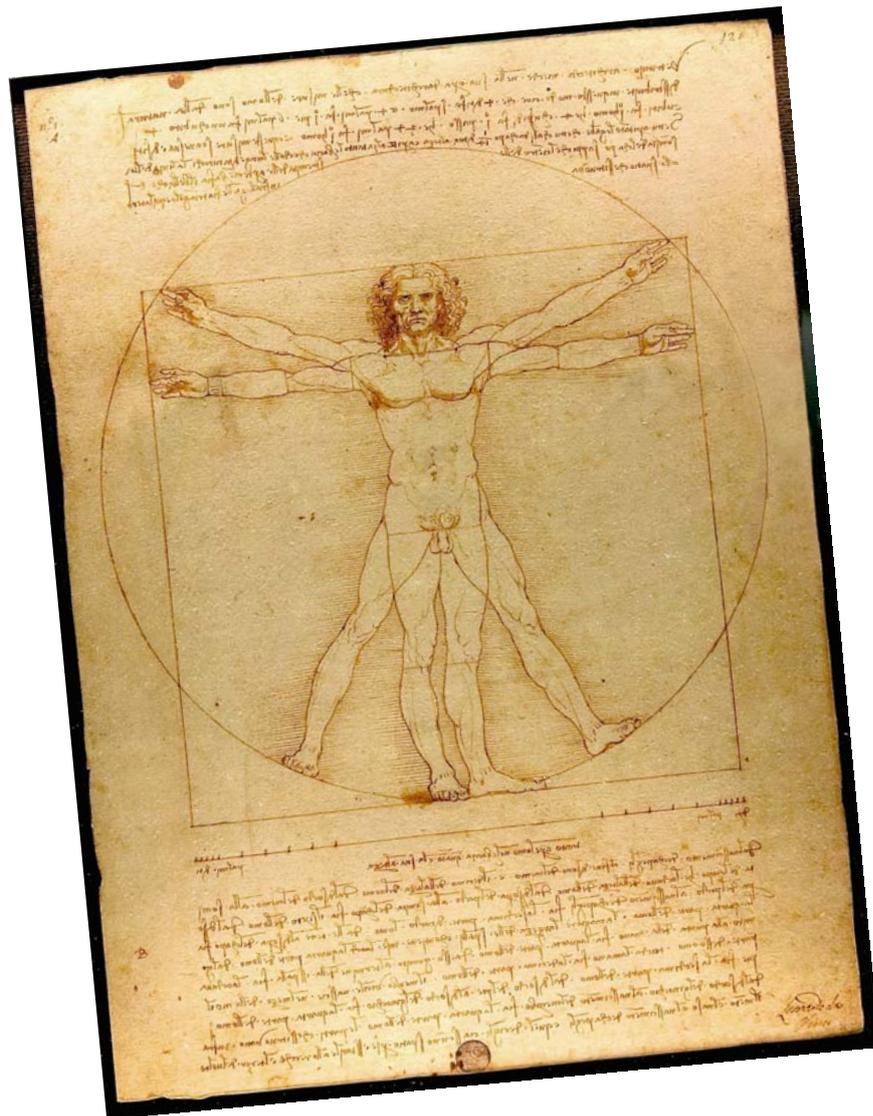
- *Impregnação do texto*, uma leitura exaustiva e flutuante no qual o pesquisador vai interagindo com a fala do entrevistado a fim de compreender suas manifestações. Esta fase está vinculada com a percepção do entrevistador e daquele(s) que faz (em) a análise, razão pela qual esta pessoa, sempre que possível, é um elemento importante na leitura e correção da transcrição da entrevista, bem como da análise.
- A *análise vertical* estuda as manifestações expressas na entrevista de cada respondente e aquelas que estão implícitas, isto é busca extrair os significados;
- A *análise horizontal* estuda cada questão de entrevista, considerando todos os entrevistados naquilo que já foi evidenciado na análise vertical;
- A *síntese* busca identificar as diferentes manifestações dos entrevistados agrupando-as quando possível, para finalmente buscar sintetizá-las;

- *Categorização* que traduz as evidências que emergem do estudo.

Por se tratar de uma pesquisa dentro do paradigma qualitativo, a neutralidade do pesquisador é inexistente e, sendo assim, as relações feitas durante as triangulações e as análises dos dados coletados perpassaram crenças e posicionamentos teóricos próprios.

O próximo capítulo, metaforicamente intitulado “Criatura”, representa a pesquisa em si, a obra concebida. Nele ficarão explicitadas as categorias encontradas na análise de conteúdo e serão realizadas as relações com o embasamento teórico. Cabe ressaltar que as tabelas e gráficos com os dados gerais (anexos), construídas com os dados dos questionários fechados dos alunos farão parte das análises realizadas.

"Criatura"



Leonardo da Vinci - Homem de Vitruvius (1490)

Galleria dell' Accademia/Veneza

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/22/Da_Vinci_Vitruve_Luc_Viatour.jpg

"Que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio.
Que a morte de tudo que acredito não me tape os ouvidos e a boca.
Porque metade de mim é o que eu grito, mas a outra metade é silêncio."

(Oswaldo Montenegro/Metade)

3 “CRIATURA”

Criador(a), criação, criatura. Metáfora que julguei conveniente para brindar cada um dos capítulos de minha pesquisa, remetendo-me à concepção de criação como inspiração divina, como arte, como poesia. Eis aqui a “criatura”. Segundo Ferreira(2008), “*coisa ou ser criado*”. O capítulo que agora apresento, traz minha criação no sentido de relacionar a fundamentação teórica de pesquisadores muito reconhecidos e conceituados na área da educação com as trajetórias pessoais e profissionais dos professores entrevistados, bem como uma reflexão sobre suas concepções e ações.

A partir das questões norteadoras da pesquisa, que buscavam investigar: como se caracteriza (pessoal e profissionalmente) o professor especialista que atua de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e como se dá sua formação pedagógica? Qual a concepção que esses professores têm de educação, de ensino e de aprendizagem? A resiliência é encontrada no perfil destes profissionais? A formação reflexiva se constitui como uma estratégia que promove o desenvolvimento dos critérios de mediação dos professores?

Ao submeter as entrevistas à análise de conteúdo (ENGERS, 1987), emergem categorias, que aqui estão tratadas em três dimensões: o ser humano, suas concepções e suas ações. Ao fazer referência ao ser humano, busco um olhar sobre a pessoa e outro sob o profissional, não objetivando separá-lo, mas tratando-as nas suas particularidades para constituir o integral.

Categorias	Dimensões	Subtítulos
o percurso pessoal e profissional dos educadores: vivências, crenças, motivações e escolhas	Ser humano	Para pensar a pessoa
		Para pensar o profissional
as concepções pedagógicas: educação, ensino, aprendizagem	Concepções	Para pensar as concepções
resiliência e formação reflexiva: a dinâmica da ação-reflexão-ação	Ações	Para pensar as ações

Convido-os então a entrar profundamente nas entranhas da criatura, que se fez obra pelas mãos de seu(sua) criador(a)!

3.1 PARA PENSAR A PESSOA

Muitas são as pesquisas realizadas que buscam encontrar um verdadeiro caminho que leve à eficácia da ação educativa. Teorias, concepções, novos paradigmas, mudanças legais, análise de posturas, discussões, congressos e, sobretudo, muito estudo. Pensar sobre o ato educativo é uma atitude bastante desafiadora. Colocar em questão a forma como acontece a educação, procurando caminhos e alternativas para que ela ocorra de forma mais eficiente e verdadeira, levantar hipóteses acerca do ideal e pensar sobre a forma como pensamos a educação, mobiliza não somente a nós, educadores, mas toda uma estrutura social. Essa caminhada há tempos numa mesma direção: a qualificação do processo educativo.

Penso que remeter a uma reflexão mais profunda sobre a educação me desafia muito pelo fato de que esse ato remete a uma auto-avaliação: o pensar sobre a ação, sobre a postura e sobre a vida pessoal e profissional como um todo. Apesar de não garantir a transformação, um processo reflexivo sobre quem realmente somos, no que acreditamos, como agimos para que nossas concepções e crenças transformem-se em prática permitirá aos educadores a consciência do seu caminhar, identificando limites, aproveitando melhor as potencialidades e trabalhando de maneira mais adequada com as dificuldades encontradas.

Será possível pensar em um processo de ensino e de aprendizagem com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança, voltado para as necessidades mais imediatas das crianças e adolescentes de hoje se não olharmos para nossa dimensão pessoal frente ao profissional que somos?

Nóvoa (2000), afirma:

A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização. (p.15)

Essa dualidade entre o eu pessoal e o eu profissional mostra-se complexa. Os próprios entrevistados, ao serem solicitados “*conte-me um pouco sobre sua história*”, deixavam claro que as duas dimensões se entrelaçam o tempo todo:

Na realidade a minha história pessoal está relacionada à profissional porque eu comecei a pensar na minha profissão na minha infância. Minha mãe é professora e eu sempre acompanhei ela na escola já que naquela época as crianças não ficavam muito em creche. Desde os três anos de idade eu freqüentava a escola acompanhando a minha mãe. Ela dava aula de História para a 8ª e 6ª série e eu ficava no Jardim de Infância da escola e lembro que eu a acompanhava quando trocava de período, eu subia numa cadeirinha e olhava ela trocando de sala, então eu me sentia mais segura. (Entrevistado A)

Os entrevistados chegaram a questionar se era para falar sobre a história pessoal ou profissional e como eram deixados livres para a escolha, falavam sobre aquilo que mais os tocava primordialmente. Interpretando o início das falas, observei que as duas melhores pontuadas iniciaram pelas questões profissionais e pessoais de forma bastante “amarrada”, como vimos na fala acima e na próxima:

A minha vida profissional só começou a ser realmente interessante no momento em que comecei a me desenvolver, a criar condições na vida pessoal. Quando tu és feliz, quando tu fazes as coisas para ser feliz tudo dá certo. (Entrevistado B)

Por sua vez, os menos pontuados pelos alunos, falam mais diretamente da vida pessoal:

Tenho 42 anos, fui uma criança muito feliz. Pude aproveitar bem a minha etapa de criança e fui uma adolescente muito rebelde. No desejo muito grande de perfeição, de me encontrar comigo mesmo, fiquei dez anos da minha vida num convento. Estudei para ser irmã e depois desse tempo me convidaram pra sair e até hoje eu não entendo... Aliás, eu entendi sim, porque não me encaixava com as regras do convento, eu não me adaptava, embora eu goste da perfeição. (Entrevistado D)

E ainda:

Sai de casa com 13 anos e estudava no seminário, fiz toda a minha formação com os padres. Com 24 anos eu saí e comecei realmente minha vida civil. Tenho dois filhos grandes, um de 26 e um de 27 anos. No seminário adquiri o gosto pelo trabalho social e mais ou menos desta forma comecei o meu ingresso no mundo da educação. (Entrevistado C)

Chama-me a atenção justamente que fica evidenciado o que traz a fala de Tardif (2002, p.145), com a qual compartilho minhas crenças: *“todo o professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”*. Ao realizar um olhar aprofundado e minucioso sobre essas falas, fica revelado o quanto o perfil pessoal daqueles que tem suas práticas reconhecidas como mais mediadoras e conseqüentemente mais significativas pelos seus alunos, interfere no processo de aprendizagem e formação integral. Percebemos claramente o grande desejo da docência no projeto de vida desses educadores e o quanto eles estão enraizados em suas histórias. O contrário fica exposto nas falas dos menos pontuados: falam

de sua vida essencialmente pessoal e num segundo momento, referem-se ao profissional. Com certeza, as professoras A e B enxergam suas carreiras profissionais como experiências significativas de aprendizagem de vida e desenvolvimento pessoal, enquanto os professores C e D parecem ainda buscar um sentido para sua atividade profissional, já que se tornaram professores por opção de não viver mais na vida religiosa. Restou-lhes a docência em função da formação realizada dentro das instituições religiosas e nesse caminho passaram a constituir-se novamente como pessoas, iniciando uma nova caminhada profissional.

Nóvoa (2000, p.16) exprime seus questionamentos que estão intrinsecamente entrelaçados com minhas reflexões acima: *“Como é que cada um de nós se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”*

O autor busca, no que chama de *triplo AAA*, um sustento para o processo identitário dos professores, reafirmando a força das dimensões pessoais, onde eu encontro um cruzamento com as falas dos entrevistados. São três “AS” que perpassam as características pessoais dos profissionais da educação na visão de Nóvoa (2000,p.16):

- *A de Adesão*, porque ser professor implica na adesão a princípios e valores, além de adoção de projetos e um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

O contato e o gosto que eu adquiri pela juventude se deram ainda como seminarista, pois eu trabalhava sempre com grupos de jovens enormes, onde além da formação do entretenimento, do alto conhecimento, a gente trabalhava muito com teatro, música e o grupo sempre estava cheio. Ali eu comecei a gostar realmente e vi que o meu caminho teria que ser ligado com a questão de pessoas, jovens de modo geral que é o que eu estou fazendo hoje. (Entrevistado C)

- *A de Ação*, porque na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do pessoal, sendo que algumas técnicas e métodos adaptam-se melhor a uma ou outra maneira de ser.

As minhas brincadeiras em casa era dar aulas para as bonecas enquanto minha mãe corrigia provas. Fui crescendo nesse ambiente, também tenho outras pessoas da família que são professores, fui me interessando pela profissão e não me via fazendo outra coisa. O mais difícil foi escolher o que seria e envolvida um pouco com esta questão de farmácia acabei chegando à Química. Dentro da universidade comecei a trabalhar com professores e meu primeiro contato foi com pesquisa em cursos de

formação para professores, eu tinha uma bolsa de iniciação científica para um projeto de construção de jovens didáticos. Fui conhecendo assim o quanto é bom ser pesquisadora e como é bom ser professor, tanto que eu vivo esse dilema até hoje, entre a pesquisa e a sala de aula. Eu adoro os dois e não consigo pensar em fazer uma coisa só, estou sempre envolvida nas duas áreas. Isso acabou influenciando toda a minha vida, meu crescimento, meu desenvolvimento. No Ensino Médio, sabendo que eu queria seguir esta profissão, eu tinha um comprometimento maior, um outro olhar, uma outra visão para os meus professores. Alguns eu sigo hoje e outros serviram para saber o que eu não tenho que fazer. (Entrevistado A)

- *A de Autoconsciência*, porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor tem sobre a sua própria ação.

Eu sempre pensei que ser professora, não os professores que eu sempre tive, eu sempre procurei cativar os meus alunos primeiro e depois ensinar Ciências e Biologia e eu acho que a partir desse momento que eu tinha esse objetivo, as minhas aulas ficaram diferentes, eu acho que elas realmente, em muitos alunos, fizeram a diferença. (Entrevistado B)

Vale à pena também analisar o que dizem os professores entrevistados quando questionados sobre como se caracterizam pessoal e profissionalmente e quais são as crenças e sonhos que têm. Descrevem-se de formas bastante distintas: pessoas alegres, atenciosas, dinâmicas, profissionalmente felizes, calmas, tranqüilas, tímidas, ponderadas, humildes na convivência com colegas e alunos e deixam clara a importância do respeito com o outro, com o coletivo, com o grupo: *“Eu sou uma pessoa que gosta muito mais de ouvir do que de falar, mas isso até certo ponto. Eu vou assimilando, vou escutando, mas chega uma hora que parece que eu estouro e tenho que falar o que acho.”* (Entrevistado A)

Todos citam a importância da família em suas vidas. Entre as crenças, encontra-se a fé em Deus e no ser humano. *“Eu creio que pra gente encontrar a felicidade tem que crer em alguma coisa e eu creio em Deus. Deus conduz a nossa vida, eu acho que o homem está aqui em busca da felicidade”* (Entrevistado D). Ainda: *“Acredito em Deus, acho que é uma força, não costumo freqüentar a igreja, mas tenho isso como crença”* (Entrevistado A). E o ser humano vem à tona: *“Acredito no trabalho coletivo, acredito na juventude, acredito na família.”* (Entrevistado C)

Sonham em ser felizes e ver as pessoas vivendo em paz e harmonia, apesar de demonstrarem isso de formas distintas. Alguns, de maneira mais individual: *“Meu sonho é ser feliz e realizada profissionalmente e pessoalmente. Ter uma família, estar com as pessoas que eu gosto sempre perto e trabalhar muito”* (Entrevistado A). Outros, de maneira mais coletiva:

“Sonho em ser feliz e ser feliz é ajudar esses adolescentes que estão comigo a também encontrar o seu caminho sua felicidade” (Entrevistado D). Ou ainda:

Meus sonhos são as pessoas perceberem que existe o outro, o que eu acho que é difícil. Outro sonho que é também uma preocupação ao mesmo tempo: gostaria de ver as pessoas não gritando e sim dialogando e não só falando, mas também ouvindo, que eu acho que é uma coisa diferente. (Entrevistado C)

Chama a atenção que nos entrevistados mais pontuados, aparecem nessa questão o envolvimento e o prazer com o trabalho:

Às vezes eu penso que o meu sonho é me aposentar, dizer assim: agora eu vou parar e curtir a vida. Outra hora me assusta pensar isso, porque eu não me vejo em final de carreira. Estou sempre pensando “ano que vem eu já vou colocar isso em prática”. Estou sempre planejando uma coisa a mais para ir acrescentando. Então eu tinha um sonho de me curtir, de parar de trabalhar, mas acho que não vou conseguir. (Entrevistado B)

Eu tenho uma preocupação muito grande com o jeito como assumo meu trabalho. Tenho um envolvimento muito grande. Chego em casa e vou trabalhar, vou pesquisar. Estou sempre envolvida, então eu espero estar sempre crescendo através do trabalho, que isso é uma realização pessoal para mim. (Entrevistado A)

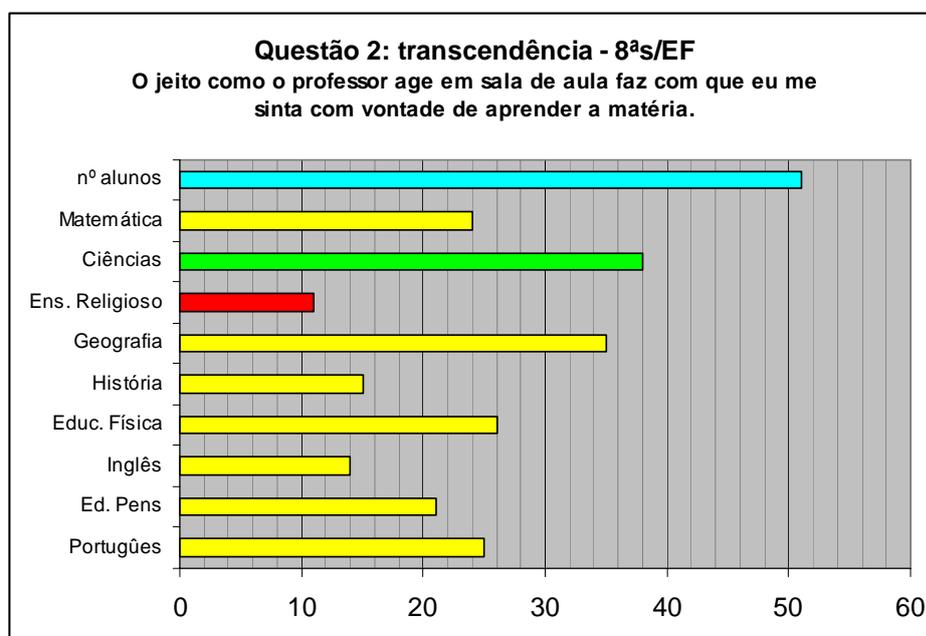
Ao observar e analisar as falas sobre a formação profissional inicial e continuada encontrei dois casos: os mais pontuados com direcionamentos específicos dentro da área do conhecimento que escolheram para atuar e formação posterior focadas em conhecimentos pedagógicos, ambas com prática de sala de aula durante a formação. Já os menos pontuados, possuem formação em área coerente com a atividade religiosa que realizavam, com especialização em Ensino Religioso, em ambos os casos. Percebo que nesses últimos casos, não foi uma questão de escolha pessoal e sim uma conveniência em função da opção de vida que tinham feito. Os dois acabaram se afastando da vida religiosa e tornaram-se professores.

Frente a essas constatações, evocamos Nóvoa (2000, p.16) mais uma vez:

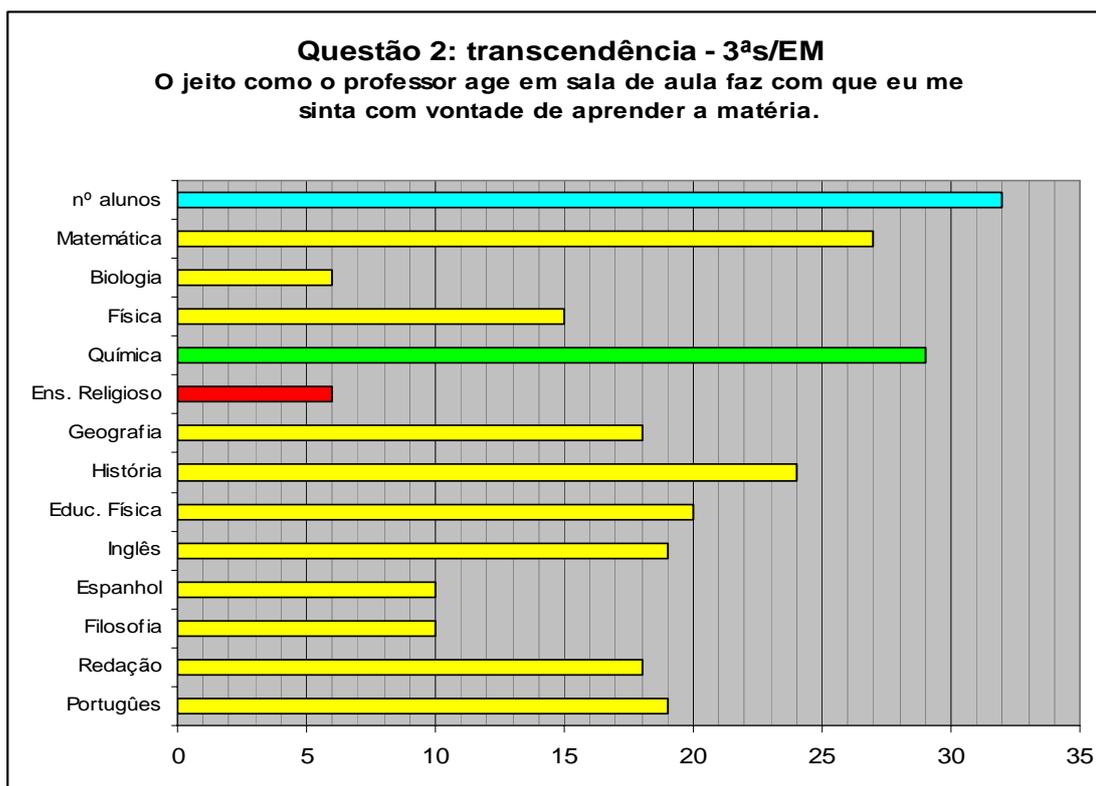
A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Ele complementa dizendo que essa construção de identidades passa por um processo complexo, já que se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Sendo assim, ficam mais claros os porquês de, apesar de formações semelhantes, alguns professores marcarem positivamente a vida escolar de seus alunos. Os diferenciais que aparecem na trajetória pessoal e profissional dos professores especialistas contribuem significativamente para a aprendizagem de seus alunos, já que trabalham de outra forma e se enxergam realizados nas duas dimensões vividas. O que questiono incansavelmente frente a essa situação é: como provocar, nos outros profissionais – aqueles que se mostram mais especialistas que formadores integrais – a preocupação com o tratamento pedagógico de suas aulas?

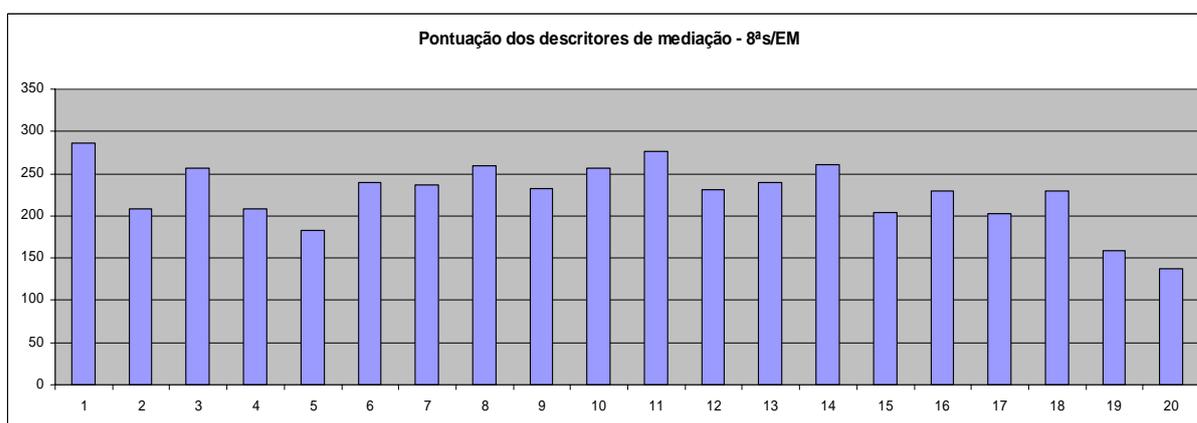
Analisando os dados do questionário fechado aplicado aos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, na questão referente ao critério da transcendência, vejo o quanto os alunos percebem na prática de seus educadores atitudes bastante diferenciadas. Esse se constitui como um dos critérios considerados universais na mediação (GOMES, 2002) e se refere justamente à ação consciente do educador ao trabalhar com determinado conhecimento tendo em vista a sua aplicabilidade em outros momentos significativos da vida pós-escolar. Eis os dados gráficos¹:

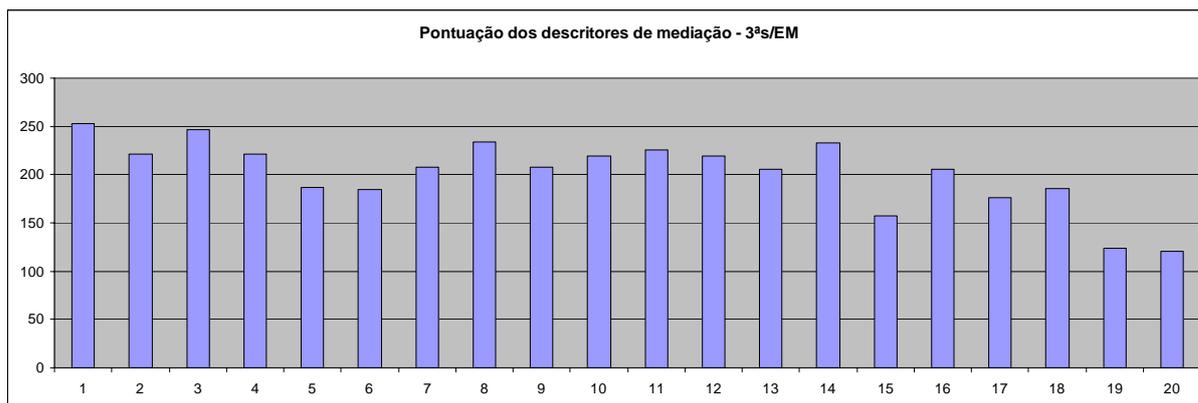


¹ Nos dois gráficos, a cor verde representa o professor melhor pontuado na pesquisa e a vermelha, o pior pontuado. Ambos fizeram parte do estudo de caso, passando pela entrevista semi-estruturada.



A grande pontuação de alguns professores em contraponto com outros, mostra que são poucos os professores que conseguem de fato agir em sala de aula buscando desenvolver conhecimentos para a vida e, principalmente, fazer com que seus alunos percebam essa intencionalidade. Vale relatar que os gráficos gerais, abaixo colocados, foram mostrados e analisados em uma reunião pedagógica. Nela observei que os professores que mais se envolveram e se preocuparam em pensar nos resultados e nas suas práticas foram os mais pontuados. Os menos pontuados, mesmo sem saber que essas particularidades eram justamente de suas práticas, pouco se mostraram interessados em pensar os porquês de tais resultados, contentando-se em justificar na falta de interesse dos alunos a baixa pontuação. Os gráficos revelam esses dados:





Os números de 1 a 20 referem-se às questões conforme apêndice A.

Estes dados dão uma pista do quanto o professor especialista não tem em sua prática cotidiana a preocupação com o tratamento pedagógico do seu planejamento, aqui explicitados por meio dos critérios de mediação da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein (MEIER e GARCIA, 2007). Analisando esses critérios é possível perceber que fazem parte de uma formação essencialmente pedagógica e que muitas vezes, também, estão presentes na pedagogia intrínseca que traz os perfis pessoais. Em Nóvoa (2000, p.16), encontro outra reflexão, que vem para colaborar com essa leitura:

A resposta à questão *Por que fazemos o que fazemos na sala de aula?* obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

Indo um pouco além nessa análise, é possível verificar que as questões mais pontuadas, no geral, em qualquer um dos níveis, são de cunho mais específico e conteudista. Entretanto, as questões que envolvem uma predisposição pessoal do Entrevistado Cara ir além dos conhecimentos para trabalhar com o desenvolvimento integral do aluno, recebem pontuação bem mais baixa.

Arroyo (2000, p.67) ao referir-se às auto-imagens ameaçadas, fala da identificação e do apego do docente de área com o seu saber fazer, expressa pela frase “*eu sou um profissional de minha área*”. Desapegar-se dessa imagem significa perder a propriedade e conseqüentemente sentir-se inseguro, já que isso mexe no âmago da imagem

que as pessoas têm da área de atuação. Lembra que os docentes que atuam até a 4ª série do Ensino Fundamental não têm muita dificuldade de trabalhar com uma visão mais plural e integral da formação da infância:

a organização do trabalho na base da regência de turmas obriga a ter sensibilidade com a totalidade da vida dos educandos. Estes são seus conteúdos, sua matéria pedagógica. Diríamos que há uma adequação entre uma visão e uma prática ampliada de educação, os conteúdos da prática e a auto-imagem profissional. (ARROYO, 2000, p.69)

Já ao falar dos professores que atuam de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio, licenciados em áreas específicas do conhecimento, Arroyo lembra a dificuldade de identificar o seu papel de educador com a formação integral do educando.

Associam sua auto-imagem a uma visão fechada de educação, a conteúdos de área, de disciplina. Resistem e quando aceitam fazer parte de um coletivo profissional do 3º ciclo, por exemplo, querem continuar dando aula de sua matéria. Reagem a pensar sua prática dentro de um coletivo que pense no pleno desenvolvimento da adolescência. Sentem-se ameaçados em sua identidade pessoal e profissional. (ARROYO, 2000, p.69)

E diante dessas constatações, não se trata de encarar essa forma de olhar a educação como falta de esclarecimento, que poderia ser resolvida com a reestruturação da formação, treinamento, estudo, reflexões. A identidade profissional tem que ser tratada com muito cuidado e respeito, pois perpassa as dimensões pessoais do profissional como ser humano. Para o autor,

as opções teóricas e pedagógicas, a abertura ou resistência à inovação não é tanto uma questão de ignorância dos mestres e dos familiares, de esclarecimento ou de conhecimento teórico, nem ideológico e político, mas é basicamente uma questão de auto-imagem e identidade pessoal e profissional reforçada por interesses sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamento, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional. (...) Está em jogo o pensar, o sentir e ser da gente". (ARROYO, 2000, p.70)

Ainda dentro desse contexto, de acordo com Nóvoa (2000, p17),

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

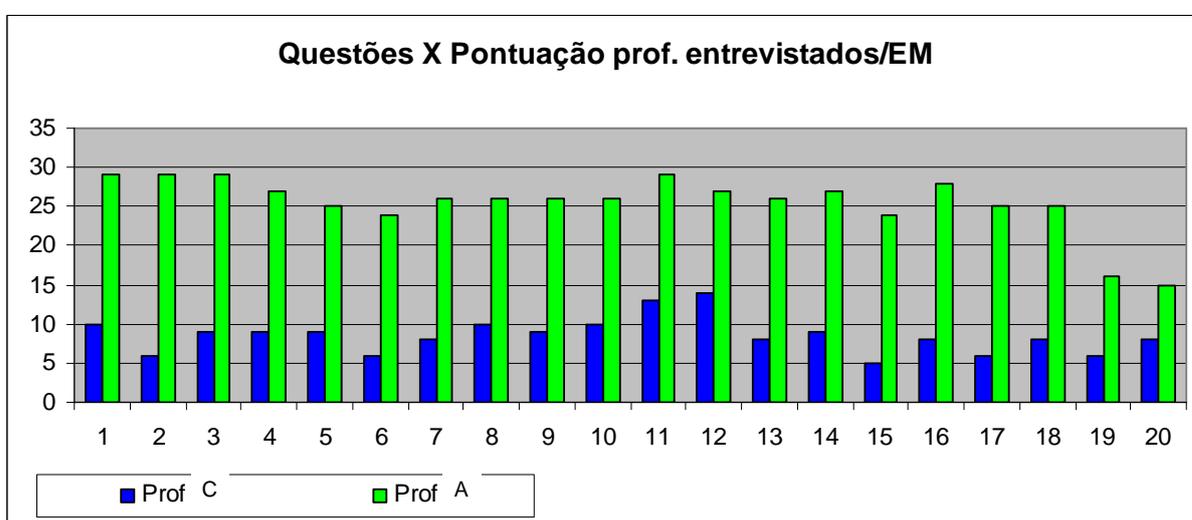
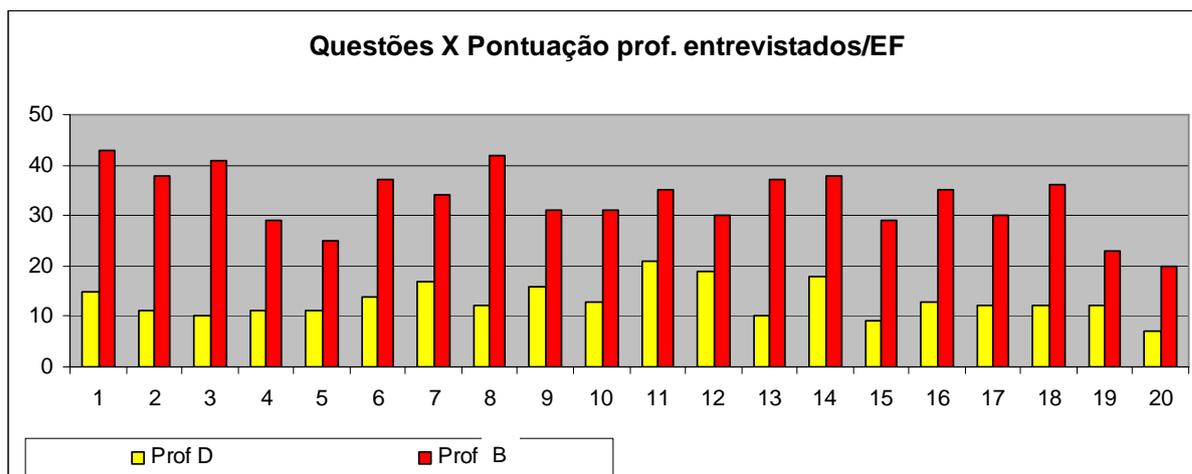
Percebo na reflexão desses autores, o quanto as dimensões pessoais mostram-se relevantes na docência e, conseqüentemente, estão intimamente ligadas às práticas pedagógicas cotidianas. Sem sombra de dúvida, mesmo que inconscientes, os alunos percebem no dia-a-dia da sala de aula, quais professores apresentam uma preocupação maior com a sua formação integral e a construção de conhecimentos relevantes para a vida ou com a transmissão pura e simples de informações.

Essa formação pedagógica deveria estar contemplada nos cursos de licenciatura, mas conforme já citado, o que se tem visto são currículos com ênfase no específico da área de conhecimento e poucos créditos dedicados às práticas pedagógicas, que o enfoque principal seria a metodologia de trabalho da área específica, a avaliação, os processos de ensino e de aprendizagem. Alarcão (1996), quando fala da formação de professores em Portugal, chama o estágio pedagógico de *parente pobre de todas as disciplinas*, colocando que os docentes universitários não lhe conferem prestígio e reconhecimento. Também se sabe que esses créditos, contemplados ou não, têm pouca aceitação e envolvimento por parte dos estudantes, que não se preocupam, no momento da graduação com o trabalho em sala de aula, já que muitos nem mesmo tem a pretensão futura de dar aulas. Isso, conforme a autora,

acontece porque a Universidade se demite da sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do seu saber para com ele resolver problemas práticos e, nessa atividade, aprofundar e conscientizar o seu saber. (Alarcão, 1996, p.26)

Mesmo tendo presente essa realidade, alguns professores conseguem mostrar-se diferenciados em sala de aula, contribuindo significativamente para a aprendizagem dos alunos. Geralmente, esses professores apresentam as características de um mediador, que nesse texto está visto dentro do enfoque de Feuerstein. Esses critérios geralmente apresentam-se bastante intrínsecos aos educadores, independentes da sua formação. E o grande desafio é trabalhar com os profissionais que estão atuando nas salas de aula de 5^a a 8^a série/EF e do Ensino Médio e que não possuem essa preocupação pedagógica com a sua prática, fazendo apenas o papel do transmissor de informações.

Para continuar essa análise, observo os dados de mais dois gráficos, que comparam somente a pontuação dos professores entrevistados.



Os dados revelam grande diferença nas pontuações. Evidência que marca a predisposição e capacidade pedagógica de alguns docentes de ir além e que, através das entrevistas analisadas, ficam claras que elas vêm de um algo a mais em sua trajetória pessoal, uma realização que vêm antes da profissionalização. Mesmo quando olhamos as questões específicas do “ver o aluno como um todo” (19 e 20), relacionadas ao critério 12 – sentimento de pertença – que exige do professor um perfil pessoal de preocupação com o integral, é possível perceber que há uma significativa baixa na pontuação nos dois níveis, mas mesmo assim, os professores melhores pontuados têm uma pontuação bastante superior ao menos pontuado.

Perrenoud (2001, p33), afirma

Encontramos os mesmos dilemas entre os profissionais. Ser professor significa viver como agente de uma organização e como artesão (ou combatente) solitário ao mesmo tempo. Nenhum professor vive “por conta própria”, mas alguns se engajam na relação educativa com todo o seu ser, com paixão, com projeto, com uma ética que lhes pertence. Portanto, nunca deixam de investir em suas responsabilidades e em um projeto educativo próprio. Mesmo os que têm uma relação mais dependente e dócil com os objetivos oficiais da educação precisam de uma certa autonomia em seu modo de fazer, sem ousar nem poder afastar-se por completo dos métodos prescritos ou recomendados pela instituição.

No intuito de compreender melhor a *Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural*, de Reuven Feuerstein, farei uma breve explanação sobre seus principais aspectos. Essa teoria serviu como apoio e fundamentação na elaboração dos questionários fechados aplicados aos alunos para a escolha dos professores entrevistados. O objetivo maior foi buscar, através dos critérios de mediação de Feuerstein, características de um professor mediador, com práticas que fazem a diferença na vida escolar dos seus alunos.

Penso que discuti-las nesse momento é de fundamental importância para continuar refletindo sobre o quanto os aspectos pessoais do professor mostram-se fortes em seu desenvolvimento profissional, para além das competências técnicas e pedagógicas. É relevante observar o quanto essa teoria busca um envolvimento profundo do docente com sua formação pedagógica, questão essa que tem se mostrado deficitária na prática pedagógica revelada pelos professores especialistas.

3.1.1 Teoria de Aprendizagem de Feuerstein: a construção mediada do conhecimento

Até agora, muito pensei e escrevi sobre a formação do professor, tanto pessoal como profissionalmente. Aliás, atualmente este é um assunto que tem ocupado páginas e páginas das publicações sobre educação. Em minha pesquisa, como já afirmei, propus-me a ir além da formação pedagógica, fundamental para a qualidade da educação, pensando também o quanto as trajetórias pessoais dos professores influenciam no processo pedagógico. Pretendo, nesse momento, aprofundar o estudo da Teoria da Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, que trabalhou junto com Piaget e tem sua base no estudo de Vygotsky. Ao trazer a tona essa teoria, procuro deixar evidenciada

minha concepção de educação, de educando e de educador, quando tomo emprestadas as palavras de Méier e Garcia (2007, p.24) para afirmar que

diferentemente de ensinar, mediar é uma espécie de interação especializada em que a “aprendizagem” encontra a “autonomia para aprender” e, juntas, possibilitam a construção de pessoas capazes de andar por si só na construção do conhecimento.

Feuerstein nasceu em 1921, em Botosan, Romênia, quinto dos oito filhos de uma família judia. Foi casado, teve quatro filhos e reside em Israel, desde 1944. De acordo com Meier e Garcia (2007), apoiado em Da Ros, a mediação sempre esteve presente no grupo particular e familiar de Feuerstein, quando em conversas mediadas pela mãe, contavam e reconstruíam o que haviam aprendido durante a semana. Ele aprendeu a ler com apenas três anos e sempre foi referência para auxiliar os colegas e amigos que tinham dificuldade para ler e compreender a língua escrita.

Em Bucareste, formou-se em Psicologia no “Onesco College”. De 1950 a 1955, depois de uma parada para o tratamento de uma tuberculose, foi para a Universidade de Genebra, onde estudou Pedagogia e sob a orientação de Andre Rey e Jean Piaget, completou sua graduação em Psicologia Clínica e Geral, com quem trabalhou a partir de 1952.

Em 1970 Feuerstein concluiu sua tese de doutorado na Sorbonne/Paris, na área de Psicologia do Desenvolvimento, com o título: *Diferenças no funcionamento cognitivo dos diferentes grupos sociais e étnicos – sua natureza, sua etiologia e os prognósticos de modificabilidade*. As referências de caráter mais psicossocial de sua concepção teórica estão em autores como D.P.Ausubel, H. Aebli, A. Anastasy, J.T. Campbell, A.R. Luria e L.S. Vygotsky, que aparecem na bibliografia de sua tese. Hoje é diretor do “International Center for the Enhancement of Learning Potencial (ICELP)” e professor na Escola de Educação da Universidade de Bar Ilan, em Ramat Gan, Israel e na Escola de Educação da Universidade Vanderbilt, em Nashville, Estados Unidos.

Segundo Meier e Garcia (2007), na direção do Serviço Psicológico do Departamento de Youth Aliya’s, uma instituição que recebia e integrava as crianças judias que chegavam a Israel, Feuerstein começou a dar forma à sua proposta

educacional, que tem por base as experiências de aprendizagem mediada e a avaliação de potencial de desenvolvimento. A maioria dessas crianças e adolescentes apresentava atrasos e limitações na aprendizagem e submetidos a testes psicológicos e de desenvolvimento (Bender, provas operatórias de Piaget, entre outros), revelavam incapacidades. Seus estudos e o rico processo de mediação vivido em sua infância vieram à tona, motivando-o a buscar uma forma de modificar o quadro dessa realidade. Criou assim o programa pedagógico denominado Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), que emergiu dessa reflexão e constitui-se num programa de intervenção cognitiva.

Em Meier e Garcia (2007, p. 11), Feuerstein afirma que

A grande diferença entre mediação e ensino, ainda que este seja qualificado como um bom ensino, torna-se mais evidente e mais compreensível a partir da comparação entre as duas formas de ensinar. Essa diferença é ainda mais perceptível quando se evidenciam alguns dos parâmetros, também chamados de critérios, mas é muito mais relevante quando descreva a mudança na qualidade da interação professor-aluno, que passa a ser qualificada como interação mediador-mediado.

Para Feuerstein o mediador é aquele que não se prende ao nível de maturação manifestado pela criança, direcionando-se às funções psicológicas superiores que ainda estão por se completar, antecipando-se ao desenvolvimento. Sendo assim, deve estar baseada no entendimento dos diferentes ritmos, experiências e trajetórias pessoais, contexto familiar, níveis de conhecimento.

Além disso, para Feuerstein o que torna alguém mediador formal é sua capacidade de conduzir estrategicamente o processo de aprendizagem mediada, sua capacidade de interrogar o mediado, o modo de impulsionar conflitos cognitivos e mobilizar as funções cognitivas, viabilizando uma intervenção transformadora.

Ao reportar-se a Fonseca (1998), sobre a importância e o papel do mediador na qualidade da mediação, vem à tona mais uma vez um dos aspectos que esta pesquisa está investigando: a importância e influência do perfil pessoal do mediador. Ele afirma que a Modificabilidade Cognitiva Estrutural depende da qualidade de intervenção do mediador, da forma como cria certas estratégias de percepção, de busca, de exploração, de

orientação, que resultará em uma maior eficácia no processamento de informações no momento em que o indivíduo é exposto a estímulos. Vai além, afirmando que

para Feuerstein, a melhoria cognitiva que o mediado experimenta também atinge a personalidade do mediador. Há algo no eu do mediador que se transforma quando o mediado atinge os objetivos da aprendizagem. (...) O aspecto energético-motivacional da Modificabilidade Cognitiva Experimental é crucial e nunca pode ser perdido de vista, razão pela qual a sua filosofia exige mudanças de atitude e não apenas exibição de competências, quer da parte do mediador, quer da parte do mediado. (MEIER e GARCIA, 2007, p.124)

Sendo assim, fica claro que a mediação da aprendizagem é um tipo especial de interação entre alguém que ensina e alguém que aprende. E essa interação, segundo Feuerstein, deve ser caracterizada por uma postura intencional e planejada por parte do mediado. Por se tratar de uma forma especial de interação, esta mediação caracteriza-se por alguns critérios que a particularizam, que para Feuerstein, são doze, atualmente. Ele concebe quatro como universais, ou seja, devem estar sempre presentes em um ato mediado, mas para uma mediação de melhor qualidade, é necessária a presença dos outros critérios. Vejamos esses critérios.

3.1.2 Critérios de Mediação

Apresento agora idéias resumidas de cada um dos critérios de mediação segundo Meier e Garcia (2007), dos quais emergiram as questões que fizeram parte do questionário fechado aplicado nos alunos participantes da pesquisa. Os três primeiros critérios e o décimo são considerados critérios universais, ou seja, para que uma interação possa ser identificada como uma mediação é necessária que essas quatro características estejam presentes no ato mediado. Feuerstein afirma que na ausência destas, a mediação é inviabilizada. Ao final de cada critério, aparecem as questões elaboradas para o questionário. Os números entre parênteses indicam a quais critérios tais questões se referem, já que podem se referir, aqui nessa pesquisa, a mais de um.

- 1) *Intencionalidade e Reciprocidade* – segundo Feuerstein, estas são as principais condições para que uma interação seja uma mediação. O mediador precisa ter o

objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, garantir que o que está ensinando realmente seja aprendido. Vai além da declaração de um objetivo de ensino, mas, juntamente com este, uma tomada de posição consciente por parte do mediador em que ele assume a responsabilidade por colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance das metas e dos objetivos. Quanto à reciprocidade, ela garante o estabelecimento de certa cumplicidade: o mediado precisa querer aprender. Assim, a reciprocidade também garante a aprendizagem e deve ser um dos objetivos a ser conquistado pelo mediador que precisa provocar essa postura em seus alunos, conquistando-os para a vontade de aprender.

- *O professor deixa claro o objetivo do que será trabalhado e faz o possível para que eu aprenda o que ele está ensinando. (1)*
- *O jeito como o professor age em sala de aula faz com que eu me sinta com vontade de aprender a matéria. (1)*

2) *Transcendência* – é a orientação consciente do mediador em ensinar olhando o futuro, para outros contextos, para situações além do aqui-e-agora. O ensino não deve ser pontual, restrito a uma única situação ou contexto. Este precisa ser passível de aplicação, ser útil e integrável a outras estruturas conceituais, a outros saberes, outros momentos de vida do aprendiz em outros contextos. Diz respeito a auxiliar o aluno a desenvolver a metacognição – aprender a aprender – para que seja possível, a partir do trabalho, da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem, a generalização e abstração objetivando a construção de novos conceitos a partir daqueles iniciais.

- *Os temas e trabalhos encaminhados pelo professor fazem com que eu aprofunde meus conhecimentos e me ajudam a aprender mais. (2/8)*
- *O professor mostra a importância do que está ensinando e a aplicação da matéria para a minha vida. (2/3)*

3) *Significado* – mediar significado é construir com o mediado o aprendizado dos conceitos que transcendem o objeto, dos conceitos que são atribuídos ao objetivo e

que o inserem num contexto. A atribuição de significados é produto do grupo cultural, é subjetiva. Não é próprio do objeto, não é característica dele. Entretanto é essa atribuição subjetiva que possibilita a integração da criança ao grupo, pois ambos, criança e grupo cultural, partilham de significados comuns. É importante que as situações de aprendizagem sejam relevantes e interessantes para os sujeitos. O significado cria uma nova dimensão para o ato de aprender, levando a um envolvimento ativo e emocional no desenvolvimento da tarefa. Mais do que tudo é preciso que o aluno aprenda a buscar significado naquilo que faz.

- *O professor mostra a importância do que está ensinando e a aplicação da matéria para a minha vida. (2/3)*
- *O professor vai além dos conteúdos, preocupando-se também com a minha formação futura e com a construção de valores. (3)*

4) *Sentimento de competência* – sentir-se capaz de realizar uma tarefa difícil é pré-requisito para que o sujeito invista esforços para obter êxito. Quando o sujeito não acredita ser capaz, quando não se sente competente, ele desiste. Feuerstein diz que a escola deve prover a criança oportunidades de conquistas reais, dentro de suas capacidades, para que ela desenvolva um sentimento positivo, em relação a si mesma. Nesse sentido é importante que o mediador interprete para o mediado o significado dos seus sucessos, fazendo com que ele tenha consciência da suas capacidades. O sentimento de competência está diretamente relacionado à motivação, na medida em que esta é fundamental para que ocorra a aprendizagem. Muitas vezes, o indivíduo deixa de aprender ou evidenciar sua potencialidade justamente por não acreditar em si mesmo ou porque é subestimado. Em função disso, é preciso considerar a importância do mediador na organização de tarefas que estejam adequadas à capacidade do sujeito, possibilitando-lhe alcançar sucesso nos esforços empreendidos.

- *O professor me incentiva e faz com que eu me sinta capaz de aprender a matéria. (4)*
- *O professor faz com que eu me sinta competente para realizar as atividades. (4)*

5) *Controle e regulação do comportamento* – mediar a regulação do comportamento cria no indivíduo a flexibilidade e a plasticidade necessárias para que esse mesmo indivíduo tenha autonomia na decisão de iniciar o comportamento ou de inibi-lo. Este critério está intimamente relacionado à impulsividade que os alunos apresentam diante da realização das tarefas. Logo que leram e compreenderam, eles já iniciam a resolução do proposto, o que pode acarretar um grande número de erros. Assim como alguns ficam estagnados diante das atividades, não conseguindo realizá-las. Nessa mediação é importante que o mediador dê ênfase ao processo de resolução e não ao resultado, auxiliando o sujeito a perceber o quanto de energia, tempo, atenção e dedicação são necessárias na execução das tarefas, para resolvê-las adequadamente.

- *O professor dá informações claras e objetivas para a realização das tarefas, ajudando-me a pensar e refletir antes de realizar uma atividade. (5/11)*
- *O professor me ajuda a escolher os melhores caminhos para aprender. (5)*

6) *Comportamento de compartilhar* – esse comportamento conduz o indivíduo para fora do seu mundo egoístico e permite que os outros participem da sua forma de pensar e agir. É por meio dele que o Entrevistado Code conhecer a forma de pensar de seus alunos, seus raciocínios, suas hipóteses, seus erros e acertos. Também o professor necessita aprender a compartilhar com seus alunos, falando enquanto pensa, cria e resolve problemas, pois assim o aluno fica acompanhando o raciocínio e as estratégias que o levaram ao resultado. Além disso, compartilhar a forma de ser, demonstrando seus sentimentos, aproxima professor e aluno estreitando vínculos, o que auxilia a aprendizagem. Professores e alunos precisam pensar juntos, interagindo frente à solução de problemas e realização das atividades.

- *O professor compartilha com a turma o seu jeito de pensar sobre determinado assunto ou estratégia para resolver um exercício. (6)*
- *O professor valoriza a participação, as contribuições e os raciocínios dos alunos, nos momentos de debate, resolução e correção de atividades. (6)*

7) *Individuação e diferenciação psicológica* – este critério diz respeito à individuação, levando o mediador a pensar que cada sujeito é único e diferenciado, com capacidades e limitações próprias. A valorização das diferenças individuais como características necessárias para que cada um construa saudavelmente seu processo de individuação e de aprendizagem, sem caráter discriminatório ou massificador, auxiliará positivamente na mediação. É importante não só promover a socialização do sujeito como também a consciência de sua individualidade. O mediador deve ter como objetivo levá-lo a aceitar-se como pessoa singular e diferenciada e entendê-lo como participante ativo da aprendizagem capaz de pensar independentemente de seus colegas.

- *O professor age com cada aluno como se cada um fosse importante, chamando-os pelo nome e demonstrando conhecê-los. (7)*
- *O professor respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e características pessoais de cada um. (7)*

8) *Conduta do planejamento e da busca por objetivos* – é papel do mediador estimular os educando a estabelecer metas individuais e se empenhar em alcançá-las incentivando com isso a perseverança, paciência e empenho no alcance de seus objetivos. Favorecer a formação de hábitos de estudo e auxiliar na discriminação e diferenciação de metas reais e fictícias pode ser outra contribuição da mediação, no sentido de levar à busca do planejamento e do sucesso dos objetivos estabelecidos, exigindo processos e mecanismos de auto-regulação e autocorreção da conduta.

- *Os temas e trabalhos encaminhados pelo professor fazem com que eu aprofunde meus conhecimentos e me ajudam a aprender mais. (2/8)*
- *O professor ensina como aprender e estudar sua matéria, planejando os passos necessários para aprender um assunto novo. (8)*

9) *Procura pelo novo e pela complexidade* – esse critério diz respeito a adequação das atividades pelo grau de desafio, buscando um equilíbrio para que as situações de aprendizagem levem o aluno a interessar-se em buscar as soluções. Estas atividades auxiliam na formação de cidadãos capazes de atuar na sociedade atual, que exige profissionais que buscam o novo e adaptem-se às inovações e mudanças. É muito importante que o professor conduza o educando a buscar o que há de diferente na tarefa em relação às anteriores. A novidade muitas vezes pode implicar num maior grau de complexidade e estimular a curiosidade intelectual, a originalidade, a criatividade e o pensamento divergente. É criada a necessidade de planejar suas próprias atividades e experiências e submetê-las à discussão com os colegas. O novo e o desafio poderão criar sentimentos de motivação e esforço na conquista dos objetivos.

- *As atividades solicitadas pelo professor têm um grau de dificuldade adequado, não são nem muito fáceis, nem muito difíceis. (9)*
- *O professor consegue fazer com que eu me sinta desafiado a realizar as tarefas propostas. (9)*

10) *Consciência da modificabilidade* - a idéia da capacidade de modificar está presente em todo o trabalho de Feuerstein e integra a estrutura axiomática de sua teoria. Os cinco axiomas da Teoria da Modificabilidade Cognitiva estrutura que devem ser considerados ao mediar a consciência da modificabilidade são:

- Todos os seres humanos são modificáveis;
- Esta criança específica que estou educando pode ser ajudada a modificar-se;
- Eu próprio sou um mediador capaz de, efetivamente, ajudar essa criança a modificar-se;
- Eu mesmo sou modificável;
- A sociedade, a opinião pública, na qual estou inserido, pode ser modificada por mim ou por qualquer outro indivíduo inserido nela;

Toda teoria para ser consistente precisa basear-se em axiomas que dão base da estrutura a ser construída. A teoria da mediação da aprendizagem de Feuerstein tem esses cinco axiomas como pedra fundamental. O professor que deseja tornar-se um mediador mais eficaz deve incorporar esse sistema de crenças, para só então, educar alguém.

- *O professor me faz perceber que consigo melhorar meu desempenho. (10)*
- *O professor me incentiva para me esforçar ao máximo para concluir uma tarefa corretamente. (11/10)*

11) *Escolha da alternativa otimista* – a opção pela alternativa otimista, ou alternativa positiva é a escolha pela alternativa cuja possibilidade de dar certo é maior, e em seguida, realizar todos os esforços para que isso aconteça. É necessário que o comportamento do professor incentive o aluno a trabalhar, a esforçar-se. E o caminho para que o aluno se envolva nas atividades escolares implica escolher a alternativa otimista. Uma pessoa com um profundo sentimento de que alguma coisa é sempre possível fazer para melhorar qualquer área da sua vida, reage diante das dificuldades e permite-se buscar, trabalhar e esforçar-se para alcançar o sucesso.

- *O professor me incentiva para me esforçar ao máximo para concluir uma tarefa corretamente. (11/10)*
- *O professor dá informações claras e objetivas para a realização das tarefas, ajudando-me a pensar e refletir antes de realizar uma atividade. (5/11)*

12) *Sentimento de pertença* – a mediação do sentimento de pertença é influenciada pelo ambiente cultural. Fazer parte de um grupo, de uma nação, de uma religião, pode dar ao sujeito uma força interior para lutar por seus ideais que, em muitos casos, superaria até mesmo a capacidade de compreensão. Um indivíduo muito centrado em si mesmo, ou no máximo, em sua família nuclear, não percebe a importância de outros pontos de vista, pois a dimensão de sua própria vida é apenas horizontal, interagindo apenas com pessoas muito próximas, com valores semelhantes. É a dimensão vertical das

relações que permite ao sujeito transcender a necessidade de realização de suas necessidades imediatas e posicionar-se criticamente frente aos valores socialmente impostos.

- *O professor me faz sentir importante para a escola e para a minha turma, valorizando minhas origens, minha história, minha família. (12)*
- *O professor se interessa em saber das minhas atividades extra-escolares e fala positivamente sobre isso. (12)*

3.2 PARA PENSAR O PROFISSIONAL

Buscando materiais na biblioteca para aprimorar meu referencial teórico da pesquisa, o título me chama a atenção: *“Formando professores profissionais”* (PERRENOUD e outros, 2001). Professores profissionais? Pareceu-me redundante a idéia de que se faz necessário formar professores profissionais, já que no meu entender isso é óbvio. Atenta e curiosa por entender a perspectiva de formação de professores profissionais, proposta pelos autores, leio a introdução e começo a refletir no quanto de fato julgo importante e necessário pensar o profissional em um espaço separado do pessoal, no intuito de realmente compreender o ser humano como inteiro, mas com dimensões distintas.

“Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem. Sem dúvida, esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores (...)” (PERRENOUD e outros, 2001, p.11). Mas, o que tenho visto, conforme já discutido aqui, é que a formação acadêmica dos professores especialistas deixa a desejar nos conhecimentos práticos quando comparado com os teóricos. Estes últimos, conforme o autor, que dizem respeito aos *“conhecimentos disciplinares e culturais, relativos ao saber a ser transmitido”* geralmente são intensamente trabalhados, enquanto que os práticos constituídos pelos *“conhecimentos pedagógicos e didáticos, que se referem à maneira de organizar as condições de aprendizagem e sua gestão”* ficam em segundo plano. A mesma visão da ênfase do teórico sobre o prático e do conhecimento de conteúdos sobre o experiencial tem Yus (2002), quando discute a educação holística para o século XXI.

O título agora não começa a soar mais familiar e coerente? Penso que se competências técnicas bastassem para a construção do conhecimento, teríamos quase nenhum problema na educação. Evidenciado está que hoje a sociedade mostra-se estruturada de uma forma completamente diferente do século passado e que a escola, por muitas vezes, continua a querer manter suas raízes. Sim, escola é lugar de aprendizagem, mas hoje se faz necessário que ousemos e busquemos muito além das aprendizagens dos conhecimentos e essa mudança só acontecerá de fato se passar pela formação metodológica do professor, que vem então a ser sua profissionalização.

Nesse processo, o professor deixa de ser um executante, para ser considerado um profissional que requer, além dos longos estudos, a capacidade de realizar com autonomia tarefas complexas de maneira rápida e refletida, buscando as melhores estratégias para resolver situações de diferentes naturezas (PERRENOUD, 2001, p.12). Além disso, a predisposição e a abertura ao refletir e avaliar suas práticas, buscando formação contínua ao longo de toda sua carreira, é primordial para o professor profissional.

Segundo Alarcão (1996, p.17), a análise de Schön sobre a atividade profissional

salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos corretos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.

O autor (SCHÖN, 2000), desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo, com base nas concepções teóricas de Dewey (1976), que considerava de vital importância o professor refletir a sua prática. Schön pensando em ir além da ideia tecnicista de que a ciência oferece uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional diante de qualquer situação da profissão. Afirmou, com grande ênfase, que a maior parte dos problemas que surgem na prática profissional não está nos livros e não podem ser resolvidos apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentais ensinados nos cursos de formação. Essa realidade serve, não só para a educação, como para médicos, arquitetos, administradores, terapeutas, etc.

Eventualmente, podemos formar químicos, contadores ou técnicos em informática abstraindo as finalidades das empresas que os contratarão. Podemos dizer, um pouco

cinicamente, que um bom químico vai continuar sendo um bom químico tanto no caso de fabricar medicamentos ou drogas. Que um bom contador vai saber lavar dinheiro ou aumentar o capital de uma organização humanitária. Que um bom técnico em informática poderá servir tão eficazmente à máfia quanto à justiça. (PERRENOUD e outros, 2002, p.12)

Mas Perrenoud (2002,p.12) lembra que *“as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente.”* Pensar no profissional da educação é pensar na qualidade do sistema educacional. E se hoje o que temos ouvido e constatado é que há uma crise na educação, na escola, na sociedade num geral, é preciso pensar nisso como um todo.

Não há como conceber

a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (PERRENOUD e outros, 2002, p.12)

Em torno de 1996, a UNESCO solicitou ao filósofo Edgar Morin a sistematização de um conjunto de reflexões que servissem como norteador para se repensar a educação do século XXI. Com base na idéia de que a educação do futuro deve se aproximar mais das questões humanas, englobando cada vez mais aspectos do cotidiano e tomando o ser humano como referencial para o ensino, Morin (2000) listou sete aspectos que denomina de “saberes” para a educação. Tais idéias priorizam a humanização da educação e mexem profundamente com os processos educativos, fazendo com que evoluam de forma compassada com as novas realidades sociais hoje apresentadas.

Eis os “saberes” descritos por Morin(2000):

- “As cegueiras do conhecimento”, convidando o educando e o educador a compreender a essência e a origem dos processos de conhecimento;
- “Os princípios do conhecimento pertinente”, enfocando a necessidade de inserir os conhecimentos assimilados em questões dos micros e macro-ambientes, estabelecendo as mútuas relações entre as partes;

- “Ensinar a condição humana”, retornando a educação ao seu principal foco que é o ser humano, fazendo com que as diversas áreas do conhecimento concentrem nesse único objetivo;
- “Ensinar a identidade terrena”, determinando a necessidade da promoção do estudo da história da humanidade, identificando seus principais aspectos evolutivos e a “identidade planetária” constituída a partir de então, bem como os problemas em comum de todas as nações originários destes aspectos;
- “Enfrentar as incertezas”, advertindo que o emprego da ciência nos processos educativos apenas nos fez entrar em contato com certezas geradas por ela, mas ignoraram as várias incertezas que também foram descobertas nesses mesmos casos, excluindo a possibilidade de um preparo para o enfrentamento de imprevistos;
- “Ensinar a compreensão”, propondo a compreensão mútua entre os seres humanos, a fim de gerar bases mais seguras de educação para a paz, promovendo, para isso, reformas das mentalidades;
- “A ética do gênero humano”, conduzindo a educação através da “antropo-ética”, fazendo com que a ética seja formada nas mentes, não através de lições de moral, mas com base na consciência de que o ser humano é indivíduo e, ao mesmo tempo, parte da sociedade.

O autor propõe os “sete saberes” como desafios para a educação no futuro, promovendo uma reaproximação à identidade humana, a fim de preparar a sociedade para os desafios do cotidiano e da realidade social atual. Eles dizem respeito aos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Programas esses que, em minha opinião, devem ser colocados no centro das preocupações sobre a formação dos jovens, futuros cidadãos e que têm se constituído em um dos grandes fatores que interferem na qualidade da educação, mostrando uma estrutura escolar inadequada às necessidades do nosso tempo.

Esses saberes deveriam estimular uma verdadeira mudança do comportamento social das pessoas e não apenas dos processos educativos, embora se saiba que tais comportamentos são gerados por esses processos ou pela ausência deles. Numa sociedade pouco solidária, aonde valores éticos vão sendo esquecidos aos poucos e onde os processos educativos estão bastante aquém da contemplação dessas necessidades, a difusão dos “sete saberes” de Morin deveriam ter se tornado um referencial para cada educador em suas ações. Acabaram sim por nortear várias reflexões no campo da educação, mas na prática ainda estão longe de existirem.

O Relatório Delors (1998), marco das reflexões sobre a educação no século XXI, já trazia a necessidade da humanização da educação e conseqüente avanço na profissionalização do professor:

Dado que oferecerá meios nunca antes disponíveis, para circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (p. 89).

Nessa visão, fica claro que acumular uma quantidade infindável de conhecimentos não é suficiente atualmente. É, antes de mais nada, necessário que se saiba o que fazer com eles. Por isso o relatório fala tanto em aprender a aprender, ou aprender ao longo de toda a vida. Isto é, saber o que fazer com o que se sabe e aplicar na prática. Assim, o relatório continua, propondo quatro aprendizagens essenciais:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p. 90)

Não há o que substituam essas as palavras, quando penso no aprimoramento e nas competências profissionais dos educadores:

Desde o início de seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade aprende a ser. (DELORS, 1998, p. 90)

Percebo uma clareza de objetivos, que em meu olhar, deveriam ser encarados como os indicadores de qualidade da educação do nosso século, afinal, o relatório não traz somente as reflexões, mas dá também pistas e recomendações ao final de cada tema, deixando claro o que se deve atingir com o trabalho e com a prática pedagógica fundamentada nesses pressupostos. Fica a questão: o que nós educadores temos feito com tudo isso? Como temos avaliado a qualidade da nossa prática pedagógica? O que tem servido de referencial para dizer que a educação é ou não de qualidade? Quais são as competências dos profissionais da educação?

Pessoalmente, arriscaria dizer que uma prática pedagógica comprometida seria uma das chaves para a qualidade na educação. Apesar de estar me esforçando para fazer desse espaço um momento de reflexão mais técnica acerca do profissional, não acredito em uma transformação se o primeiro olhar não estiver voltado à figura do educador, não só à sua formação profissional, mas para o seu todo, considerando as dimensões pessoais que interferem diretamente na sua atuação. Nesse sentido, volto a citar Perrenoud (2002, p.14), quando afirma que o perfil do professor deveria contemplar algumas características pontuais:

- Pessoa confiável;
- Mediador intercultural;
- Mediador de uma comunidade educativa;
- Garantia da lei;
- Organizador de uma vida democrática;
- Transmissor cultural;

- Intelectual;

Além disso, em relação à construção de saberes e competências, compactuo ainda com as idéias do autor sobre um professor que seja:

- Organizador de uma pedagogia construtivista;
- Garantia do sentido dos saberes;
- Criador de situações de aprendizagem;
- Administrador da heterogeneidade;
- Regulador dos processos e percursos de formação.

Perrenoud (2002, p.15) completa a lista com duas idéias que têm a ver com posturas fundamentais: a *prática reflexiva*, porque a reflexão sobre a experiência favorece a construção de novos saberes e a *implicação crítica*, porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação.

Paro para fazer uma reflexão e observo que todos esses indicadores de um bom professor, citados por Perrenoud, perpassa um perfil pessoal de abertura, de criticidade, de comprometimento, de inovação. Será que seríamos todos capazes disso? Para meu conforto, mais uma vez minhas convicções vêm à tona: é impossível separar o pessoal do profissional. E eis aqui mais algumas idéias de Perrenoud, que fez essas reflexões em uma conferência realizada em quatro cidades brasileiras em 2001, intitulada *A formação dos professores no século XXI*, publicada em 2002 pela Artmed, num conjunto de textos de outros autores também sobre esse assunto.

[...] a formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter o diploma, enquanto que a formação prática daria as bases para a sobrevivência na profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica, criadora de identidade. Ela acontece em toda a parte, nas aulas e nos seminários, em capo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos: acompanhamento de atuações profissionais, moderação de grupo de análise de práticas ou reflexão comum sobre problemas profissionais. (p.23)

Com a intenção diferente, em sua tese de doutoramento Engers (1987) buscando conhecer os fatores que influenciam um ensino bem sucedido na área de alfabetização chegou

a resultados semelhantes. A autora ressaltou três dimensões fundamentais que emergiram da análise dos achados da pesquisa: “Competência, Comprometimento e Comportamentos dos Professores” frente aos seus alunos. Ficou evidenciado que os professores bem sucedidos procuram conhecer as vivências culturais e interesses de seus alunos e trabalhar com eles em ambiente de ensino real, atraente, prazeroso oportunizando que eles compartilhem entre si as novas aprendizagens. O professor demonstra respeito ao grupo, enquanto procura crescer, atualizar-se constantemente e na sua relação em sala de aula esforça-se por criar vínculos afetivos com as crianças. Desta forma, se caracteriza aí a competência do professor em saber agir nos momentos adequados na direção de um ensino eficaz. Há uma íntima relação entre o profissional e a pessoa num ir e vir entre ensinar e aprender e entre ver e olhar seus alunos de modo a relacionarem-se com cumplicidades na direção de um ensino holístico de qualidade.

Pensar a qualidade da educação, mediante o proposto no relatório da UNESCO (1998) e nos saberes de Morin (2000), é pensar o profissional que faz da educação um espaço de construção de conhecimentos ou de transferência de informações. “*A qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção*” (PERRENOUD, 1999, P.34). Isso quer dizer que se nós professores não aderirmos ao projeto de educação que a sociedade do século XXI necessita, haverá sempre um abismo entre o que se tem por utopia e o que de fato a prática evidencia.

O que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos. Mesmo no caso de nos dirigirmos a uma sociedade planetária dominada por algumas grandes potências, as finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional. O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante. (PERRENOUD e outros, 2002, p.13)

Tudo me ajuda a pensar e concretizar minhas idéias de que não é possível pensar sobre o profissional de um ponto de vista técnico. A concepção que cada um tem de escola e de educação é própria e não é unânime. Ela nasce no âmago do ser de cada um, de suas vivências, de suas crenças e de suas motivações. Os princípios da profissão de professor nunca serão ideologicamente neutras.

Quando um jurista forma assistentes sociais, quando um médico forma fisioterapeutas, quando um técnico em informática forma policiais, não pretendem conhecer, a partir do interior, a profissão de seus alunos. Às vezes, eles se dão ao

trabalho de se informar sobre ela e tentam conhecê-la melhor “para ver”. Gostaríamos que os psicólogos, os lingüistas ou os sociólogos que intervêm na formação dos professores fizessem o mesmo. Nem sempre isso acontece, pois esses especialistas imaginam que sabem o que acontece em uma sala de aula, de tanto “ouvir dizer”, porque lecionam na universidade ou porque seus saberes teóricos permitem que os processos de aprendizagem ou de interação sejam representados. (PERRENOUD e outros, 2002, p.16)

Gómez (1998, p.353), também afirma que “*a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa*”. Fazendo uma relação entre a caracterização dos profissionais da educação e as diferentes concepções de currículo e de ensino, o autor distingue quatro perspectivas básicas, que aqui me ajudam a pensar o quanto as concepções pessoais influenciam as práticas profissionais. São elas:

- **Perspectiva acadêmica:** o ensino é concebido como transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. O docente apresenta-se como um especialista de diferentes áreas e sua formação vinculada ao domínio dos conteúdos que deverá transmitir.
- **Perspectiva técnica:** dá ao ensino o status e o rigor dos quais carece a prática tradicional, apresentando-se como uma ciência aplicada. O docente é concebido como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.
- **Perspectiva prática:** fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa e desenvolve em espaços diversos, contextualizados, imprevisíveis e conflituosos e que requerem posicionamentos éticos e políticos. Os docentes são vistos como artesãos, artistas, profissionais clínicos, que tem que apresentar sabedoria experiencial e criatividade para trabalhar dentro desses diferentes cenários.
- **Perspectiva de reconstrução social:** concebe o ensino como uma atividade crítica, uma prática social recheada de princípios, ética, valores, que perpassam todo o processo de ensino e de aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos quanto do contexto, provocando uma educação emancipadora.

Essas perspectivas reforçam as reflexões feitas até agora. As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas idéias são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Certamente porque na área da educação as pesquisas e as teorias nascem e existem dissociadas da prática, revelando um abismo entre o que se pensa e se prescreve e o que de fato se pode realizar. Nenhum novo modelo conseguirá atingir seus objetivos na prática se não estiver coerente com as concepções de quem os deseja colocar em ação. Metaforicamente, é como pedir a um jardineiro que trabalha com poda escultural para que corte um eucalipto com sua tesoura de poda. Nem com um serrote, que seria a ferramenta adequada, ele não realizaria o trabalho com habilidade e competência, tanto por não saber como fazer, como por não acreditar na derrubada das árvores e sim no seu cultivo.

Para aprofundar a relação que faço e que não consigo ver de outra forma, senão entrelaçada, passo agora a pensar as concepções que emergiram das falas dos professores entrevistados e continuo a questionar: como trabalhar na formação com aspectos que vão bem mais além da simples construção de competências, técnicas, metodologias? Como adentrar na formação humana desse profissional, interferir na sua construção de valores, garantir seu posicionamento ético?

3.3 PARA PENSAR AS CONCEPÇÕES

No ano de 1996 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (9394/96), que atualmente define e regulariza o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição de 1988. Essa LDB substituiu a versão de 1971, lei 5692/71, conhecida como a lei do 1º e 2º graus. A primeira LDB foi a lei 4.024/61, que teve sua necessidade citada pela primeira vez na Constituição de 1934. Isso quer dizer que 27 anos separaram a Constituição Brasileira da primeira lei que regularizou o ensino no país. A primeira LDB durou 10 anos e teve uma reformulação com falta de inteireza, pois a 5692/71, não incluiu o 3º grau. Deste ano para 1996 foi mais uma longa espera de 25 anos, para que fosse efetivada uma LDB que abrangesse os três graus de ensino (ENGERS, 2006) e para que novas orientações e novos parâmetros educacionais surgissem.

Refletir sobre esse simples parágrafo informativo me remete à histórica e infindável crise em que vive a educação. Muito se fala, pouco se faz. O que acontece de fato é que assim como os aspectos folclóricos, as práticas em educação tem sido transmitidas e repetidas de geração em geração, fato esse marcado por inúmeras razões, muitas aqui nessa pesquisa já refletidas.

Importante é registrar que nesses últimos anos, após a nova LDB, as discussões tornaram-se mais profundas e há um esforço dos envolvidos com a educação na busca de um novo caminho, mais coerente com a situação social atual. Penso que ainda estamos longe de uma prática fundamentada nesse paradigma educacional que se estabeleceu na teoria, mas não me canso de trazer a tona o quanto essa transformação depende muito mais das concepções pessoais de cada educador do que de políticas públicas ou projetos de governo.

Volto a citar uma bela obra traz algumas pistas importantes: Educação - um tesouro a descobrir. O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO trouxe ao mundo uma reflexão séria, profunda e bem conhecida. Não é de hoje que educadores do mundo todo pensam e repensam uma educação diferente, que até então, não foi muito além dos livros. Em meio ao contexto incerto, complexo e desafiador, o Relatório Delors (1996) *destaca quatro pilares básicos essenciais a um novo conceito de educação: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.*

As teses defendidas no Relatório, da educação básica à universidade, voltam-se essencialmente para o desenvolvimento humano entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades”. (p.9)

Nas entrevistas, ao falar de concepções de educação, percebi falta de clareza e de argumentos na maior parte dos registros, que creio estar intimamente relacionado com a formação pedagógica deficitária pela qual os professores especialistas passam. Parece que há uma superficialidade no conceito e não fica elucidado o que entendem de fato por educação. Falam do contexto difícil em que a educação se encontra hoje e evidenciam crenças num paradigma mais progressista que tradicional, mas de forma pouco profunda e crítica.

A fala a seguir me chama muito a atenção por ser a resposta de uma das professoras melhores pontuadas e que revela pouco conhecimento teórico e posicionamento

crítico e político indefinido.

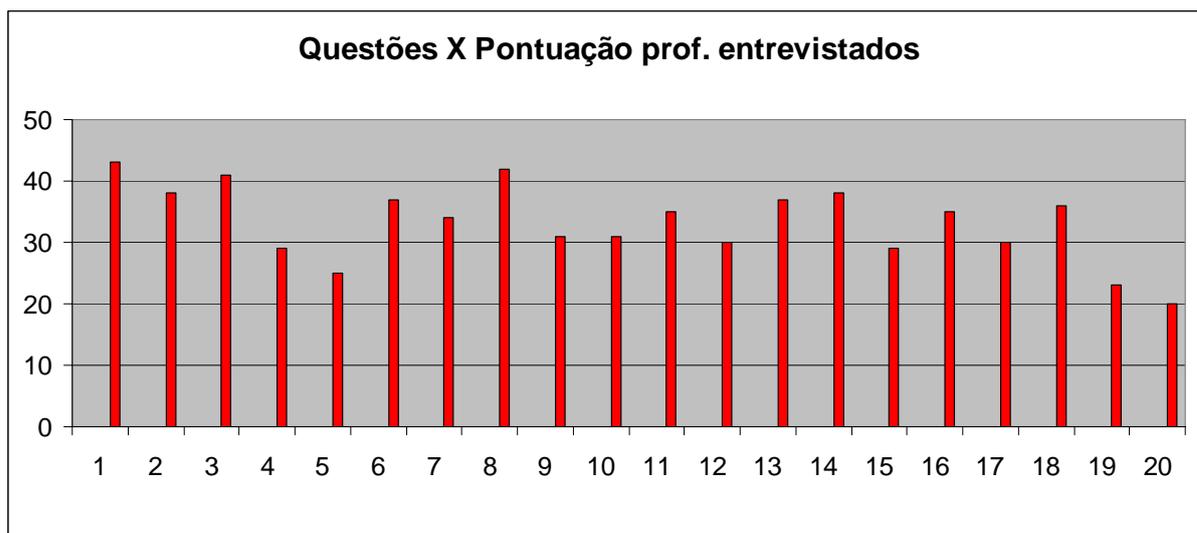
Acho que a educação está ficando extremamente liberal, não libertadora, está sendo muito liberal na maioria das escolas. Eu não estou vendo mais uma preocupação com a educação, eles não estão preocupados se estão educando, o importante é que o aluno passe, se ele sabe ou não, não é mais importante. Outra coisa: a gente tem que fazer também aquela educação formal, que também não existe. Então a gente passa mais tempo fazendo educação formal do que dando aula. Isso está ficando cada vez mais difícil. (Entrevistado B)

Quando a professora diz que *eles não estão preocupados se estão educando ou não, que o importante é que o aluno passe*, refere-se a quem? Anula-se dessa tarefa? E quando se refere a fazer a educação formal e dar poucas aulas, remete-se à educação informal, que deveria ser tarefa da família? O que quer dizer com dar poucas aulas? Transmitir poucas informações sobre o seu conteúdo? Em minha visão fica aqui revelada a concepção tradicional da educação, em que o educando é visto como um ser que deve chegar à escola pronto para receber muitos conhecimentos de seus professores.

Mais adiante mesma professora fala quando é questionada sobre suas concepções de ensino e de aprendizagem.

Acho que tu só aprendes aquilo que gostas. Então primeiro tu tens que gostar pra depois aprender e algumas coisas tu tens que aprender primeiro detestando e depois amando. Algumas têm que ser assim, mas a maioria, se a gente puder fazer de forma prazerosa, é muito melhor. Algumas realmente não têm como, vai sofrer pra aprender e acaba gostando. Vejo que o aluno aprende quando ele constrói internamente um conhecimento e se ele aprendeu, não esquece nunca mais. Mas a construção do conhecimento é uma coisa lenta, que requer tempo e a gente às vezes tem pouco tempo pra fazer a construção de todos os conhecimentos e tem coisas que passam batidas. Eu acredito que uma pessoa que teve uma educação baseada em construção consegue construir outras coisas na vida. Ela constrói sozinha, desde que tu consigas organizar essa visão dela. (Entrevistado B)

Aqui enxergo com clareza que a professora já percebeu que o conhecimento construído com seus alunos é internalizado, enquanto que as informações simplesmente transmitidas são logo esquecidas e não acrescentam. Também já percebeu a importância da motivação e do significado. Talvez seja por isso, que independente de ter uma formação pedagógica profunda e adequada, ela obteve boa pontuação entre seus alunos.



As questões mais pontuadas – 1) *o professor deixa claro o objetivo do que será trabalhado e faz o possível para que eu aprenda o que ele está ensinando*; 3) *os temas e trabalhos encaminhados pelo professor me ajudam a aprender mais*; e 8) *o professor dá informações claras e objetivas para a realização das tarefas, ajudando-me a pensar e refletir antes de realizar uma atividade* – referem-se aos critérios:

- 1 – da intencionalidade e da reciprocidade
- 2 – da transcendência
- 8 – da conduta do planejamento e da busca por objetivos
- 5 – do controle e regulação do comportamento e,
- 11 – da escolha da alternativa otimista

É possível verificar que a professora revela aos alunos, através de sua prática, muito da sua concepção de ensino como transmissão de conhecimentos. Contudo, diante da reflexão que ela mesma fez sobre a importância da construção dos conceitos e do seu perfil pessoal, mostra intencionalidade e interação com os alunos, inclusive revelada em uma fala já citada em outro momento: *“eu sempre procurei cativar os meus alunos primeiro e depois ensinar Ciências e Biologia e eu acho que a partir desse momento que eu tinha esse objetivo, as minhas aulas ficaram diferentes”*. É através dessa reflexão e comprometimento que ela consegue fazer com que seus alunos a vejam fazendo diferença em sala de aula através de sua prática pedagógica, apesar de revelar uma concepção tradicional de educação.

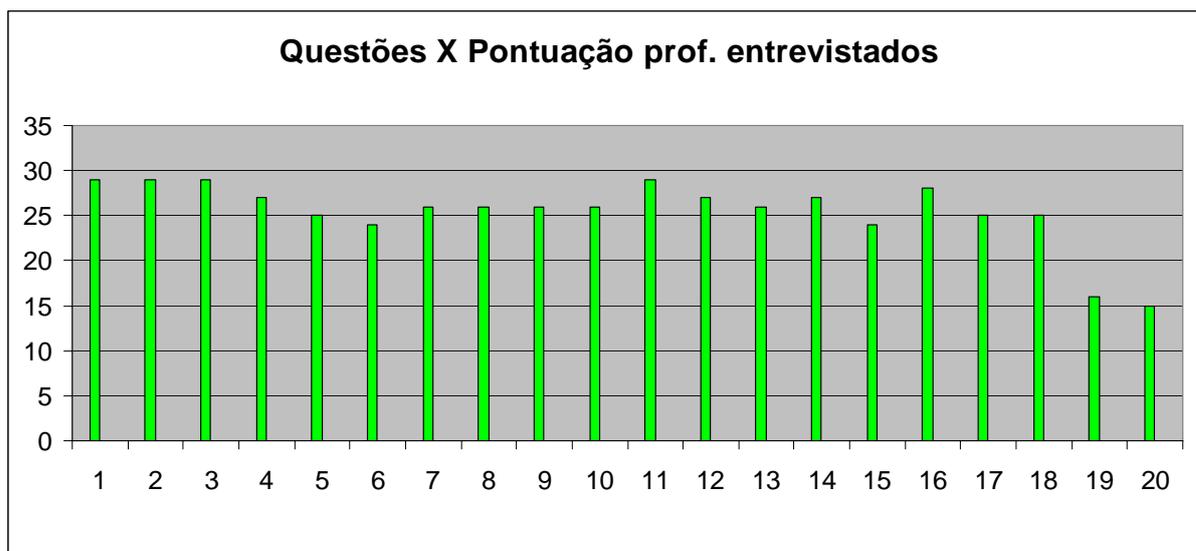
Eis o mesmo tipo de análise feita diante das falas de outra professora, diante da mesma investigação sobre as concepções de educação, ensino e aprendizagem:

Eu acho importante, só que tem muita coisa pra mudar. A educação nos moldes que a gente está assistindo hoje poderia ser diferente, o nosso modelo de escola no Brasil teria que mudar, está meio obsoleto. Acho que a gente tem que tentar, tem que estar sempre estudando pra tentar alguma estratégia ou algumas alternativas pra melhorar essa educação, é importante, mas ela pode ser muito melhor do que ela está sendo desenvolvida hoje. (Entrevistado A)

A fala revela o que qualquer profissional que possui algum tipo de contato com os espaços escolares poderia dizer sobre educação, sejam eles docentes, funcionários de setores, pais, administradores. Nenhum conceito claro, nenhuma pista do que realmente ela acredita por educação, revelando o quanto a formação do especialista é realmente deficitária e ineficiente no que se remete aos saberes pedagógicos. Se aqui eu trouxesse à tona as falas dessa mesma docente sobre a sua área, com certeza ela revelaria aprofundamento teórico e muito conhecimento. Vejamos o que ela diz sobre ensino e aprendizagem:

Para mim o ensino e a aprendizagem caminham juntos. Sempre que se fala em ensino eu penso em construção. Mas como a gente vai fazer para que esses alunos possam construir sua aprendizagem, fazer essa aprendizagem? O professor nesse meio tempo é um facilitador. Ele tem que facilitar aquilo que o aluno tem que construir, tem que mostrar o caminho. Na realidade o aluno só vai aprender se estiver disposto a construir aquilo. E essa construção não depende só do professor, depende do aluno também, só que o professor tem que motivar para que essa construção acabe acontecendo. Aí começam os conflitos na educação, a gente vem com um modelo de educação antigo, aquele modelo em que o professor fala e o aluno escuta, o professor escreve, o aluno copia. Os nossos alunos hoje em dia ainda vêm de famílias que tiveram esse modelo, então eles cobram da gente uma postura de professor tradicional, porque é mais fácil, não precisa pensar. Quando tu promove, ou faz com que eles pensem, ou que eles consigam construir, eles começam a ver a diferença. O problema é chegar a esse ponto de mostrar que eles têm que pensar, que facilitar o caminho não é dar respostas, mostrar a eles a forma como eles podem chegar às respostas, de forma que eles possam construir. Acho que isso é o grande ponto da educação, teria que ser diferente, teria que mudar, acho que a gente está nesse conflito, estamos no meio do caminho pra tentar mudar. (Entrevistado A)

Penso que essa é uma fala que revela exatamente uma concepção pedagógica clara de iniciação científica, marca dessa professora entre seus alunos. Isso é possível constatar na relação com o gráfico de sua pontuação:



O gráfico revela coerência entre o discurso e a prática dessa professora. Há um equilíbrio muito grande entre as pontuações de cada questão, com exceção das de número 19 e 20², que se referem justamente ao critério 12, que é o sentimento de pertença, vinculado às relações do aluno, da sua história, do seu contexto social. As questões 6 e 15 apresentam menos de 25 pontos e significam 22% de respostas negativas quanto às questões de sentimento de capacidade para aprender a matéria e sentimento de desafio perante as tarefas propostas. Os números revelam o quanto essa professora faz a diferença em sala de aula, já que a quantidade de questões mal pontuadas é quase insignificante, frente às outras 16 em que ela aparece com uma pontuação sempre superior a 85% do total. Mas, o que de fato marca sua ação pedagógica? Que fatores contribuem para esses resultados?

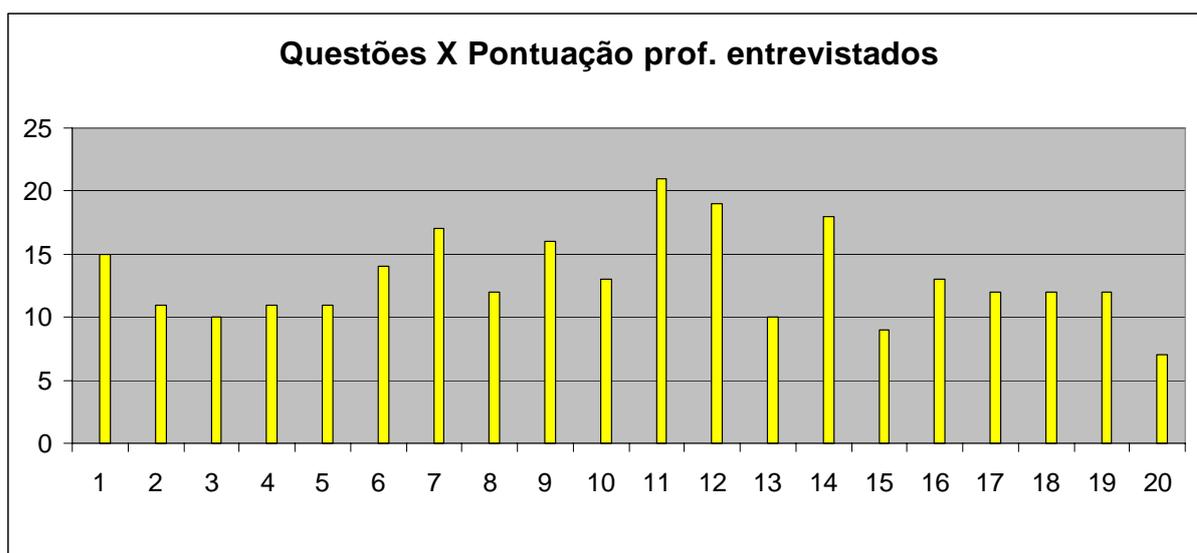
Remeto-me à primeira questão, correspondente às trajetórias de vida, onde a Entrevistado A falava que desde o jardim de infância acompanhava sua mãe professora, brincava de dar aulas e não se imaginava fazendo outra coisa. Indo além, lembro o momento em que ela declara que no Ensino Médio, sabendo que queria ser professora, dedicava-se mais, acompanhava as aulas com atenção, observava seus professores. Para mim fica mais do que claro o quanto o perfil e a trajetória pessoal é determinante na prática pedagógica, nem que ela esteja ligada muito mais a saberes empíricos e inerentes à formação formal. Nas palavras de Nóvoa (2000, p.17):

² (19) O professor me faz sentir importante para a escola e para a minha turma, valorizando minhas origens, minha história, minha família; (20) O professor se interessa em saber das minhas atividades extra-escolares e fala positivamente sobre isso.

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Relacionando com análise das concepções reveladas nas falas dos professores, fica muito mais claro o quanto esta afirmação de Nóvoa é profunda e verdadeira. Ao observar a fala da professora D, que saindo da vida religiosa acabou se tornando professora de Ensino Religioso, percebe-se o distanciamento da essência pessoal e profissional, já que a resposta é superficial e pouco esclarecedora: *“A educação ainda é a alavanca de todo o processo, eu acredito que ainda é uma possibilidade do educando aprender. Através da educação é que tu vai ajudar o aluno a encontrar sua felicidade, seu caminho, seu destino.”*

A resposta sobre a concepção de ensino e de aprendizagem percorre o mesmo caminho: *“O professor está ali para ensinar e aprender, então tu tem que estar aberto pra tudo o que o aluno está, a bagagem que ele tem, para ajudar o aluno naquilo que ele já traz. Eu acredito num ensino aberto, numa inovação.”* Há um ensaio de fala progressista, mas nenhum aprofundamento teórico, nem mesmo vestígios de um envolvimento pessoal mais voltado a ações e concepções alinhadas.



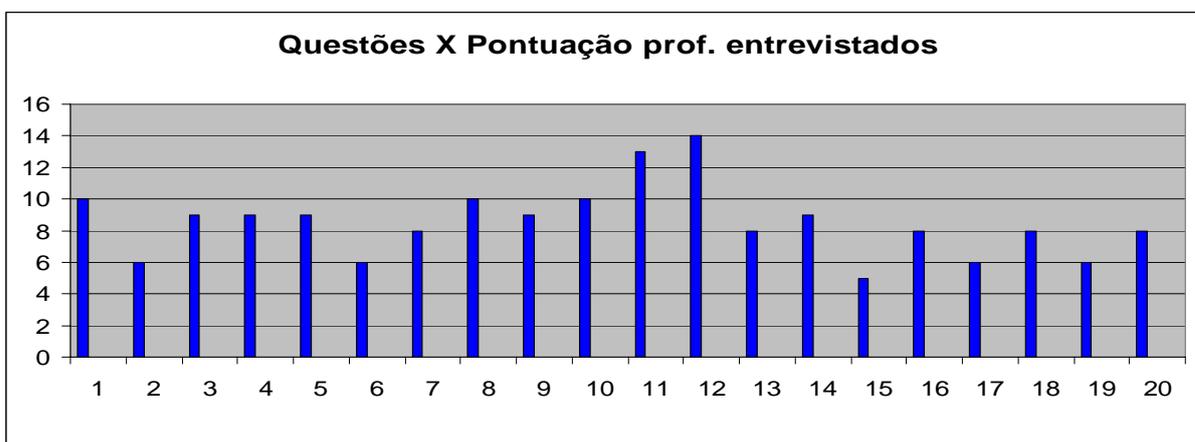
Analisando o gráfico, o que encontro dessa vez é bastante coerente com as falas da professora D. As questões mais pontuadas, que não alcançam nem 50% do total de pontos, evidenciam atitudes próprios de seu perfil, uma pessoa que tem formação religiosa:

- o professor age com cada aluno como se cada um fosse importante, chamando-os pelo nome e demonstrando conhecê-los; (11)
- o professor respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e características pessoais de cada um; (12)

Ao me remeter às falas iniciais, bem como às que acima buscaríamos revelar concepções, encontro coerência entre o ser e o fazer da professora. Ela, em diversos momentos da entrevista, se remete à importância de ajudar o aluno a encontrar a felicidade, mostrar caminhos, respeitar sua bagagem. Como diria Jennifer Nias (1991), citada por Nóvoa (2000, p.15), *“o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”*.

O mesmo tipo de gráfico é revelado na pontuação do Entrevistado C, o que dispensa palavras. O gráfico e sua resposta às concepções de educação falam por si:

Acredito que hoje a educação está bastante mudada. Talvez tenha sido por causa dos vestibulares diferentes, das questões diferentes que estão sendo elaboradas, onde todas as análises são feitas, transitando em todas as áreas do conhecimento. Acredito que a educação tem mudado muito o foco, ela tem mudado muito e de certa forma acho que pra melhor, porque vejo que todos hoje com a educação conseguem ler a realidade, ler o mundo, ser mais franco com o próximo. Não é mais aquela educação que muitos diriam que era a perfeita, onde existia a autoridade suprema do professor, ele era o autor da sua aula, sua escola, sua disciplina. Hoje ele tem que, ao mesmo tempo, ser o desafiador constante junto dos seus educandos, para que eles se sintam desafiados e busquem realmente criar situações de aprendizagem contextualizando as questões todas. (Entrevistado C)



Assim como no caso da professora D, este gráfico aponta a maior pontuação nas questões 11 e 12, habilidades e competências desenvolvidas certamente na formação religiosa que os dois docentes tiveram e menores pontuações na questão 15, que diz respeito ao professor conseguir fazer com que seu aluno se sinta desafiado a realizar as tarefas propostas.

O ensino, o ensinar, eu não caracterizo como a essência de tudo, acho que o ensino tem o seu espaço, mas ele precisa ter realmente essa concepção de abrangência, de reflexão, de pesquisa. Nós devíamos ter uma especificação um pouco diferente que talvez pudesse ser a bênção da própria aprendizagem, que tem naquela famosa frase: o aprender a aprender. Acho que o ensino pode ser apenas um mero informante, agora se eu desafiar para a aprendizagem esse aluno ele precisa ser diferente, ele não pode mais engolir o que se passa, ele precisa analisar aquilo que nós estamos passando, através de propostas bem claras e metodologias propícias, para que as pessoas possam buscar o conhecimento. Acho que nesse momento então a questão do ensino não é como já foi, e sim é uma aprendizagem bem mais ampla, bem mais forte, bem mais objetiva, e de certa forma sim, eu acho que é esse caminho que tem que se buscar. (Entrevistado C)

O que revela essas últimas duas falas remete-me a Meirieu (1998, p.16), quando faz uma crítica bastante profunda e séria sobre a função social da escola e a forma como hoje se encontra organizada não só sua estrutura, como os debates em torno dela, questionando:

Não é na escola que se efetuam as aprendizagens fundamentais, as que condicionam todas as outras, a leitura, a escrita, o cálculo? Não é nela que se fornecem os referentes culturais indispensáveis que permitem o enraizar-se em uma história e, ao mesmo tempo, a abertura a outras culturas e outras civilizações? Não é nela que são adquiridos os métodos de trabalho, a hábito do rigor, uma memória mais capacitada?

Trago esse questionamento, no sentido de pensar, como o autor coloca, o papel da escola como a responsável por fornecer a todos um núcleo rígido de conhecimentos essenciais e de formar comportamentos intelectuais para que o aluno os possa aplicar nas mais diversas situações. O risco é que em função da formação deficitária dos professores e da prática pedagógica intrinsecamente ligada ao seu perfil pessoal, não se pode garantir aos alunos o mínimo dos saberes escolares e isso implica em prejuízo na qualidade do ensino e da aprendizagem. Ela tem uma função social que é específica e clara: gerir aprendizagens.

Isso não significa acúmulo de informações. Aqui é que entram os problemas conceituais e metodológicos. Gerir aprendizagens, ensinar um núcleo básico de conhecimentos é papel sim da educação e não necessariamente precisa acontecer em uma sala de aula onde um professor fala e os alunos escutam. Meirieu (1998, p.18) merece palmas, quando coloca de forma direta e objetiva que um dos paradoxos da educação e da escola é os

debates sobre ela geralmente não são levados a sério:

[...] um médico australiano obtém um espaço no telejornal por ter acabado de descobrir um remédio contra a rinite alérgica eficaz em cerca de cinquenta por cento dos casos, não se imagina que um Entrevistado Crimário possa ter a mesma publicidade por ter acabado de criar um instrumento pedagógico que permite a mais da metade de sua turma compreender e utilizar a proporcionalidade... Quando se fala sobre a Escola, é mais para evocar alguns velhos debates ideológicos, citar algumas estatísticas sobre os efetivos das turmas ou exortar os alunos e seus professores ao trabalho, à disciplina, à honestidade. A especificidade profissional da Escola, a aprendizagem e suas verdadeiras condições de eficiência são sempre esquivadas. Como se bastasse, para que os alunos aprendessem, reunir algumas condições ligadas ao calendário escolar, à quantidade de horas de aulas em uma disciplina e aos níveis de remuneração dos professores. Não que essas questões sejam menores, são essenciais... mas quem usaria insinuar que nos hospitais, a mudança dos horários de refeições, a diminuição do número de pacientes por quarto e o prolongamento da internação – medidas que podem ser todas desejáveis – bastam para curar os pacientes e dispensam qualquer tratamento?

Na continuidade desta análise o autor vai além, enfatizando a escola e a aprendizagem:

[...] Centrar a escola no aprender não é esvaziar todas as outras funções que ela pode assumir, tampouco negar a importância das atividades para-escolares ou pedir que se suspenda toda a afetividade na sala de aula, mas é definir o professor como um profissional da aprendizagem e ajudá-lo a construir, neste domínio, uma verdadeira identidade. (p.18)

Considerando as falas dos entrevistados e os demonstrativos gráficos dos dois últimos professores analisados, que menos marcam a vida escolar de seus alunos, é possível perceber que: mesmo os alunos tendo reconhecido as atitudes positivas de seus mestres quanto aos cuidados e ao afeto, evidenciaram a falta de intencionalidade com o ensino e a aprendizagem. A baixa pontuação, obtidas nas questões 1 a 4, que se referem aos critérios da intencionalidade/ reciprocidade e transcendência, evidencia essa realidade e enfatiza a importância do trabalho com os saberes.

“É preferível que os professores cheguem na hora certa e que não haja goteiras na sala de aula, porém organização e infra-estrutura irrepreensíveis não compensam fatores como um plano e dispositivos de formação mal-concebidos” (PERRENOUD e outros, 2002, p.16). Portanto, cabe também aos programas de formação dos professores, não só dos especialistas, mas num geral, contemplar os saberes técnicos e pedagógicos, perpassando pelas questões pessoais e permitindo a cada profissional em formação um posicionamento político frente a sua nobre missão de educar. Mais importante que saber conteúdos, é saber o

que fazer com eles, como ensiná-los, como melhor os alunos aprendem e como vão aplicar esses conhecimentos de forma significativa. O tratamento pedagógico, aqui fundamentado pelos critérios de mediação, viabilizará de fato a construção de conhecimentos.

3.4 PARA PENSAR AS AÇÕES

O contexto atual é de constantes mudanças e transformações. A revolução tecnológica traz modificações em todos os segmentos da sociedade e conseqüentemente, na vida das pessoas. Há, entre outras coisas, uma grande crise de valores, sinalizando que pais e professores estão perdidos. A reflexão que proponho agora se faz necessária para que possamos pensar as ações docentes, na perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante o contexto educacional atual. A escola é um espaço de construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, tanto de crianças e adolescentes, como dos próprios profissionais que dela fazem parte, pode auxiliar a construir um espaço capaz de tornar o homem um cidadão atuante na transformação social.

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo. (GADOTTI, 1997, p.33)

Para Gadotti (1997) a escola, agente que reproduz e transforma a sociedade e a cultura, mantém uma relação dialética com esta, buscando, através de práticas inovadoras, o compromisso com a formação crítica e integral do homem, tornando-o um sujeito capaz de analisar a realidade e transformá-la a partir de determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos fundamentados. Na visão do autor, os movimentos de reprodução e transformação, função primeira da escola, ocorrem simultaneamente e a prática educativa dos docentes apresenta-se bastante complexa, diante dessa realidade.

É possível afirmar que para que a prática pedagógica seja coerente com a filosofia de cada instituição, fazendo com que o aluno desenvolva *o saber, o saber fazer e o saber ser e conviver* (DELORS, 1996), é necessário que os professores possuam formação

adequada específica da sua área, clareza da proposta pedagógica da instituição onde atuam e formação pedagógica constante, de acordo com as necessidades do contexto de atuação. Porém, percebi ao longo da minha caminhada em funções de Coordenação Pedagógica, que apesar da formação, algo mais forte impede os professores de realizarem uma prática pedagógica coerente com a proposta da escola e que realmente seja significativa para a aprendizagem dos alunos. Penso que a dimensão pessoal influencia fortemente a prática dos educadores, mais que quaisquer outros princípios profissionais, pedagógicos ou institucionais.

Pensando sobre como se dá a formação do professor, como se dá a transformação da prática pedagógica e como reflexões sobre essas práticas podem ser estimuladas, concluo que o primeiro pré-requisito é a abertura do profissional para este tipo de processo. Entretanto, percebo que há resistência por parte dos educadores que atuam de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio para esse tipo de atividade, já que em sua formação acadêmica a ênfase se deu no específico da licenciatura escolhida. Em muitos casos, esses docentes são biólogos, matemáticos, físicos, historiadores, que procuraram essa ou aquela faculdade em função da área que mais gostavam em sua vida escolar. Durante a graduação, mesmo pensando na atuação de sala de aula, o mais significativo para eles no curso é o conteúdo propriamente dito e não a dinâmica da escola, nem as práticas pedagógicas e as formas de aprender e agir das crianças e adolescentes. Arroyo (2000, p.124) traz à tona:

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. Falamos como incorporamos o ser professora, professor, como outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestre e professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, TV?

A realidade mostra que boa parte dos professores vão para as salas de aula preocupando-se em transmitir os conhecimentos adquiridos nos seus anos de formação e não trabalham os alunos como um todo, integralmente. Poucos conhecimentos apresentam sobre projetos pedagógicos, formas de aprendizagem, metodologias, planos de estudos. Avaliam conforme sempre foram avaliados: provas de conhecimento. Conhecem o projeto político-pedagógico da instituição, mas na prática não revelam ações em sala de aula que o coloquem

em prática, apresentando também dificuldade de desapegar-se do seu jeito de ensinar, que mostra o jeito como aprenderam há anos atrás. Afinal, como diz Nóvoa (1997, p.33)

no professor não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores.

Acima de qualquer coisa, acredito que o que mais interfere no trabalho pedagógico é a trajetória pessoal de cada um. É a postura pessoal e as concepções políticas de educação e de aprendizagem que cada profissional traz em si que determina o trabalho em sala de aula. Esse espaço é de cada professor e interferir nele é algo muito complexo, pois quando a porta se fecha, não há equipe diretiva ou projeto pedagógico que interfira no processo se não houver a prontidão, a abertura ao novo, aos questionamentos, às críticas e a predisposição para educar.

Penso que o caminho seja aprofundar cada vez mais as questões da formação e procurar responder: como nasce e se forma o professor? Como sua trajetória pessoal e profissional se dá? Porque essa pessoa buscou o curso escolhido? Para tornar-se professor? Ou para tornar-se um biólogo, um geógrafo, um químico? Não bastam propostas e materiais didáticos excelentes. Não bastam belos cursos de graduação. É necessário ir além, conhecer a história pessoal dos profissionais, “persuadir” o grupo à reflexão, questioná-los, problematizar as práticas cotidianas. A formação e a transformação só acontecerão de fato se forem em função de uma necessidade real, se surgirem dos desafios encontrados no cotidiano da escola, conforme afirma Carlinda Leite (2005) quando fala dos percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal.

Reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando a dimensão técnica da ação pedagógica, não faz chegar à mudança alguma. Afinal, como Nóvoa (1997, p.39) afirma “*ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser*”.

Para uma mudança e para uma reflexão crítica, profunda, comprometida e efetiva sobre a prática, são necessárias características pessoais, abertura, vontade. Segundo Alarcão, 1996, a reflexão

baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano.

Nesta pesquisa, em que propus uma investigação sobre *como se caracteriza a trajetória pessoal e profissional dos professores especialistas que têm suas práticas pedagógicas reconhecidas pelos seus alunos como práticas que exercem maior ou menor influência significativa em sua aprendizagem*, pretendi aprofundar o quanto essa trajetória pessoal e profissional influencia a prática pedagógica, na forma como os alunos percebem seus professores. Acredito que a formação do professor na atualidade deve ter uma base reflexiva, que perpassa as questões de desenvolvimento pessoal, nunca dissociado do desenvolvimento profissional. Josso (2004), afirma que *toda formação é autoformação*. Esta afirmação é reforçada por Nóvoa (1997) quando diz que *"torna-se possível, a partir desta lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente"*

Para me aprofundar na reflexão sobre a dimensão das *ações*, que emergiu da categoria *resiliência e formação reflexiva: a dinâmica da ação-reflexão-ação*, buscando responder as questões de pesquisa sobre *resiliência e perfil pessoal, auto-avaliação da prática pedagógica e contribuição para a aprendizagem dos alunos*, analiso a seguir o conceito de resiliência e educação segundo Tavares (2002) e a formação refletiva, na perspectiva de Dewey (1971), Schön (2000) e Alarcão (1996).

Busco através da análise dos resultados que emergiram desse estudo, pensar em estratégias que venham a aprimorar a formação pedagógica dos professores especialistas, que em sua grande maioria encontram-se distantes de uma prática pedagógica que eduque integralmente, formando de fato cidadãos críticos e conscientes do seu papel de transformadores da sociedade. De fato, espero que eles sirvam pelo menos para a reflexão dos educadores que ainda possuem o sonho de fazer a diferença na vida de seus alunos.

3.4.1 Perfil pessoal e resiliência

O contexto social atual tem apresentado inúmeros desafios. Nesse meio estamos nós, seres humanos, em busca de um sentido para a nossa existência e de uma forma de sobreviver frente a toda a turbulência que temos encontrado na sociedade do conhecimento. A ciência nunca se interrogou tanto sobre o bem estar do homem, sobre a qualidade de vida e sobre os mecanismos para se viver bem em um mundo tão conturbado, que cobra tanto.

Atualmente, tudo parece estar se acelerando, como se os dias, as semanas e os anos voassem, deixando-nos a impressão de que não são suficientes para nossos afazeres; também a velocidade e a simultaneidade das mudanças em todas as áreas da sociedade se apresentam de tal maneira que escapa às nossas referências de compreensão. (HAPPÉ, 1997, p.9)

Em meio a essa crise, vejo pessoas ansiosas, estressadas, angustiadas, depressivas e outras, com maior capacidade de superar situações difíceis e conturbadas, com mais tranquilidade. Robert Happé (1997), um filósofo holandês que tem pensado, falado e escrito em livros, artigos, universidades e seminários do mundo todo, preocupou-se em refletir sobre essa dinâmica em que nós humanos estamos vivendo e de que forma continuamos a buscar respostas para nossas perguntas mais profundas: de onde viemos? Qual é o nosso compromisso nesse mundo? Como podemos evoluir? Qual o nosso papel diante da transformação?

Na tentativa de entender o que se passa, observamos a nós mesmos e nos damos conta de que um impulso renovador, equivalente àquele que acelera tudo a nossa volta, também está presente em nós, bem como na vida das pessoas que conhecemos. Olhando com mais profundidade para nosso eu interior e para as ocorrências de nosso mundo, temos a sensação de estar vivendo um momento no tempo e no espaço, no qual vários ciclos estão se encerrando para dar lugar a um novo ciclo. (HAPPÉ, 1997, p.9)

Com a crença de que cada caminhada profissional é uma caminhada pessoal, diante do desenvolvimento de cada um, eu não podia deixar de iniciar a reflexão sobre as ações docentes e sobre a resiliência, sem deixar claro também o meu posicionamento frente a essa complexidade. Creio no desenvolvimento pessoal, na tomada de consciência e no auto-conhecimento como o caminho para um comprometimento integral do ser humano como pessoa, como profissional, como agente transformador.

Nossa história é a história da expansão da consciência. Precisamos estudar a jornada que empreendemos e aprender a partir dela. A razão pela qual a maioria das pessoas não consegue entender os outros está ligada à falta de compreensão de si mesma. [...] O entendimento que nos faz mudar de patamar começa com entendermos a nós mesmos. (HAPPÉ, 1997, p.11)

Frente a essas reflexões, fica mais fácil compreender porque certos indivíduos são capazes de se levantar após um grande trauma e outros permanecem no chamado fundo do poço. Mesmo sabendo que não possuem mais forças para cavar, são incapazes de perceber que podem escalar o poço tomando as paredes como apoio para retomar seu caminho. O desenvolvimento pessoal e a ampliação de consciência de cada ser humano fazem com que cada um enfrente as situações diárias de formas distintas, de maneiras mais adequadas, mais conturbadas, mais otimistas ou mais pessimistas.

Diante dessas necessidades da sociedade pós-moderna em que vivemos, é que pesquisadores passaram a pensar no conceito de resiliência. Nessa reflexão, abordaremos principalmente a perspectiva dos estudos de Tavares e colaboradores, que em sua obra *Resiliência e Educação*(2002), ressaltou o quanto esse conceito possibilita uma outra visão do mundo. Segundo o autor, isso implica, em certa medida, uma nova forma de conhecer, de aprender, de ser e de estar na sociedade atual e futura, em que a educação e a formação dos cidadãos terão que acontecer de maneiras diferentes das atuais.

Conforme Tavares (2002), resiliência deriva do verbo latino *resilio* (re+salio) com as seguintes definições: “saltar para trás”, “voltar saltando”, “retirar-se sobre si mesmo”, “encolher”, “reduzir-se”, “recuar”, “desdizer-se”. Conforme o autor, este novo conceito traduz uma antiga realidade em que a pessoa e suas mais diversas organizações se refletem em sua própria essência como seres inteligentes, livres, responsáveis, solidários, tolerantes, justos, cordiais.

Essas características, por si, já justificam a importância desse tema em meu estudo. Se me posiciono defendendo a importância do desenvolvimento pessoal para uma prática pedagógica diferenciada e marcante aos alunos, como deixar de fora um conceito que requer flexibilidade, tolerância, capacidade de adaptação e auto-consciência?

Na língua portuguesa, a palavra resiliência, aplicada às ciências sociais e humanas, vem sendo utilizada há poucos anos. Neste sentido, seu uso no Brasil ainda se restringe a um grupo bastante limitado de pessoas de alguns círculos acadêmicos.

Muitos profissionais da área da Psicologia, da Sociologia ou da Educação nunca tiveram contato com a palavra e desconhecem seu uso formal ou informal, bem como sua aplicação em qualquer das áreas da ciência. Por outro lado, profissionais das áreas da Engenharia, Ecologia e Física, e até mesmo da Odontologia, revelam certa familiaridade com a palavra, quando ela se refere à resistência de materiais. (YUNES e SZYMANSKI, 2002, p.13)

Segundo Tavares (2002, p.45), “*do ponto de vista físico e mecânico, resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma inicial*”. Já na literatura das ciências sociais, o termo tem sido cada vez mais utilizado, referindo-se à capacidade de resistência e perseverança da pessoa humana face às dificuldades que encontra. Para o autor, pessoas resilientes apresentam capacidade de resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio, mostrando habilidade para acomodarem-se e reequilibrarem-se constantemente.

Ele afirma que a resiliência poderá ser uma das chaves para nos abrir a esse grande desafio, fazendo apelo ao desenvolvimento equilibrado e progressivo de dimensões humanas. Embora se apliquem aos objetos físicos e biológicos, essas propriedades são próprias das pessoas e das organizações. A reflexibilidade, a flexibilidade, as capacidades de aprender, desaprender, reaprender e empreender, bem como, o agir e resistir sem quebrar, em meio às mais diversas contrariedades, revela uma forma diferenciada de ser, de comunicar, de saber estar, de sobreviver.

Souza (2006, p. 568), diz que

De facto, a realização, com sucesso, das sucessivas tarefas de desenvolvimento com que o sujeito se vai confrontando, ao longo das várias etapas de vida, irá permitir o seu acesso a uma cada vez maior flexibilidade e complexidade do funcionamento humano e à evolução da sua personalidade. À medida que o indivíduo ultrapassa as situações adversas (internas e externas), inerentes à realização das tarefas de desenvolvimento, tal facto vai determinar o desenvolvimento das suas capacidades e, assim, proporcionar a activação da resiliência, e, conseqüentemente, a superação de futuras vicissitudes que, de forma pontual podem surgir ao longo do percurso da sua vida.

As falas dos professores entrevistados, quando questionados sobre a habilidade de enfrentamento das situações adversas que a vida lhes reserva, evidenciam naturalidade para encarar as inovações e mudanças dos percursos de vida, bem como afirmam o quanto são importantes para o desenvolvimento e crescimento pessoal. Encaram a

mudança como

Normal, eu acho que a gente muda, tudo muda, isso é evolução. (Entrevistado B)

Como uma coisa normal, embora eu goste muito de rotina, eu sou muito pé no chão, gosto de ter segurança naquilo que eu estou fazendo. Só que às vezes a mudança faz crescer, então eu acredito que seja necessário e se vem pra melhorar tem que encarar de cabeça aberta. Mesmo se algumas mudanças não vêm para o bem, é importante tentar tirar alguma coisa boa daquela situação. (Entrevistado A)

Essas modificações são necessárias na vida da gente, claro que tu tem que estar sempre aberta pras modificações, porque não é fácil ter convicções e ter que mudar essas convicções, mas eu estou sempre aberta para o que der e vier. (Entrevistado D)

Acho necessárias, porque dentro do nosso ambiente de colégio, precisamos ter jovens que se sintam capazes de transitar com facilidade em todos os meios. (Entrevistado C)

Souza (2006, p.569) enfatiza que para desenvolver um perfil resiliente, é preciso observar as situações de vida para analisar, compreender e intervir no próprio processo de desenvolvimento. Quando é feita referência a este tipo de intervenção, aplicada a alunos do Ensino Superior, acrescento que aplicada também à formação continuada de professores, promove o desenvolvimento no sentido da otimização das potencialidades disponíveis do indivíduo, contribuindo para a autonomia, a auto-confiança, a auto-eficácia, a competência e facilitando a integração em vários contextos em que os mesmos estão inseridos.

A autora continua com a reflexão, acrescentando que

a activação do desenvolvimento psicológico do adulto exige determinadas condições, nomeadamente a predisposição para a adesão e efectivo envolvimento nas tarefas de desenvolvimento de modo a que seja possível manter a persistência até ao seu final, avaliando pontualmente os progressos alcançados e suscitando a autonomia, o sentido de responsabilidade, a cooperação, entre outras capacidades. (SOUZA, 2006, p. 570)

Penso sobre as falas dos professores entrevistados à luz das reflexões de Souza (2006), bem como de Tavares (2001, p. 44) quando afirma que

as organizações serão tanto mais resilientes e flexíveis quanto mais e melhor se aproximarem da dinâmica relacional intra e intersíquica própria das pessoas, no sentido mais autêntico, de seres abertos, reflexivos, responsáveis, tolerantes, autônomos e colaborativos.

Remeto-me às situações vividas durante minha atuação como Coordenadora Pedagógica da instituição onde os entrevistados atuam e compreendo a longa caminhada que se faz necessária para o desenvolvimento dessa capacidade resiliente. A auto-consciência e a dicotomia teoria/prática com certeza são pedras desse caminho. Concordo com Souza (2006, p. 572), quando afirma que

é indispensável que o professor tenha em linha de conta não só a natureza da tarefa, mas que identifique o grau de conhecimentos que ela exige, o que implica, para poder ser resolvida, que saiba distinguir os diferentes graus de abstracção dos conceitos a que ela recorre.

Do mesmo modo que na visão da educação holística (YUS, 2002), para esse desenvolvimento não há como separar as diferentes dimensões humanas – cognitivas, afetivas, físicas, intelectuais – é importante encará-las como integradas e considerar o nível de desenvolvimento pessoal de cada profissional da instituição. E diante dessa situação, me pergunto: como realizar esse trabalho? Como atuar de forma a provocar reflexões mais profundas? Como ajudar a desenvolver o auto-conhecimento?

Creio ser essa uma situação profundamente desafiadora, mas indispensável na visão e na postura de qualquer equipe de gestão. Nóvoa, no prefácio da bela obra de Josso *Experiências de vida e formação* (2004, p.14), vai profundamente ao cerne dessa questão, trazendo citações que mexem no âmago das minhas crenças e reflexões:

Se num jantar conheceres um homem que dedicou a sua vida a educar-se a si próprio – exemplar raro no nosso tempo, admito-o, mas ainda assim possível de se encontrar, ocasionalmente – levantar-te-ás da mesa mais rico, com a certeza que, por um momento, um alto ideal tocou e benzeu os teus dias. Mas, meu caro Ernesto, sentares-te ao lado de um homem que passou a sua vida a tentar educar os outros! Que horrível experiência essa! (Oscar Wilde, 1891)

Não posso deixar de afirmar que a perspectiva das histórias de vida poderia apresentar-se como uma excelente metodologia para adentrar a formação através da reflexão da própria ação, constituindo-se num processo de auto-formação. Nas palavras de Nóvoa (JOSSO, 2004, p.15), “*a frase de Oscar Wilde conduz-nos o olhar para o exercício de auto-reflexão que faz parte do próprio ofício do formador: não apenas fazer, mas ser; não apensar ser, mas tornar-se*”.

Como Happé (1997, p.73) evidencia,

no momento em que nos damos conta de que nossa própria consciência está na origem de todas as experiências que cruzam nosso caminho e que nós, de alguma forma, contribuimos para trazê-las a nossas vidas, começamos a tomar decisões conscientes que nos agradam.

Frente a isso, compactuo com Souza (2006, p. 572), quando afirma que

esta metodologia é a que parece corresponder melhor aos objectivos deste modelo de activação, na medida em que se centra no ser humano e nas suas potencialidades, desenvolvidas em função das metas pessoais propostas, potenciando as capacidades individuais, com base nas suas aprendizagens anteriores. Ressalta, assim, a importância do processo a desenvolver para que seja possível atingir os objectivos, definidos em função de situações educativas e formativas concretas.

Acreditando que as práticas pedagógicas (que são) mais significativas aos alunos estejam intimamente ligadas a um perfil pessoal, de abertura e flexibilidade, característica da resiliência, é importante trazer à tona que: quanto mais desenvolvidos, pessoalmente, forem os docentes, quanto melhor se conhecerem e quanto mais desenvolvidos *integralmente* (YUS, 2002), melhor será a sua atuação em sala de aula. E, compactuando com as idéias de Tavares (2001, p.45), concluo essa reflexão, questionando:

será razoável e possível desenvolver nas pessoas e nas organizações capacidades mais resilientes, flexíveis e persistentes e que as levem a responder mais reflexiva, espontânea e eficazmente aos desafios da sociedade em que vivem?

3.4.2 Bases conceituais: experiência e reflexão

Ao contrário do conceito de resiliência, a formação reflexiva já é uma velha conhecida dos profissionais da educação. O que não imaginam é que sua base filosófica é mais antiga do que se pensa. John Dewey, no início do século XX, registrou suas primeiras reflexões sobre o assunto, mais tarde estudadas, ampliadas e discutidas por outros grandes pesquisadores das ciências humanas e sociais, como Schön(2000), Alarcão(1996), Perrenoud (2002), Tardif (2002), entre outros.

Em busca de uma reflexão crítica e aprofundada sobre esse conceito, que muito se conhece, mas pouco se pratica, trago à tona um pouco do pensamento de Dewey (1959, 1976). Naquela época, apresentou idéias a frente de seu tempo, pensando filosoficamente a educação sob um ponto de vista diferenciado da sociedade industrial daquele período. A Pedagogia de Dewey é extremamente atenta aos problemas dessa sociedade, bem como às instâncias de promoção humana (CAMBI, 1999). Pensa na educação adequada à democracia, criticando os modelos existentes por não formarem as novas gerações para uma sociedade participativa, considerada por ele como a mais elevada forma de organização humana, uma vez que leva os cidadãos a agir livremente.

Para Cambi (1999), as idéias de Dewey caracterizavam-se num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de tal modo que o “fazer” do educando fosse visto como o momento central da aprendizagem. Sua posição entrelaçava-se intimamente com as pesquisas das ciências experimentais e preocupava-se em construir uma filosofia da educação. Para ele essas deveriam assumir um papel no campo social e político, já que propiciavam o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de cidadãos dotados de mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração é responsabilidade da educação.

A filosofia de Dewey é centrada na chamada “*teoria da experiência*”, vista como o intercâmbio entre o sujeito e a natureza (CAMBI, 1999), discutida em sua obra “*Experiência e Educação*”, de 1976. Esse conceito de Dewey (1976) traz a necessidade de uma teoria nascida da experiência para dar uma nova direção ao trabalho das escolas. Nesse sentido, a idéia fundamental é, segundo ele, a de que “[...] *há relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação*” (DEWEY, 1976, p.8). A filosofia de educação proposta pelo autor, deveria estar comprometida com uma filosofia empírica e experimental, o que não implica afirmar uma relação intrínseca entre educação e experiência. Contudo nem toda experiência é educativa, havendo aquelas que podem “[...] *produzir dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de outras experiências mais ricas*” (DEWEY, 1976, p.14). Para ele, não basta a existência de experiência, mas a qualidade da experiência por que se passa.

“Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que, em consequência, essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY, 1959, p.153). Nesse sentido, a ação torna-se uma tentativa, ou seja, “*experimenta-se o mundo para se saber como ele é e o que se sofre em consequência disso, torna-se instrução*”. Dewey afirma que dessa forma acontece a descoberta das relações entre as coisas. Continuando essa reflexão, o autor ainda diz:

Disto decorrem duas conclusões importantes para a educação: 1) A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação. Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência. A própria palavra aluno quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos. (DEWEY, 1959, p.153)

É interessante observar que essas reflexões parecem ser completamente atuais. O fato é que em educação os anos passam e as práticas permanecem as mesmas. Se as considerações de Dewey (1959) tivessem ultrapassado a fronteira dos pensamentos há mais tempo, poderíamos hoje ter uma escola democrática e reflexiva de fato. Na concepção do autor a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que ocorre em consequência.

Dewey (1959) distingue duas espécies de experiências, conforme a proporção de reflexão que contenham: a ação que repousa unicamente no método de tentativas e erros e a descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em consequência deles. Na primeira, ficamos à mercê das circunstâncias. Na última, surge o elemento intelectual e, à medida que este surge, aumenta o valor da experiência. A mudança da qualidade da experiência com a introdução do elemento intelectual é tão significativa que pode ser considerada experiência reflexiva, que foi a base utilizada por Schön na sua *epistemologia da prática* (2000).

Sobre o elemento intelectual que surge desse ato de pensar uma experiência, Dewey acrescenta:

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente

arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se. (DEWEY, 1959, p.159, grifos do autor)

A importância dessa teoria se efetiva por toda a base filosófica que o autor trouxe para as suas reflexões. Em sua obra *Experiência e Educação*(1976), ele vai além, ressaltando que a experiência tem dois aspectos:

- imediato - pode ser agradável ou desagradável;
- mediato - influência sobre experiências posteriores.

Toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem do que advém. Segundo Dewey (1976, p.17), o problema central da educação está “*dentro, por e para a experiência*” e a concepção de experiência para isso necessita clareza para não correr o risco de ser reduzida a um jogo de palavras. Essas podem despertar emoção, mas podem ser substituídas por qualquer outra. Identifico essa como a base da formação reflexiva pensada por Schön(2000), Alarcão(1996), entre outros e que a necessidade de voltar à fonte é fundamental fica reforçada, já que toda essa teoria da experiência não é aprofundada, por nenhum pesquisador contemporâneo – pelo menos é o que constato.

Longe de estarem ultrapassadas, as idéias de Dewey permanecem pelas marcas que deixaram nas práticas educativas, nas pesquisas e na história da educação. Embora distante de serem superadas, as metodologias tradicionais certamente tem sido bastante abaladas por essas reflexões. Resta de fato pôr em prática essa concepção de aprendizagem nos programas de formação de professores e não apenas para as crianças. Os currículos de formação de profissionais devem propiciar o desenvolvimento da necessidade de refletir, assim como as estratégias de formação continuada.

Importa que a teoria da experiência, vista sob o ponto de vista da sua base conceitual e filosófica, norteiem a forma de pensar a aprendizagem como na fundamentação de Dewey, tanto no que se refere aos alunos, como na formação dos profissionais da educação. Ele deixou bastante claro o quanto à superficialidade da prática reflexiva pode se tornar apenas um pensar por pensar.

Remeto-me agora aos estudos de Schön, Alarcão, Tardif e outros para observar como eles propuseram aprofundar a metodologia da formação reflexiva possível de ser construída na prática dos professores.

3.4.3 Formação Reflexiva

Parti do discurso de Alarcão no Congresso da APPI, que apresentou o questionamento “*Esse é o momento para ser reflexivo?*” para dar início a algumas apreciações sobre a Formação Reflexiva de Professores. Essa fala da autora foi publicada em um texto de sua obra *Formação Reflexiva de Professores* (ALARCÃO, 1996, p.171), sob o título *Ser Professor Reflexivo*. Da pergunta *Por que perguntar-se se é tempo de ser reflexivo?* ela revela uma preocupação que também é minha: a espontaneidade ao responder essa pergunta pode revelar um nível de superficialidade e de modismo que invadiu o discurso educativo atual. Como Alarcão coloca,

esta atitude de submissão à moda retirar-nos-ia a nossa capacidade de decisão consciente e autônoma e faria de nós as ditas “coisas” se não nos concedêssemos o tempo e o esforço de caracterizar o sentido da expressão ser-se reflexivo na dimensão teórica da sua definição e na funcionalidade das suas implicações pragmáticas. (1996, p.174)

A minha preocupação surge da análise das falas dos professores entrevistados, quando questiono sobre o costume de refletir sobre as suas vivências. A reflexão e as pausas para retomadas é destaque em todas as falas, mas o questionamento central é: *de que forma isso acontece?* Trago as falas para algumas considerações:

Sempre estou pensando no que eu poderia fazer e o que eu não poderia ter feito. Se eu erro, tenho a humildade de pedir desculpas. (Entrevistado B)

Todos os dias eu paro para refletir. Acho que pra gente ter uma vida melhor tem que pensar no que aconteceu para poder melhorar. No final do dia eu sempre faço uma reflexão, ou no início do outro, pensando no que aconteceu, no que eu poderia melhorar, como é que eu poderia fazer diferente. A gente sempre está naquela coisa: será que eu fiz a escolha certa? (Entrevistado A)

Percebo claramente que essas duas professoras estão fazendo referências, completamente dissociada de um objetivo de formação. É importante registrar a falta de conhecimento e de experiência de programas de formação de professores reflexivos, desses profissionais. Contudo, o que pretendo observar é justamente o que tenho trazido

desde o início das considerações sobre os resultados da pesquisa, a reflexão pessoal e profissional.

Já outros dois entrevistados dizem:

Sim, costumo refletir, por isso eu leio muito. A vida é um aprendizado, então toda a vivência que eu tenho com os alunos eu procuro refletir sobre o que está acontecendo. Por exemplo, quando um aluno me diz alguma coisa, penso o que ele quer dizer por trás daquilo que ele está falando. Então eu avalio sempre tudo que eu faço. (Entrevistado D)

Sim, porque eu acho que as vivências, principalmente profissionais, nos permitem avanços no trabalho. As minhas vivências são fundamentais para ter essa certeza de que a gente está sendo entendido, de que existe a recíproca o tempo todo com o aluno. Sem essas reflexões eu acho que seria apenas um depositário de algumas informações sem ter certezas. (Entrevistado C)

É possível evidenciar, por exemplo, que nas duas últimas falas os professores mostram uma preocupação pedagógica em suas reflexões. Há uma intencionalidade de adequação metodológica a partir da experiência, apesar de faltar-lhes o conhecimento teórico sobre esse tipo de ação. Isso vem mais uma vez para demonstrar que no caso dos professores especialistas, que não têm uma formação pedagógica de qualidade, há características pessoais na figura desses profissionais que permitem marcar os alunos de forma positiva através de sua prática pedagógica.

Ao olhar mais uma vez para os gráficos das páginas 61 e 62, com as pontuações gerais de cada professor, é possível retomar justamente o que já havia analisado: as questões mais pontuadas evidenciam atitudes próprias do perfil de uma pessoa que tem formação religiosa e conseqüentemente, preocupação com o outro ser humano, seja ele o aluno, a família ou outros de seu ciclo de relacionamento.

O que venho a reforçar nesse momento é o quanto a presença de programas de formação inicial e continuada de professores com intencionalidade de aprimoramento pedagógico é fundamental para a qualidade da educação num geral. A formação de professores deve se voltar para experiências significativas, uma vez que somente tais experiências têm valor educativo (Dewey, 1976).

No Brasil, esse movimento pela profissionalização do ensino teve início nos anos de 1990, atingindo o apogeu nos anos de 2000. Esse modelo tem suas origens na

“*epistemologia da prática profissional*”, defendida por Donald Schön (TARDIF, 2002) e já citada anteriormente. Schön(2000), ao defender a epistemologia da prática, o fez a partir de uma crítica à racionalidade técnica, predominante nas faculdades. Segundo ele essa racionalidade “[...] *ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo [...] e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a ‘reflexão-na-ação’ [...]*” (SCHÖN, 2000, p.7). Como afirma Alarcão (1996, p.175)

Pressupondo um distanciamento que permite uma representação mental do objecto de análise, a reflexão é, no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem.

Ao olhar para as falas dos entrevistados, é possível afirmar que é necessário que se vá muito além do simples ato de pensar no que aconteceu durante o dia e retomar, avaliar. O professor reflexivo é aquele que se tornou reflexivo porque aprendeu a “aprender da experiência”, ultrapassou o ensaio e erro, alcançando a descoberta minuciosa das relações entre os seus atos e as conseqüências deles.

Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Ao caracterizar deste modo o pensamento reflexivo, Dewey está a diferenciá-lo do acto de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; uma cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano. (ALARCÃO, 1996, p.175)

Eis aqui uma fala que revela reflexão desvinculada de significados e curiosidades:

Procuro fazer o melhor, o que está ao meu alcance. Mas muitas vezes eu me vejo obrigada a usar alguns modelos antigos em que eu não acredito, porque existe uma coisa assim, o professor tem que ensinar de uma forma que o aluno aprenda. Às vezes, o momento não acaba sendo significativo para nenhum dos dois e tu insistes numa situação que tu queres que o aluno construa e ele não está disposto. Então tu acabas tento que voltar com o sistema anterior, o modelo antigo que eu chamo, que é a lista de exercícios, é a matéria no quadro. Eu me vejo obrigada a fazer isso, pela necessidade que aluno tem por não conseguir aprender de outro jeito. Eu tento, eu mostro outros caminhos, no início eu até acabo trabalhando com esse modelo tradicional, mas eu estou sempre tentando fazer com que o aluno mude a sua idéia de como ele pode aprender de uma forma diferente e aprender de verdade. Às vezes eu me vejo nesse modelo tradicional, mas também faço o possível pra sair dele, é mais ou menos essa idéia que eu tenho. O ideal seria trabalhar com grupos que saibam construir isso, que na realidade é uma formação desde a educação infantil. Se a criança é estimulada, é acostumada a pensar, investigar, construir, quando

chega no ensino médio já vem com outra visão. Só que essa mudança não pode ser do dia pra noite, porque são modelos que são até defendidos pelas famílias que cobram da gente: o caderno não está cheio? (Entrevistado A)

São evidenciadas, na fala dessa professora, várias reflexões, mas todas bastante confusas, sem associações profundas com a forma de aprender do adolescente. Ela afirma acreditar na construção dos conhecimentos, mas usa exercícios tradicionais. Onde ficou a pesquisa e a problematização sobre as teorias de aprendizagem, sobre a incoerência entre metodologias, crenças e práticas? Essa professora, em um processo de formação reflexiva, com certeza estaria centrada em primeiro lugar em posicionar-se teoricamente e em seguida, em como adequar sua prática para que fosse coerente. Mas como uma professora de uma ciência exata, com pouquíssima formação pedagógica, conseguiria atingir esse tipo de postura? Fica revelada uma intencionalidade em sua fala, mas com sucessivas incoerências:

Eu procuro sempre um equilíbrio entre as duas metodologias. Procuro fazer de uma forma que ele entenda, de forma que ele aprenda. Às vezes eu tenho todo um conceito de aprendizagem e para aquele aluno não funciona, então eu procuro ver qual é a forma que aquele aluno vai aprender. Tem alunos que aprendem fazendo um exercício, tem alunos que aprendem fazendo um desafio e tem alunos que aprendem fazendo 300 exercícios, então tu tens que estar sempre achando o equilíbrio entre essas modelos, porque cada aluno é um. Procuro sempre pensar no aluno de uma forma individual, claro que é difícil quando a turma é muito grande, tu não consegues dar uma assistência e algumas coisas se perdem. (Entrevistado A)

Essa situação me faz lembrar Schön (2000, p.32), quando diferencia conhecer-nação e refletir-nação. *“Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, que pensar a respeito. Nosso ato espontâneo de conhecer na ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas”*. Mas o autor lembra que nem sempre é assim. Uma atividade realizada rotineiramente nem sempre produz os mesmos resultados. Em se falando de salas de aula, então, sabemos que estamos longe de aplicarmos uma mesma técnica ou atividade e dar certo sempre. Schön fala de elemento surpresa, que em nosso meio são aquelas aulas que não saem do jeito como planejamos.

Eu estou sempre avaliando aquilo que eu fiz. Às vezes as coisas acontecem na hora... Têm aulas que tu planejas e sai desiludida da sala e têm aulas que acontecem na hora, pega um caminho diferente e é maravilhosa, mudando o que tu estavas fazendo antes. Acho que a gente tem que ter essa percepção, sentir que se for por outro caminho, que não era aquele planejando, pode ser muito mais gratificante e o aluno pode construir. (Entrevistado B)

De fato, atuar em sala de aula pressupõe exatamente isso: competência reflexiva e ação para avaliar e tomar outro caminho diante de uma situação ineficaz. Aqui percebo uma professora que, apesar de não demonstrar caráter investigativo em sua análise, consegue mostrar-se flexível, buscando outras formas de cumprir com sua tarefa eficientemente. Ela acrescenta:

O que eu vejo são alguns professores que ainda não se dão conta disso e organizam a aula de tal maneira linear e não pode sair nem um minuto daquele planejamento. Por isso que tem aula que o aluno considera chata, dá sono, em que ele procura fazer outras coisas, porque é uma aula que começa no ponto A e acaba no ponto B, e o professor não se permite ousar, ele tem medo, fica retraído. (Entrevistado B)

Para uma verdadeira mudança, uma reformulação na prática da teoria do professor reflexivo necessita invadir com urgência todos os programas de formação, antes que as experiências isoladas de alguns, os cristalizem a ponto de torná-los simplesmente empíricos em seus hábitos de pensamentos e reflexões. Voltando à pergunta de Alarcão (1996, p.175) sobre se é tempo de sermos reflexivos, ela relembra a trajetória de fracasso de certas abordagens de formação com caráter tecnicista ou mecanicista e que Schön (2000) complementa afirmando que isso limita o profissional a executar tarefas ignorando as situações-surpresa. Tentando responder à indagação da autora, penso que sim, está mais do que na hora de assumirmos nossa dimensão humana, afetiva, social, cultural, cognitiva, acima de qualquer abordagem fechada, técnica e mecanicista.

O conceito de *habitus* - conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações renovadas, ou ainda, um conjunto de disposições e de esquemas que formam uma gramática geradora de práticas - trabalhado por Perrenoud (1993) embasado em Bourdieu. Esse vem para colaborar nessas ponderações, já que também remete à dimensão pessoal do educador e especificamente no pensar essa dimensão.

Aqui, especificamente, trago a importância de pensar se a formação pode ou não construir o *habitus* do professor, se é ou não possível influenciar na base das decisões em situações de urgência, onde a improvisação e a estratégia imediata se fazem necessárias. Perrenoud (1993) afirma que a única forma de levar os professores a agir eficazmente nessas circunstâncias é fazê-los experienciar momentos especiais e assim, durante seus estudos, analisar o que pensaram, sentiram e fizeram.

Fundamentado em diversos autores, dentre eles Vermersch(1994), Bourdieu (1972,1980), Le Boterf (1994), Perrenoud vem a contribuir para essa pesquisa com a discussão sobre o habitus, no sentido de pensar justamente os fatores que ultrapassam a barreira da formação: a dimensão intersubjetiva do ser humano do professor.

O autor questiona: *“como articular o paradigma reflexivo e o reconhecimento de um inconsciente prático? É possível refletir sobre o habitus? Em função de que trabalho de tomada de consciência?”* (PERRENOUD, 2002, p.142).

Por mais que eu saiba que, como afirma Alarcão (1996, p.181), o pensamento reflexivo é uma capacidade que não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se através do cultivo dessa atividade e de condições favoráveis, questiono: como adentrar nos processos inconscientes e intrasubjetivos dos profissionais?

Eis a fala de um professor entrevistado:

Acredito na pesquisa, no aluno, na organização do aluno, no trabalho de equipes, porque quem consegue se comunicar numa equipe consegue se comunicar com tudo e com todos e em todas as situações no futuro. Meu trabalho está alicerçado nos desafios, nos projetos, nas pesquisas, onde o aluno possa dialogar, possa defender de forma lógica, coerente e organizada as suas idéias. Sempre digo para os meus alunos, pensar todo mundo pensa, mas pensar bem, pensar melhor, pensar conseguindo avaliar os prós e os contras são poucos que fazem. De certa forma a proposta que eu tenho é fazer com que as pessoas pensem, pensem bem, pensem melhor, pensem no mundo, pensem nas pessoas e pensem que somente assim a justiça poderá prevalecer, se não a gente não está fazendo muita coisa não. (Entrevistado C)

Aqui está evidenciada uma postura bastante clara e objetiva em sua proposta metodológica. Nesse caso, as observações sobre a prática pedagógica desse professor, bem como sua pontuação no instrumento de pesquisa aplicado aos seus alunos, me fizeram perceber que algo em seu perfil dificulta tanto colocar em prática o que acredita como tomar consciência dessa situação. Em muitas de nossas conversas, procurei mostra-lhe o quanto seus alunos não percebiam suas intencionalidades, mas ele jamais conseguiu chegar ao ponto de tomar consciência para fazer uma reflexão sobre isso.

Perrenoud traz à tona:

Na reflexão sobre a ação, jamais será simples questionar a parte de nós mesmos que conhecemos e assumimos. É ainda mais difícil e desconfortável ampliar a reflexão à parte pré-reflexiva ou inconsciente de nossa ação. Ninguém ignora que aquilo que *fazemos* é, em última instância, a expressão do que *somos*. Todos nós gostaríamos de ter acesso à gramática geradora de nossas práticas menos reflexivas. Entretanto, até mesmo o mais lúcido dos profissionais prefere interrogar seus saberes, sua ideologia e suas intenções em vez de questionar seus esquemas inconscientes. (2002, p143)

O autor enfatiza o quanto *“resistimos inconscientemente à idéia de que somos movidos pelo nosso habitus e, além disso, sem conseguir identificar os esquemas em jogo”* (PERRENOUD, 2002, p.143). Como seres humanos, independente de estarmos em nosso círculo familiar ou profissional, o nosso desejo de controlar tudo nos induz a trabalhar fortemente com a parte consciente e racional em nossas ações. Ligar o "piloto automático", com certeza é mais rápido e até eficaz em algumas vezes, permitindo-nos agir sem refletir demais. No entanto, sabemos e gostaríamos de ter consciente de que tomar a consciência e refletir é a chave para retomar o controle sempre que quisermos.

O que acontece, continua Perrenoud (2002, p.143) é que *“a tomada de consciência entra em choque com a fragilidade da própria ação e, sobretudo, dos esquemas subjacentes. Ela exige um trabalho da mente e só se torna possível com o tempo, com a adoção de um método e de mediações apropriadas”*. Sendo assim, fico me perguntando como adentrar nesse processo tão íntimo. *“Se uma postura e uma prática reflexivas têm o sentido de ajustar a ação, não há nenhum motivo para que se detenham no umbral da parte menos consciente do habitus”* (PERRENOUD, 2002, p.144). Esta é a teoria, mas na prática nos defendemos, negando tudo aquilo que pode vir a nos trazer sofrimento, dor, desacomodação. O que nos resta saber é o quanto isso pode valer a pena, se de fato uma tomada de consciência acompanhada de uma reflexão pode fazer com que assumamos as rédeas dessa parte de nós mesmos.

Analisando esta outra fala, mais algumas reflexões me provocam:

Outra coisa dessa prática pedagógica são as coisas que a gente aprende ao longo da vida, no magistério, que é ousar, ter humildade para pedir desculpa, dizer ao aluno que eu não sei tudo. Quando tu tens essa humildade, o aluno nunca te questiona, ele entende que tu não és o dono do universo e ele te traz coisas. Se eu me acho a dona do campinho, eles vem para aula só para me questionar, pra ver se eu sei, para derrubar esse estigma. (Entrevistado B)

Perrenoud (2002, p.144), traz nas palavras de Dubet, um entrelaçamento que

encontro com essa fala: *“o ser humano é capaz de improvisar diante de situações inéditas e de aprender com a experiência para agir de forma mais eficaz quando surgirem situações similares.”*

A idéia acima, que condiz com a fala da professora, evidencia o que Dewey (1976) enfatiza em seus estudos e Alarcão (1996) alerta em seu discurso: é muito importante que tenhamos consciência de que a experiência e a reflexão no caso da perspectiva de formação reflexiva proposta por esses pesquisadores e seus seguidores, não pode ser encarada como uma atividade rotineira, simples, quase involuntária.

Se queremos aprender com a experiência, temos de aproveitar os momentos de exceção, a fim de compreender quem somos e o que valemos. Em contrapartida, é igualmente importante distanciar-nos dos esquemas, dos pensamentos e das reações prontos que, no dia-a-dia, nos dispensam de fazer muitas perguntas antes de agir. (PERRENOUD, 2002, p.144)

Sabendo que esta não foi a base dos estudos e da formação dos professores entrevistados nessa pesquisa, mas mesmo assim buscando saber como se auto-avaliam, os docentes foram questionados também sobre como percebem as contribuições das suas práticas pedagógicas para a aprendizagem dos alunos. As falas nos dão algumas pistas da relação: perfil pessoal, formação e prática.

Essa é a minha contribuição para os alunos, construir junto com eles o conhecimento, mostrar humildade, se sentir feliz naquilo que está fazendo, gostar da tua família. Acho que a família é o teu suporte, sabe, se tu não estiveres legal com a família, tu não consegues estar legal nem no teu emprego. Eu hoje consigo sublimar muitas coisas, eu já percebi que eu gosto muito da sala de aula, reclamo muito de levantar às seis da manhã e depois que eu chego dentro da sala eu me esqueço. (Entrevistado B)

A minha contribuição para os alunos é eu passar para eles o que eu aprendi, o que eu aprendo o que eu estudo, o que a minha disciplina vai contribuir na vida do aluno. (Entrevistado D)

O que para mim fica explícito, é que para acontecer uma formação pedagógica eficiente nos cursos de licenciatura, a ponto de formarmos profissionais mais preparados e conscientes de seu papel, uma verdadeira revolução deveria acontecer. Apesar de termos notícias de alguns países do mundo que vem tentando modificar essas práticas, sabemos também que as diferenças entre suas realidades e a nossa são pequenas.

Creio que, assim como alguns professores conseguem fazer a diferença em sala de

aula por apresentarem uma grande paixão pelo que fazem e um perfil crítico, aberto e reflexivo, as instituições educacionais também dependerão muito mais de formadores diferenciados, do que de políticas públicas ou transformações externas. Não há mágica, o que podemos fazer é o que está ao nosso alcance, se conseguirmos enxergar.

"O olhar sobre a obra concebida..."



Michelangelo - Detalhe da obra *A Criação de Adão* (1508/1512)
Capela Sistina/Vaticano
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/73/God2-Sistine_Chapel.png

"E que minha loucura seja perdoada.
Porque metade de mim é amor e a outra metade...
Também!"

(Oswaldo Montenegro/Metade)

4 O OLHAR SOBRE A OBRA CONCEBIDA...

É chegado o momento da contemplação. Parar, ler, reler, refletir, reescrever e dizer que, pelo menos por enquanto, nesse espaço e nesse momento, minha construção escrita pára por aqui. É o tão desejado tempo do *olhar sobre a obra concebida*. O momento em que eu – criadora – verifico o percurso da minha criação e admiro minha obra, minha criatura. Criatura que se fez por minhas palavras, pelas palavras dos educadores entrevistados e pelas palavras de grandes pesquisadores e teóricos da educação.

Penso que para um olhar detalhado e crítico, devo retomar os pontos essenciais dessa construção. A partir de meu posicionamento, como pessoa e como profissional, desejo estabelecer as amarras pontuais dessa reflexão, buscando explicitar não só meu ponto de vista, mas as possíveis constatações e evidências encontradas. Desejo, desde já, deixar claro que tudo o que for registrado aqui são as reflexões, as idéias e as críticas desse momento. Eu, como ser humano integral, inteiro, farei desse espaço um lugar aberto, em que minhas palavras brotarão com emoção, com racionalidade, com amor, com sonhos, com esperanças, sem que possa interferir no rigor acadêmico que este trabalho requer.

Nesse tempo e espaço em que vivemos, ainda

costumamos separar a coisa que se chama espírito ou consciência, dos órgãos físicos da atividade. Considera-se o espírito ou a consciência como faculdade puramente intelectual e cognitiva, e aqueles últimos como fatores físicos intrusos e sem importância. Rompe-se a união íntima da atividade com as conseqüências que nos faz reconhecer o sentido das coisas; temos, em vez dela, dois fragmentos; de uma parte, a simples ação do corpo; e, por outro lado, as significações e sentidos hauridos diretamente pela atividade "espiritual". (DEWEY, 1959, p.153)

Novos paradigmas e concepções têm encontrado seu espaço e felizmente, até em programas de pós-graduação como o nosso já conseguimos superar parte do preconceito que a academia e a ciência mostravam pela dimensão pessoal, qualitativa, emocional e espiritual do ser humano.

A *globalização* é um conceito útil para expressar uma condição do mundo na segunda modernidade em que nos encontramos e que consiste em que as partes do mesmo - sejam países, grupos sociais, culturas e atividades das mais diversas - participem de uma grande rede que condiciona cada peça do todo: suas economias, as políticas que possam adotar, as culturas que ficam deslocadas e expostas ao "contágio" das demais, a informação que circula, etc. (SACRISTÁN, 2007, p.15)

Mas hoje, em educação, está condenado aquele que quiser trabalhar somente a partir da técnica e do mecanicismo. Ou o sujeito assume a educação como ciência humana e dotada de múltiplas dimensões subjetivas ou simplesmente faz dessa atividade um trabalho vazio em essência e corre o risco de não fazer nenhuma diferença em seu espaço profissional.

Uma perspectiva que supere o reducionismo economicista e se concentre na dimensão cultural da tendência globalizadora manifesta as contradições e as ambivalências de que emergem novos desafios para a educação. Se cremos que ela deve servir a um projeto de ser humano e de sociedade, teremos que aproveitar suas possibilidades e enfrentar os riscos formando pessoas que possam reorientá-la. *Educar para a vida* é educar para um mundo em que nada nos é estranho. A educação vê-se obrigada a repensar suas metas e a revisar seus conteúdos. (SACRISTÁN, 2007, p.15)

E é nesse contexto, que muitos teóricos têm proposto um olhar integral e humano sobre a sociedade globalizada, pós-moderna, capitalista. Um posicionamento diferenciado e uma urgente mudança paradigmática em relação aos processos de construção do conhecimento e reorganização do saber requerem uma reforma do pensamento e uma profunda transformação na educação, para que possamos enfrentar a complexidade da realidade atual (MORIN, 2000). Vivemos

[...] uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida, a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais, uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda a vida no planeta. (CAPRA, 2003, p.02)

Não consigo pensar em todo esse contexto, sem pensar na qualidade da educação. Se ela requer uma mudança paradigmática frente ao modelo de sociedade atual, com certeza necessita de novas ações. E pensar em novas ações e em qualidade é pensar nos educadores, os principais atores desse processo. Educação não se faz sozinha. Nenhuma tecnologia, nenhuma mídia inovadora, nenhum material didático de ponta, nenhuma grande teoria ou pesquisa tem a capacidade de proporcionar mudanças se não passarem pelas mãos dos sujeitos da educação. E aqui, passar pelas mãos, deve ser entendido como o processo intelectual de reflexão, compreensão, criação e AÇÃO.

A identidade docente é construída de maneira crescente e recursiva mediante processos de auto-reflexão e de auto-organização constante, nos quais o produto é, ao mesmo tempo, causa e causante daquilo que produz. Biologicamente falando, não dá para separar desenvolvimento humano do desenvolvimento profissional, já

que o SER e o FAZER estão absolutamente co-implicados na corporeidade humana. É preciso desenvolver uma atitude constante de buscas e melhorias comprometidas com o seu trabalho e com suas experiências educativas. (MORAES, 2008, p.229)

Quando construí esse projeto de pesquisa, buscando investigar *como a atuação do professor em sala de aula, como mediador da aprendizagem, está influenciada pela sua formação, pela sua história de vida e seu perfil pessoal*, eu pensava justamente em poder superar algumas idéias já trabalhadas anteriormente, em minha especialização em Supervisão Escolar, realizada na PUCRS, em 2002/2003. Na ocasião, trabalhava com professores especialistas que também atuavam de 5ª série em diante como Coordenadora Pedagógica. Era uma escola pública e uma das grandes dificuldades naquele espaço era fazer com que os documentos burocráticos fundamentais da escola (Projeto Político Pedagógico, Planos de Estudos...) fossem conhecidos e norteadores da prática pedagógica.

Com o título *O papel do supervisor como articulador do PPP na escola*, pesquisei, estudei e encontrei algumas estratégias de trabalho para que essa relação entre professores e projeto pedagógico fosse resgatada. Com bases em Gadotti (1997) vi a *construção da dimensão do coletivo, a gestão democrática e a formação continuada* dos professores como elementos desse processo que chamei de “persuasivo” do corpo docente para que assumissem o compromisso da execução dos objetivos explicitados no projeto político-pedagógico e no plano de estudos.

Além disso, à luz das idéias de ALMEIDA E PLACCO (2001), trabalhei o perfil pessoal de um Supervisor Escolar capaz de provocar esse tipo de reflexão no grupo docente. Acreditava e acredito que fundamentação teórica adequada e coerência na atuação, bem como, experiência de sala de aula, eram e são fundamentais para esse profissional. Essa função pede ao supervisor que faça parte do grupo docente, interagindo de forma respeitosa, compreensiva, humilde e tolerante. Na verdade, muitas são as características de perfil pessoal que este profissional precisa ter e/ou desenvolver. Sua função pede criatividade, organização, autonomia, ética, comprometimento e inovação e, além disso, necessita envolver os professores com esses valores a ponto de receber o retorno na prática em sala de aula, respeitando limitações e potencialidades individuais.

Relembrei esse percurso nesse espaço, buscando pensar no que propus aos professores indicados na pesquisa durante as suas entrevistas: a análise da trajetória pessoal e

profissional. Foi desse momento histórico da minha caminhada, que surgiu a idéia de procurar o mestrado e construir o projeto que hoje se constitui em minha obra. Diante de todas as constatações, vivências e crenças daquele momento, afirmava que era necessário tornar os documentos significativos, caso contrário, não haveria compromisso. Tinha bastante clareza: *“a transformação desejada só acontece se embasada em três pilares:*

- *a opção política pela formação continuada;*
- *o grupo como espaço de construção do conhecimento;*
- *a relação entre teoria e prática”.*

E o que me fez chegar até aqui? Buscar os motivos de trabalhar tanto em cima dessas idéias e princípios e ver quase nenhum resultado. Em um novo espaço de trabalho, também com a missão de coordenar professores especialistas, mas em uma realidade privada, em que a formação continuada e os documentos legais eram amplamente incentivados, trabalhados e discutidos, percebi que faltava algo. Não bastavam as participações em programas de formação continuada e relação entre teoria e prática efetivada em reuniões pedagógicas mensais. Não bastava um quadro docente comprometido, com qualidade intelectual e técnica, aprofundamento em sua área do conhecimento. Verifiquei que o maior desafio estava dentro de cada um, no mais profundo do seu ser. Comecei a perceber que eram as trajetórias e os perfis pessoais que estavam acima de qualquer competência profissional, ou melhor dizendo, que influenciam a ação pedagógica.

Ao finalizar mais uma etapa desse caminho de buscas, percebo que hoje tenho ainda mais indagações, ainda mais desafios, mas já tenho uma resposta: pessoa e profissional são partes entrelaçadas de um só ser. Um ser que é único em sua forma de observar o mundo, de se relacionar com os outros, de enfrentar as situações diversas que a vida apresenta para reagir diante dos acontecimentos, de sentir, de pensar, de ser, de estar. Os valores, os hábitos, as motivações, as crenças, as vivências são individuais e só podem ser processadas, compreendidas e conscientizadas por cada um, diante de suas concepções de vida.

Nossas crenças, nossos valores, desejos, intenções se revelam também em nossa maneira de conhecer, de aprender, de educar e de ser. Qualquer olhar mais atento poderá perceber as emoções subjacentes às nossas ações. Se acreditarmos que nada é predeterminado, que a participação do sujeito é fundamental, que não existe um mundo anterior à percepção do observador e que a subjetividade e a objetividade estão intimamente relacionadas, então valorizaremos cada experiência e prestaremos maior atenção às relações estabelecidas, às diferentes conversações,

aos diálogos e às emergências que surgem nos ambientes que freqüentamos. (MORAES, 2005, p.31)

Para tanto estão aí pesquisas, paradigmas, concepções e teorias novas. A educação holística de Yus (2002), a complexidade de Morin (2000), a epistemologia da prática, de Schön (2000), a formação profissional e reflexiva de Perrenoud (2002), Tardif (2002), Alarcão (1996), Nóvoa (2000), as bases filosóficas e teóricas sobre experiência e educação de Dewey (1976), a Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein (2007, apud Méier e Garcia), os quatro pilares da educação no século XXI, do Relatório Delors (1996), a Ecologia dos Saberes, de Moraes (2008), a esperança de uma Educação que ainda é possível, de Sacristán (2007), entre outros.

Será que chegaremos a descobrir o tesouro da educação? A comissão internacional sobre educação para o século XXI, no Relatório Delors (1996, p.16) afirma

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica.

Para tanto, penso que o caminho revelado nessa pesquisa tenha nos deixado algumas pistas interessantes:

- Os alunos submetidos ao questionário fechado percebem claramente na prática pedagógica de seus professores em sala de aula as ações que vão além do simples ensinar conteúdos de uma área específica. Reconhecem um profissional que vai além do saber, para de fato penetrar no âmago de seus alunos e promover a construção de conhecimentos e de cidadãos críticos. E pela pontuação equilibrada dos professores melhores pontuados, deixam claro que tanto conhecimento quanto relações afetivas precisam fazer parte de uma prática pedagógica diferenciada e marcante para a aprendizagem.
- Os professores entrevistados mostram intencionalidade em suas ações, mas evidenciam em suas respostas pouco conhecimento pedagógico dos processos de ensinar e de aprender, apesar de dominarem os conteúdos específicos de suas áreas

e serem admirados por seus alunos em função disso. Requerem à adesão a um programa de formação continuada que prime pelo desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido de fornecer ferramentas para posicionamentos conceituais e teóricos, bem como envolvimento, clareza e crença em um novo fazer pedagógico fundamentado, do qual já revelam certos conhecimentos rasos. Ainda penso que no caso dos menos pontuados, devam refletir profundamente sobre seu lugar e espaço no mundo, repensando a vida e os posicionamentos que tomamos frente a ela.

- Fonseca (1998), Gomes (2002) e Méier e Garcia (2007) trouxeram a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reven Feuerstein, a partir da qual os instrumentos das pesquisas foram fundamentados e elaborados. A partir da teoria cognitivista e na crença da modificabilidade, Feuerstein propõe doze critérios de mediação, sem os quais as práticas de ensino e de aprendizagem não podem ser efetivadas de maneira eficaz. Com bases em Piaget e Vygotsky, acredita que a concepção de aprendizagem interacionista é a mais coerente e adequada para a prática pedagógica atual. Os critérios de mediação deixam claro o quanto as ações em sala de aula necessitam de planejamento, intencionalidade e interação professor-aluno para que a construção do conhecimento aconteça.
- Nóvoa (1997, 1999 e 2000), por sua vez, marcou de forma bastante entrelaçada as maiores crenças que eu tinha ao iniciar esta pesquisa: *“ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”* (1997, p.34). Trazendo a tona o processo identitário do ser professor e com um belo texto intitulado Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem é e vice-versa (1997), o autor questiona as trajetórias que tornaram cada professor e o motivo dessa escolha. Reflete profundamente sobre a trama do ser profissional e ser pessoa como algo indissociável e que perpassa um ao outro. Defende a reflexão como um espaço em que os professores podem e devem construir uma identidade profissional vinculada às concepções pessoais e institucionais e assegurar o seu espaço frente à complexidade social e educacional.
- Tavares (2001) proporcionou um pensar sobre a questão da importância do

desenvolvimento da resiliência no perfil dos profissionais da educação. Ele enfatizou a flexibilidade, a reflexão, a abertura, a criatividade, a inteligência, o emocional, a afetividade, o cognitivismo, a empatia, a autenticidade, a disponibilidade, entre outras características, que podem constituir um sujeito mais consciente e resiliente. Dessa forma, as organizações e instituições, nas quais esses profissionais estiverem atuando têm muito mais chances de se tornarem um referencial em educação e um espaço de transformação social.

- Dewey (1959, 1976) concebeu o conceito de reflexão à luz de uma filosofia da educação e apresentou-se como a base de todos os outros pensadores aqui estudados. Sua teoria foi e é referência para a educação, mostrando-se atual, mesmo passados 100 anos de suas produções. Foi um dos pioneiros no repensar a estrutura tradicional da escola, acreditando em uma educação em que a autonomia de pensamento do aluno era o centro do ensino. Ele aprofundava a idéia do pensamento reflexivo, lembrando que este supera a atividade natural de pensar. A idéia da reflexão é justamente um processo de examinar profundamente o assunto, com valor educativo e objetivo de retomada, formulação de hipóteses, tomada de consciência e ação transformadora. Depende, portanto, de vontade objetiva e responsável por parte do sujeito.
- Schön (2000) colaborou com seus interesses e pesquisas sobre o conceito de profissional, que precisa ser eficiente, sobre a relação entre a teoria e a prática e sobre a reflexão na e sobre a ação. A sua proposta de uma epistemologia da prática tem como referência principal a formação dos futuros profissionais vinculados a situações práticas reais, acompanhados de profissionais competentes. Diante disso, é possível perceber a fragilidade do nosso sistema de formação, que está longe de contemplar tal dinâmica. A atual estrutura, que contempla os conteúdos e procedimentos técnicos descontextualizados, deixa o novo profissional à mercê de manifestações de talento, inteligência, intuição e sensibilidade artística, que o autor chama de talento artístico profissional.
- Tardif (2002) questionou sobre a natureza dos saberes, das competências e das habilidades mobilizadas diariamente pelos professores, no exercício da docência, ressaltando que todo professor transpõe para a prática aquilo que é como pessoa.

Colaborou para a análise das entrevistas sob o ponto de vista da construção dos saberes docentes na formação profissional, questionando justamente o imenso tempo dedicado nas licenciaturas para a o conhecimento específico da área, enquanto que os saberes desenvolvidos no cotidiano da sala de aula acabam sendo construídos de forma empírica, sem um aprofundamento e tratamento adequado para aprendizagens eficazes.

- Perrenoud (1993, 1999, 2002) trouxe a reflexão sobre o conceito de habitus e seu papel fundamental em qualquer programa de formação. Por ser constituído de um conjunto dos esquemas e características mais íntimas e intrasubjetivas do ser humano, pode ser considerado um espaço de difícil acesso aos formadores e ao próprio sujeito, já que se torna bastante complexo articular o paradigma reflexivo e o reconhecimento de um inconsciente prático. O autor sinaliza que na reflexão sobre a ação jamais será simples questionar a parte de nós mesmos que conhecemos e assumimos e que ainda mais difícil será interrogar o inconsciente de nossas ações. O que fazemos é a expressão daquilo que somos, mas até para o mais consciente e lúcido dos seres humanos questionar o âmago do nosso ser é tarefa desafiadora e complexa.
- Alarcão (1996) mostrou o quanto é fundamental para o educador tornar-se um profissional reflexivo engajado de fato nessa metodologia, que precisa ser crítica, séria, criteriosa e responsável. Isso ocorre porque eles desempenham um importante papel no caminho metodológico, que leva a aprendizagem significativa dos alunos, o processo reflexivo não pode se esgotar na ação pedagógica. Necessita invadir a investigação sobre quem sou, por que razões faço o que faço e que papel tenho na sociedade. O objetivo da reflexão é de atribuição de sentidos e compreensões da prática, com vistas a um melhor conhecimento e atuação posterior.

Creio que esse estudo é apenas o início de muitas outras leituras e constatações que surgirão. Analisar a história e o perfil pessoal dos professores que atuam de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio indicados pelos alunos como os educadores que fazem maior ou menor diferença em sua aprendizagem foi apenas um pretexto para uma busca que permanece em minhas entranhas desde o início de minha formação. Observar e

refletir sobre como as crenças e a trajetória pessoal e profissional interferem nas práticas pedagógicas, me fizeram também repensar minhas crenças, minha trajetória e minha prática, me desafiando a buscar um espaço onde possa desenvolver essa capacidade com maior rigor metodológico.

Analisar as características dos professores identificadas pelos alunos nas práticas pedagógicas, frente aos critérios de mediação da aprendizagem propostos por Feuerstein na Teoria da Aprendizagem Mediada, ajudaram-me a perceber o quanto é longo o caminho da formação pedagógica dos professores especialistas, tanto dos que estão em pleno exercício profissional, como para aqueles que mal começaram sua formação. Desejo continuar investindo nessa formação, no espaço em que me for permitido. Participar de um programa de formação de professores é um sonho que mexe com minhas entranhas e que desejo formalizar em minha prática diante da minha função como Coordenadora Pedagógica e em outros espaços que estiverem ao meu alcance.

Pensar na formação reflexiva e no desenvolvimento da resiliência como estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional, que aprimoram a prática pedagógica do professor especialista e de qualquer profissional da educação, me provocou mais questionamentos que respostas. Com certeza aqui estão as maiores indagações que vão continuar me acompanhando e que podem acabar por se transformar em mais uma produção pessoal, em meu percurso profissional.

Meu desejo nesse momento é mostrar-me mais aberta e transparente, correndo o risco de não ser bem compreendida frente à tamanha exposição. Ousado demais seria condenar a qualidade da educação que temos. Ignorar o caos que está instalado nas escolas mostraria hipocrisia. Arrisco me posicionar afirmando que a educação, da forma como está organizada, encontra-se ultrapassada e ineficaz. Pouco se aprende nas salas de aula e estamos carentes de profissionais comprometidos com um fazer crítico, reflexivo, político, intencional.

Diante de todos os dados apresentados nesse estudo, evidencio uma riqueza de reflexões e vários referenciais do que poderia ser uma prática pedagógica apaixonante, marcante, integral, eficaz. Mas penso que na prática, as salas de aula continuam constituindo-se em “caixas-pretas”, onde somente os alunos e os professores envolvidos naquele processo sabem o que de fato acontece. Por muitas vezes, o que acontece são professores fingindo que

ensinam e alunos fingindo que aprendem. As propostas pedagógicas continuam engavetadas, os profissionais permanecem fazendo o que bem entendem e as políticas públicas continuam investindo somente em novas diretrizes, esquecendo-se do investimento no profissional da educação, o ser maior do processo.

Construção de competências? Aquisição de conhecimentos? Desenvolvimento de habilidades? As atitudes humanas, o caos da sociedade, os valores deturpados, a falta de ética política e a degradação ambiental têm denunciado que a educação continua sendo somente um blá,blá,blá, o simples cumprimento de um “ritual social”.

Qualidade na e da educação? Penso que estamos longe desse ideal e de instrumentos que não sirvam só para indicar erros, falhas, insucessos. Tornar-nos conhecedores dessas avaliações caóticas e refletir sobre elas não nos leva a lugar nenhum e não garante qualidade. Está na hora de cada instituição, de cada profissional, diante dos referenciais já existentes, efetivar ações concretas, com clareza de convicções, posicionamentos político-pedagógicos, avaliações eficazes, posturas comprometidas e práticas eficazes. Está na hora dos teóricos da educação deixar de estarem presentes somente nas academias, nos livros, nos artigos, nos seminários. A formação de professores, sejam eles especialistas ou unidocentes, graduandos ou profissionais atuantes, precisa sofrer uma auto-revolução.

Formação do professor especialista: um desafio pedagógico? A questão que intitula a pesquisa e que no projeto constituía-se numa afirmação traz em si mais reflexões que certezas. Sem dúvida há na formação dos professores que atuam em áreas específicas da educação básica um grande desafio que se constitui pedagógico. Mas minha experiência, pesquisa, atuação e observação me levam a afirmar nesse momento que ele vai além do pedagógico: e um desafio que inclui o desenvolvimento pessoal.

Não é mais possível aguardar por um novo paradigma, uma nova concepção de aprendizagem, uma nova teoria de ensino, um novo livro de receitas ou de reflexões. É preciso que cada um tome consciência de que educação só é feita com gente em ação-reflexão-ação. Gente que ama o que faz, que se doa de corpo e alma, que se gosta, que gosta dos outros, que cultiva as relações, que acredita em uma força maior, que acredita no poder do ser humano. Gente que pensa, que curte, que grita, que critica, que estuda, que compreende,

que escuta, que toma posições. Gente que FAZ A EDUCAÇÃO PORQUE AMA O QUE FAZ! E QUE DELA FAZ SUA OBRA PRIMA!

Creio que eu não veja uma educação muito diferente no tempo que me cabe. Mas não posso perder a esperança e deixar de acreditar no potencial humano... *“Porque metade de mim é amor, e a outra metade... também!”* Esse é o único meio de prosseguir a caminhada e continuar acreditando em uma sociedade melhor.

Piegas? Talvez...

Utópica? Por que não?

Posicionada? Com certeza!

O caminho certo? A grande dúvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMBI, Franco. *O século XX até os anos 50. "Escolas Novas" e ideologias da educação*. In: _____. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2003.

DELORS, Jaques. *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Unesco/MEC/Cortez, 1996.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

ENGERS, Maria Emília (org.). *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para a reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. *Princípios e Diretrizes da Educação Brasileira. Curso de Especialização em gestão e Liderança Universitária- Estágio OUI/IGLU/PUCRS. Anais em CD- 19/10/2006.nº 5196E0467/22*. 2007.

_____. *O Professor Alfabetizador Eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino*. Tese. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. UFRGS, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2008.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Cristiano Mauro de Assis. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HAPPÉ, Robert. *Consciência é a resposta*. São Paulo: Talento, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, Carlinda. *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. In: Revista Educação. Porto Alegre: Edpuers, v.28, n.3 (57), set/dez, 2005.

MEIER, Marcos e GARCIA, Sandra. *Mediação da Aprendizagem – contribuições de Feuerstein e Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos Saberes – complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

_____. *Contextualizando a problemática educacional*. In: ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (org.). Educação Superior: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio (org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1999.

_____(org). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 2000.

_____. *Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa*. In: FAZENDA, Ivani (org) - A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2ed. Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível – ensaios sobre uma cultura para a educação.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Carolina Silva. *Ativação da aprendizagem no aluno.* In: **Revista** Educação, ano XXIX, n. 3 (60), p. 567 – 579, Set./Dez. 2006. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, José. *Relações interpessoais em uma escola reflexiva.* In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Resiliência e Educação.* São Paulo: Cortez, 2002.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Maria Ângela Mattar e SZYMANSKI, Heloísa. *Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas.* In: TAVARES, José (org.). *Resiliência e educação.* São Paulo: Cortez, 2002.

YUS, Rafael. *Educação Integral – uma educação holística para o século XXI.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE

Apêndice A

Questionário fechado aplicado aos alunos

Marque um X nos componentes curriculares em que a afirmação abaixo diz respeito à prática pedagógica do professor responsável pela matéria:	Port	Ingl.	EF	Hist	Geo	ERE	Cièn	Mat
1. O professor deixa claro o objetivo do que será trabalhado e faz o possível para que eu aprenda o que ele está ensinando. (1)								
2. O jeito como o professor age em sala de aula faz com que eu me sinta com vontade de aprender a matéria. (1)								
3. Os temas e trabalhos encaminhados pelo me ajudam a aprender mais. (2/8)								
4. O professor mostra a importância do que está ensinando e a aplicação da matéria para a minha vida. (2/3)								
5. O professor vai além dos conteúdos, preocupando-se também com a minha formação futura e com a construção de valores. (3)								
6. O professor me incentiva e faz com que eu me sinta capaz de aprender a matéria. (4)								
7. O professor faz com que eu me sinta competente para realizar as atividades. (4)								
8. O professor dá informações claras e objetivas para a realização das tarefas, ajudando-me a pensar e refletir antes de realizar uma atividade. (5/11)								
9. O professor compartilha com a turma o seu jeito de pensar sobre determinado assunto ou estratégia para resolver um exercício. (6)								
10. O professor valoriza a participação, as contribuições e os raciocínios dos alunos, nos momentos de debate, resolução e correção de atividades. (6)								
11. O professor age com cada aluno como se cada um fosse importante, chamando-os pelo nome e demonstrando conhecê-los. (7)								
12. O professor respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e características pessoais de cada um. (7)								
13. O professor ensina como aprender e estudar sua matéria, planejando os passos necessários para aprender um assunto novo. (8)								
14. As atividades solicitadas pelo professor têm um grau de dificuldade adequado, não são nem muito fáceis, nem muito difíceis. (9)								
15. O professor consegue fazer com que eu me sinta desafiado a realizar as tarefas propostas. (9)								
16. O professor me faz perceber que consigo aprender e melhorar meu desempenho. (10)								
17. O professor me ajuda a escolher os melhores caminhos para aprender. (5)								
18. O professor me incentiva para me esforçar ao máximo para concluir uma tarefa corretamente. (11/10)								
19. O professor me faz sentir importante para a escola e para a minha turma, valorizando minhas origens, minha história, minha família. (12)								
20. O professor se interessa em saber das minhas atividades extra-escolares e fala positivamente sobre isso. (12)								

OBS: os números entre parênteses que estão ao final de cada questão referem-se ao(s) número(s) dos critérios de mediação a que estão relacionados.

Apêndice B

Entrevista semi-estruturada aplicada aos professores

1. Conte-me um pouco de sua história.
2. Como te caracterizarias pessoalmente? E profissionalmente? Quais são tuas crenças, teus sonhos?
3. Como te cultivas, te cuidas? Com quem mais convives? Como avalia essa convivência? Como te relacionas no(s) ambiente(s) de trabalho?
4. Como se deu tua trajetória profissional? (todo o processo de formação, cursos...)
5. Costumas refletir sobre tuas vivências?
6. Como encaras as inovações e modificações que se fazem necessárias no cotidiano da vida?
7. O que pensas da educação?
8. Qual tua concepção de ensino? E de aprendizagem?
9. Como avalias a tua prática pedagógica? E tua contribuição para a aprendizagem dos alunos?
10. Hoje, como é a tua formação continuada e atualização profissional?

Apêndice C

Termo de Consentimento

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA - UM DESAFIO PEDAGÓGICO

Cristiane Diello Granville - *Mestranda em Educação*

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Emília Amaral Engers

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezado(a) Professor(a) _____

Sou aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e estou realizando minha pesquisa de conclusão de curso, denominada “Formação do Professor Especialista – Um Desafio Pedagógico”, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Emília Amaral Engers.

Esta pesquisa tem por objetivos:

- Analisar a história e o perfil pessoal dos professores que atuam de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio indicados pelos alunos como os educadores que fazem maior ou menor diferença em sua aprendizagem;
- Observar e refletir sobre como suas crenças e sua trajetória pessoal e profissional interferem nas práticas pedagógicas;
- Analisar as características dos professores identificadas pelos alunos nas práticas pedagógicas, frente aos critérios de mediação da aprendizagem propostos por Feuerstein na Teoria da Aprendizagem Mediada;
- Pensar na formação reflexiva como uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional que aprimora a prática pedagógica do professor especialista.

Cabe informar que seu nome foi indicado para fazer parte desta pesquisa, por meio de um “Inventário de Desempenho Docente” baseado nos critérios de mediação de Feuerstein, respondido pelos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, do Colégio Marista Assunção. SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E ENVOLVERÁ A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL, que será gravada, transcrita e submetida à análise de conteúdo (Engers,1987), como parte da metodologia escolhida para a análise dos dados do presente estudo de caso.

Como pesquisadora, assumo o compromisso de manter sigilo sobre a sua identidade e de apresentar os resultados quando da conclusão da investigação.

Contando com a sua participação, subscrevo-me, atenciosamente.

Cristiane Diello Granville
Mestranda em Educação

Consentimento:

Concordo em participar desta pesquisa, estando ciente de seus objetivos e de meu envolvimento, estando de acordo que minha produção intelectual seja divulgada nos meios científicos, respeitando meu anonimato.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2008.

Assinatura: _____

ANEXOS

Anexo 1

Questionário fechado:

Resultado geral dos alunos de 8ª série/EF

Questões	Português	Ed. Pens	Inglês	Educ. Física	História	Geografia	Ens. Religioso	Ciências	Matemática	Total
1. O professor deixa claro o objetivo do que será trabalhado e faz o possível para que eu aprenda o que ele está ensinando.	39	32	18	39	35	34	15	43	31	286
2. O jeito como o professor age em sala de aula faz com que eu me sinta com vontade de aprender a matéria.	25	21	14	26	15	35	11	38	24	209
3. Os temas e trabalhos encaminhados pelo me ajudam a aprender mais.	35	15	20	16	42	38	10	41	39	256
4. O professor mostra a importância do que está ensinando e a aplicação da matéria para a minha vida.	33	26	19	28	18	20	11	29	25	209
5. O professor vai além dos conteúdos, preocupando-se também com a minha formação futura e com a construção de valores.	29	25	11	20	13	24	11	25	25	183
6. O professor me incentiva e faz com que eu me sinta capaz de aprender a matéria.	37	22	15	30	29	30	14	37	26	240
7. O professor faz com que eu me sinta competente para realizar as atividades.	34	27	19	30	22	26	17	34	28	237
8. O professor dá informações claras e objetivas para a realização das tarefas, ajudando-me a pensar e refletir antes de realizar uma atividade.	36	30	18	32	26	34	12	42	30	260
9. O professor compartilha com a turma o seu jeito de pensar sobre determinado assunto ou estratégia para resolver um exercício.	36	28	14	21	26	29	16	31	31	232
10. O professor valoriza a participação, as contribuições e os raciocínios dos alunos, nos momentos de debate, resolução e correção de atividades.	35	36	19	28	30	32	13	31	33	257
11. O professor age com cada aluno como se cada um fosse importante, chamando-os pelo nome e demonstrando conhecê-los.	37	29	27	32	28	30	21	35	37	276
12. O professor respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e características pessoais de cada um.	30	28	19	27	22	27	19	30	29	231
13. O professor ensina como aprender e estudar sua matéria, planejando os passos necessários para aprender um assunto novo.	35	16	22	23	31	32	10	37	33	239
14. As atividades solicitadas pelo professor têm um grau de dificuldade adequado, não são nem muito fáceis, nem muito difíceis.	32	26	29	31	34	27	18	38	26	261
15. O professor consegue fazer com que eu me sinta desafiado a realizar as tarefas propostas.	32	19	17	22	23	25	9	29	28	204
16. O professor me faz perceber que consigo aprender e melhorar meu desempenho.	35	19	16	24	29	27	13	35	31	229
17. O professor me ajuda a escolher os melhores caminhos para aprender.	30	22	16	17	24	23	12	30	28	202
18. O professor me incentiva para me esforçar ao máximo para concluir uma tarefa corretamente.	35	16	19	26	27	29	12	36	30	230
19. O professor me faz sentir importante para a escola e para a minha turma, valorizando minhas origens, minha história, minha família.	26	18	9	19	13	18	12	23	21	159
20. O professor se interessa em saber das minhas atividades extra-escolares e fala positivamente sobre isso.	25	13	9	21	12	15	7	20	15	137
	656	468	350	512	499	555	263	664	570	

Anexo 2

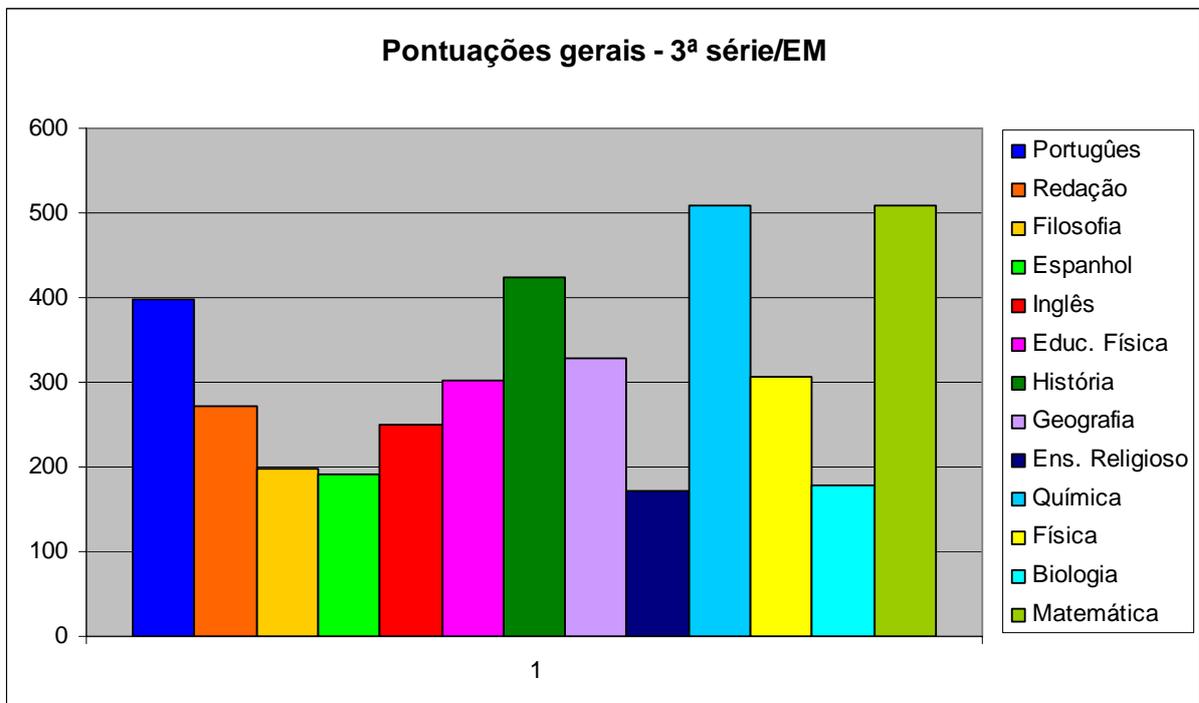
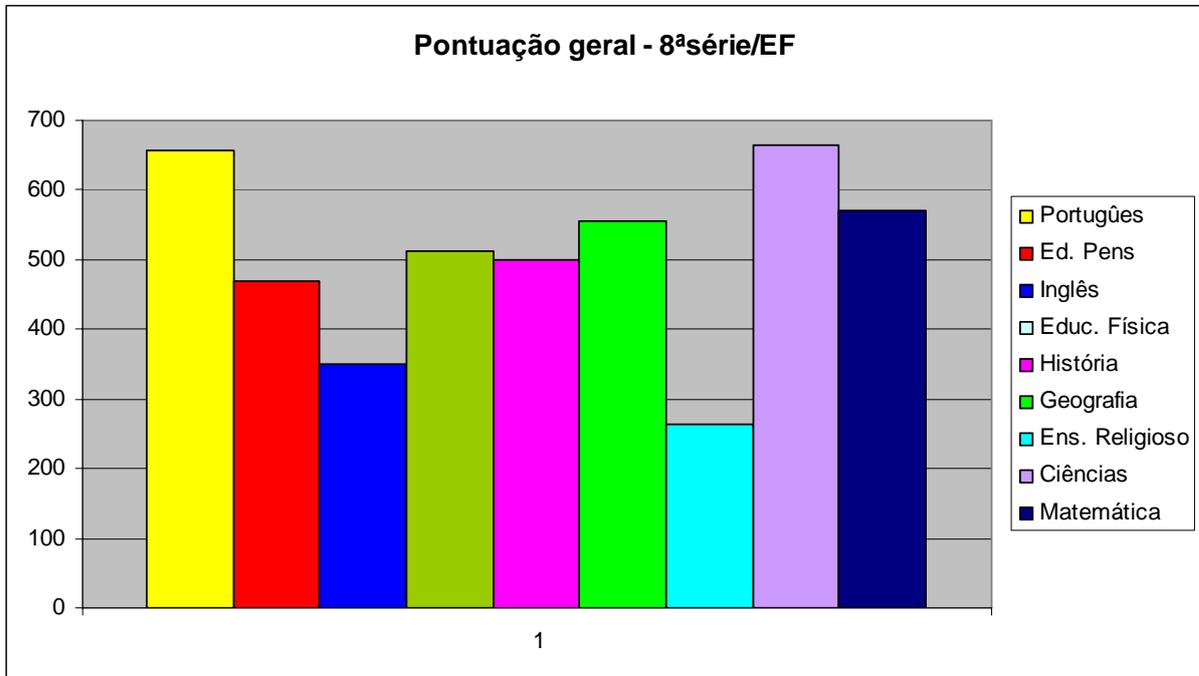
Questionário fechado:

Resultado geral dos alunos de 3ª série/EM

Questões	Português	Redação	Filosofia	Espanhol	Inglês	Educ. Física	História	Geografia	Ens. Religioso	Química	Física	Biologia	Matemática	Total
1. O professor deixa claro o objetivo do que será trabalhado e faz o possível para que eu aprenda o que ele está ensinando.	27	20	10	12	17	24	26	19	10	29	19	10	30	253
2. O jeito como o professor age em sala de aula faz com que eu me sinta com vontade de aprender a matéria.	19	18	10	10	19	20	24	18	6	29	15	6	27	221
3. Os temas e trabalhos encaminhados pelo me ajudam a aprender mais.	25	11	7	11	17	14	28	25	9	29	25	15	31	247
4. O professor mostra a importância do que está ensinando e a aplicação da matéria para a minha vida.	22	20	14	7	12	19	17	19	9	27	22	6	27	221
5. O professor vai além dos conteúdos, preocupando-se também com a minha formação futura e com a construção de valores.	22	11	7	10	11	12	21	15	9	25	14	3	27	187
6. O professor me incentiva e faz com que eu me sinta capaz de aprender a matéria.	18	12	7	10	13	11	20	15	6	24	14	9	26	185
7. O professor faz com que eu me sinta competente para realizar as atividades.	17	16	9	9	14	15	22	19	8	26	13	11	29	208
8. O professor dá informações claras e objetivas para a realização das tarefas, ajudando-me a pensar e refletir antes de realizar uma atividade.	25	19	12	10	13	19	25	20	10	26	17	9	29	234
9. O professor compartilha com a turma o seu jeito de pensar sobre determinado assunto ou estratégia para resolver um exercício.	19	15	10	10	12	14	25	17	9	26	15	10	26	208
10. O professor valoriza a participação, as contribuições e os raciocínios dos alunos, nos momentos de debate, resolução e correção de atividades.	22	12	13	10	15	14	26	16	10	26	18	10	27	219
11. O professor age com cada aluno como se cada um fosse importante, chamando-os pelo nome e demonstrando conhecê-los.	17	13	16	12	13	20	21	17	13	29	17	15	23	226
12. O professor respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e características pessoais de cada um.	18	16	15	10	14	19	20	17	14	27	10	12	27	219
13. O professor ensina como aprender e estudar sua matéria, planejando os passos necessários para aprender um assunto novo.	25	12	8	9	13	15	23	15	8	26	16	10	26	206
14. As atividades solicitadas pelo professor têm um grau de dificuldade adequado, não são nem muito fáceis, nem muito difíceis.	26	15	12	12	14	17	22	24	9	27	17	11	27	233
15. O professor consegue fazer com que eu me sinta desafiado a realizar as tarefas propostas.	14	12	4	9	8	12	17	12	5	24	14	5	21	157
16. O professor me faz perceber que consigo aprender e melhorar meu desempenho.	23	12	9	11	11	13	20	17	8	28	19	10	25	206
17. O professor me ajuda a escolher os melhores caminhos para aprender.	17	10	10	9	8	12	23	12	6	25	12	7	25	176
18. O professor me incentiva para me esforçar ao máximo para concluir uma tarefa corretamente.	20	10	8	9	10	16	19	14	8	25	13	8	26	186
19. O professor me faz sentir importante para a escola e para a minha turma, valorizando minhas origens, minha história, minha família.	12	6	10	6	8	9	13	8	6	16	8	5	17	124
20. O professor se interessa em saber das minhas atividades extra-escolares e fala positivamente sobre isso.	10	11	7	6	9	7	11	9	8	15	9	6	13	121
	398	271	198	192	251	302	423	328	171	509	307	178	508	

Anexo 3

Gráficos de pontuações gerais



Anexo 4

Pontuação comparativa dos quatro professores entrevistados

