

O PEDAGOGO E SUAS COMPETÊNCIAS: RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E AS NOVAS EXIGÊNCIAS NO PERFIL DO PROFESSOR

THE PEDAGOGUE AND HIS/HER COMPETENCES: RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING PRACTICE AND NEW DEMAND OF TEACHER PROFILE

Terezinha Corrêa LINDINO*
Sônia Maria Pelegrini PELEGRINI**
Sônia Maria Rodrigues da SILVA***
Maria José de Souza GARCETE***
Adriana Barbosa SILVA***
Luciana Ferraz SILVA***
QuésiaSIEPLIN***

RESUMO: O quadro das transformações sociais sugere o desenho de um circuito integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação. Com esse quadro, surge a exigência de novos perfis para os professores, bem como novos tipos de relação de trabalho, no que diz respeito a novos formatos de ambiente de trabalho. Frente a essa contextualização, o professor é um dos agentes mais observados e, por que não dizer, o mais criticado, quando se faz a relação competência e prática docente. Neste sentido, a presente pesquisa tem como principal

* Coordenadora do projeto, Professora da Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/UNOESTE; Doutoranda em Educação pela Unesp-Marília.

** Professora da Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/UNOESTE.

*** Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/UNOESTE.

objetivo identificar e analisar a relação entre a prática docente e as competências e habilidades do professor, mediante as mudanças ocorridas atualmente (o saber quando e como utilizar tais competências). As justificativas formulam-se a partir do contexto dessas mudanças educacionais ocorridas atualmente e das exigências ao professor de um perfil que garanta a diversidade em sua didática e em suas relações sociais. Sendo assim, procurou-se levantar questionamentos que confrontem os perfis exigidos e os exercidos, investindo-se na hipótese de que há uma mediação nessa cobrança, através do conhecimento e reconhecimento da metodologia sócio-construtivista não como uma forma de trabalho, mas como uma concepção de vida do professor.

UNITERMOS: competências, práticas docentes e novas exigências, perfil do professor.

ABSTRACT: The picture of the social transformations suggests the drawing of an integrated circuit involving the technological progress, the new production model and development, the professional qualification and education. In this reality, the demand of new profiles for the teachers, as well as new types of relationship of works, in relation to new formats of work atmosphere appears. The teacher is one of the most observed and the most criticized role, mainly when there is a relation between competence and educational practice. So, the present research has the main objective to identify and to analyze the relationship between educational practice and the competences and the teacher's abilities, on account of the updated changes (the knowledge of when and how to use such competences). The indicative ones are formulated from the context of today's educational changes, and of the demands of a teacher profile that guarantees the diversity in his/her didacticism and in social relationships. So it was necessary raise questions that confront the demanded and existed profiles, investing in the hypothesis that there is mediation in that exaction, through the knowledge and recognition of the socio-constructivist methodology not as a form of work but as a conception of teacher's life.

UNITERMS: competences, educational practice and new demands, teacher's profile.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de se entender o contexto atual da educação brasileira, sob a ótica da política neoliberal, verifica-se que ela promove limitações ao fazer pedagógico, visto que produz conceitos arraigados em métodos utilizados na economia política, para visualizar a compreensão das concepções e práticas pedagógicas. Essa produção de conceitos tem sido realizada de tal maneira que se estimula mais a discussão sobre a diferenciação de propostas pedagógicas para incluídos e excluídos, do que a incitação de novos caminhos de condução e aperfeiçoamento do processo. Cabe aqui também lembrar que esta discussão paira especialmente sobre as dificuldades do professor, conforme palavras de Perrenoud (2000), pois este deve

centrar-se em competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem; diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação; desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos; entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela; questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupo; trabalhar em equipe, relatar o que se faz, cooperar como os colegas. (p.178-9)

Todavia, segundo Hernandez (2000), deve-se ter cautela ao afirmar ou utilizar-se de conceitos, ou ainda, fazer novas exigências ao professor, já que cada indivíduo tem personalidade própria, apresentando-a como essência de seu modo de ser, agir, pensar, sonhar. Mas, o autor concorda que

o pensar sobre o professor e a sua formação necessita considerar todo o volume de modificações que se

transfiguram na sociedade e como ele pode apropriar-se delas sem perder sua identidade enquanto educador. (p.2-3)

O educador, afirma o autor, precisa saber lidar com as diferenças que existem no outro, observando-os fora de si, e também se dar conta do diverso que existe e pode coexistir em si, não necessariamente excludentes.

Esse pensar deve transbordar, escapando do comportamento linear e esperado, de modo a vivenciar com e a partir do diferente que existe no seu próprio ser. Ou seja, segundo a teoria apresentada por Hernandez (2000), o adormecido pode aflorar e o indivíduo experimentar diferentes metodologias diante de um mesmo objeto ou de uma mesma situação, propiciando a mudança e possibilitando uma verdadeira transformação, que deixa de ser só discurso para ser também ação.

O autor é enfático quando define que a mudança efetiva na formação do professor implica vivenciar o diferente no outro e em si próprio e, principalmente, refletir sobre eles, gerando modificações no meio educacional. Wolcott concorda, afirmando que a formação precisa considerar a necessidade de preparar um indivíduo que saiba lidar com a instabilidade, pois não é viável usar a mesma prática para as novas situações.

Esse lidar com o novo, o diferente e com o movimento exige uma ação reflexiva que questiona o estabelecido e reformula o problema, construindo e testando novas abordagens, complementa o autor. E essa reflexão não acontece só nem se esgota na formação, mas se estende na prática profissional como uma necessidade contínua de alimentação com o conhecimento, não se fazendo na solidão, mas na parceria e na troca com teóricos, educadores e educandos.

Deve-se, assim, desenvolver a reflexão da (e sobre a) ação e na (e durante a) ação, em outras palavras, um olhar analítico sobre a ação antes (na perspectiva do que poderá ser), durante e depois.

1.1 A Formação Docente

A formação docente¹ atualmente está sendo estudada sob forma de competências, segundo o levantamento bibliográfico realizado.

É neste contexto que se insere a discussão sobre a competência do professor em administrar sua própria formação e, conforme palavras de Perrenoud (2000), esta competência tem como principal objetivo facilitar as etapas de seu trabalho, visto que é com o exercício constante entre a teoria e a prática que se pode

... organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. (p.155).

A unificação dessas competências promove uma visão holística sobre a formação deste professor, uma vez que a obtenção e organização das qualidades contidas em cada competência dimensionam a elaboração e verificação do seu currículo profissional.

Segundo Fullan & Hargreaves (1992) e Giovanni (1989), o sucesso profissional faz tornar o professor mais atento à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza, para ele e com ele, a análise e a observação do seu próprio perfil e as características de seu trabalho.

Atualmente, a prática docente também está sendo classificada como uma fonte de competências, ou seja, um agente determinante

¹ Entendendo-se que a formação docente é um processo que pode ser compreendido como ação intuitiva (limitada), ação reflexiva (critérios estabelecidos) e ação intencional (linear e com objetivos claros). Ao conseguir completar esse processo, ao professor compete promover mudanças em suas atitudes, pensamentos e ações.

dentro das perspectivas educacionais da escola. A tendência é elevar a participação, o questionamento e a criatividade do professor através da formação continuada (PERRENOUD, 2000).

1.1.1 Ser professor: construindo saberes

A profissão docente² tem sofrido transformações ao longo dos tempos. Da subserviência, muitas vezes ainda presente, à busca da democratização necessária nos dias atuais, a literatura tem destacado que a profissão docente exige hoje o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social, aliado a algumas características como “o significado e a relação com sua área de conhecimento e com a ciência, as práticas metodológicas aliadas à concepção de aprendizagem construtiva e o bom relacionamento com o grupo” (CUNHA, 1989, p.71).

Nesse sentido, Nóvoa (1998) chama a atenção para a importância de se resgatar a história da profissão docente, refletindo e discutindo sobre o conhecimento profissional do professor.

O autor propõe repensar a profissão do professor apoiado em quatro aspectos que considera importantes: a pessoa do professor, o coletivo da profissão docente, a escola no contexto social e a reflexão sobre a prática docente. Mas é preciso também que o curso de formação de professores tenha como objetivo preparar o futuro professor com as competências e exigências atuais para o contexto educacional.

Nesse contexto, é importante um “olhar” sobre os conceitos, a importância do desenvolvimento de habilidades.

Esteves e Rodrigues (1993) iniciam a discussão, afirmando que

a passagem do sistema de ensino de elite para o sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de

² Termo utilizado por Nóvoa (1995).

professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento das crianças de um país, com os cem por cento dos problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desempenho que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante a nova situação.... O sentimento de insegurança está na origem do ceticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa. (p.96)

A citação acima permite analisar a complexidade do problema da formação de professores. Faz-se necessário considerar as contradições sociais ocorridas ao longo dos tempos, para entendermos o “mal estar docente” causado pelas mudanças sociais.

A degradação do trabalho do professor tem que ser compreendida no jogo contraditório das conjunturas e estruturas da sociedade capitalista brasileira. No livro *Projeto CEFAM - avaliação de percurso* (SEE/SP, 1992, p.7), um dos obstáculos apontados como determinante da baixa qualidade da escola fundamental é a expressiva porcentagem de professores não titulados em exercício. Simultaneamente, existe a presença de um contingente significativo de profissionais legalmente habilitados, mas, de fato, muito pouco qualificados para atuação docente eficaz.

Gonçalves e Pimenta (1990), afirmam que

os professores primários têm formação escolar deficiente nas disciplinas do Núcleo Comum e nas disciplinas da Habilitação (**falta de domínio de conteúdo e habilidades**); os professores primários possuem graves deficiências no seu processo de alfabetização comprometendo, desde o início, a alfabetização de seus

alunos; inexistência e/ou inadequação de livros e materiais didáticos, área física, serviços de supervisão e orientação pedagógica aos professores em exercício. (p.109, grifo nosso)

Os autores indicam que, para reverter esse quadro precário da educação, é preciso investir fundo na modificação dos cursos de formação³, a fim de assegurar que esse professor tenha

aguda consciência da realidade na qual irá atuar; sólida fundamentação teórica que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos e consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade. (GONÇALVES e PIMENTA, 1990, p.109)

Fazem-se necessárias avaliações constantes nos cursos de formação de professores, para indicarem as deficiências e as soluções do momento. Considera-se, atualmente, que a formação política do professor e a ausência de capacidade em aplicar os conteúdos e desenvolver habilidades de pensar contribuem significativamente para a baixa qualidade do ensino na escola de ensino fundamental.

É preciso analisar as necessidades do contexto histórico-educacional para a qualificação dos professores, pois, “às vezes, nem a formação inicial, nem a formação continuada dos professores conseguem acompanhar a rapidez das mudanças sociais” (TATTEERSALL, 1995, p.46).

a) Domínio de conteúdo e desenvolvimento de habilidades

Carvalho & Pérez (1995) apontam algumas questões necessárias

³ Segundo Adorno, “formação consiste justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independentemente e autônomo a seu respeito”. In: ADORNO, T. W.. *Educação e Emancipação*. trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

à reflexão sobre a formação de professores. Os autores discutem as necessidades formativas do professor e os diferentes aspectos dessa formação. “A falta de conhecimentos científicos constitui a principal dificuldade para que os professores afetados se envolvam em atividades inovadoras”, afirmam Carvalho & Pérez (1995, p.11).

Alguns trabalhos sobre o tema apontam a gravidade do problema e a falta de conteúdo do professor. A carência de conhecimentos transforma o professor em mero transmissor, que nem sempre domina os conceitos necessários para a docência e nem sempre desenvolve habilidades que permitam resolver seus problemas de formação, ficando submisso aos conteúdos dos livros didáticos.

A capacidade de conceituar e utilizar-se de habilidades para a resolução de problemas apresentados implica conhecimentos profissionais que vão além dos ensinados nos cursos de formação de professores, incluindo o saber histórico do conteúdo a ser desenvolvido, as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos, a competência e segurança nas intervenções entre o conhecimento específico e outros, a importância do conteúdo num contexto globalizado e suas perspectivas, o saber selecionar conteúdos adequados que propiciem a visão atual do assunto e que sejam acessíveis aos alunos e suscetíveis de interesse e o desenvolvimento de habilidades que contribuam para a autonomia intelectual.

Considera-se necessário que o professor se conscientize da necessidade de aprimorar sua autonomia intelectual, desenvolvendo habilidades que são imprescindíveis à docência, para que o ensino seja eficaz. Nesse sentido, é preciso que o professor construa conceitos de uma dada área do conhecimento ou várias áreas do conhecimento e desenvolva habilidades necessárias para o exercício da docência.

Cunha relaciona o ser professor às características e ideologia de um dado momento da sociedade, atribuindo ao mesmo papel escolar definido ideologicamente no contexto social atual.

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia-a-dia. São eles também frutos da realidade cotidiana das escolas, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica dos alunos, porque eles mesmos não a têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade. (CUNHA, 1989, p. 66)

Algumas características apontadas pelos alunos na pesquisa de Cunha nos remetem à reflexão sobre como deve ser o professor hoje, para que possa fazer com que os alunos gostem e queiram aprender, fazendo da escola um degrau para o sucesso. Estas características passam pelas “condições básicas do conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidade para organizar as aulas, além de manter relações positivas” (idem, p. 69).

“A forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção da ciência e de produção do conhecimento” (idem, p. 79). Isto é natural aos alunos que percebem o envolvimento e o poder argumentativo do professor, quanto à sua área de conhecimento.

Outro aspecto identificado como característica de um bom professor é no que tange à metodologia. Quando o professor tem conhecimento sobre desenvolvimento global dos seus alunos, ele acredita no potencial deles e está sempre preocupado em propor boas situações de aprendizagens, procurando implementar um nível de satisfação nos alunos, de forma a promover o envolvimento de todos.

1.1.2 O perfil do professor

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que o professor deve trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos

específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças.

A idéia que preside à construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado, que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas.

Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis. Dessa forma, um novo conceito de educação está sendo disseminado sob quatro pilares básicos. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

1.2 Reflexões sobre Prática Docente

Conforme já mencionado, tanto a formação como a prática docente nos remete a reflexão do papel político e profissional do professor. O professor sempre foi considerado inapto frente à visão holística de sua própria profissão e, principalmente, de sua própria identidade. Giovani (1998, p. 02) discute este fato dizendo que “... os profissionais da educação não podem ser considerados uma massa

amorfa, objeto de ação e formação exteriores a eles próprios”, principalmente por acreditar que o conceito de profissionalização se delineia calcado na reflexão do professor sobre sua própria experiência.

Essa falta de credibilidade sobre as competências do professor vem sendo traduzida como uma necessidade de estudos sobre novas posturas, na formação de professores - seja na fase inicial, intermediária ou continuada. Em outras palavras, conforme Costa e Silva (2000), citando Formosinho (1991), o aperfeiçoamento dos professores deve ter finalidades individuais óbvias, ou seja, um aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor em uma perspectiva de educação permanente.

Segundo Perrenoud (2000), a atualização como fonte de competências é muito mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo. É, essencialmente, saber administrar sua formação continuada.

Cabe aqui lembrar que muitos pontos desta discussão pairam especialmente sobre as dificuldades pessoais ou sociais dos alunos ou do professor, tendo sido este último alvo da maior concentração de críticas. Ou seja, atribui-se somente ao professor a responsabilidade de direcionar sua formação em relação ao trabalho exercido.

2 Procedimentos

Os procedimentos metodológicos adotados são divididos em duas etapas: levantamento bibliográfico e coleta de dados. Para a realização da atividade levantamento bibliográfico, procurou-se estabelecer como bases teóricas dois grandes temas: “formação docente” e “práticas em sala de aula”, de modo a descrever e analisar as influências existentes entre a ação docente e a prática em sala de aula, privilegiando o estudo da interseção entre o saber fazer e o saber por que fazer.

Já em relação à coleta, procurou-se estabelecer como amostra professores (dois) do ensino fundamental que utilizam a metodologia sócio-construtivista, numa entidade privada em Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo, que lecionassem concomitantemente no ensino público e privado.

Optou-se pelas técnicas de entrevistas e observação vídeo-gravada. As entrevistas tiveram o objetivo de coletar informações sobre percepções, contextualização e responsabilidades das principais competências e habilidades exigidas dos professores em exercício no magistério.

O instrumento de pesquisa adotado baseia-se no roteiro semi-estruturado, no qual se formulou perguntas sobre como o professor percebe as mudanças ocorridas na prática docente como uma necessidade individual e/ou coletiva; como evoluíram as formas de autoleitura do professor sobre sua prática docente; como o professor procura ampliar seus conhecimentos frente às mudanças ocorridas atualmente. Também foram elaboradas perguntas sobre currículos, história de vida, relato e descrição das atividades docentes e das atividades realizadas em sala de aula (anexo 2).

Já as observações vídeo-gravadas tiveram o objetivo de analisar a prática dos professores a partir de alguns condicionantes como postura frente aos desafios, desenvolvimento da aula, conceitos e ações problematizadoras. Essas observações foram realizadas após a gravação das aulas dos professores selecionados, promovida pela supervisora das escolas participantes. No total foram quatro fitas, cada uma com duas horas de duração.

Utilizou-se um roteiro de análise com o objetivo de direcionar as características apresentadas pelos professores, tendo em vista o modelo dimensionado pela metodologia sócio-construtivista.

A partir da coleta de dados da pesquisa de campo, os resultados são descritos e analisados a partir das principais posturas e atitudes apresentadas pelos professores, diante das exigências atuais.

3 O professor: práticas e exigências

Neste tópico, serão apresentadas as principais informações observadas durante a coleta de dados. Serão descritas as aulas filmadas e a seguir será feita a análise das mesmas. Foi verificado que as ações realizadas pelos professores correspondem à função de projeto, cujo objetivo é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos. Assim, esse aluno poderá aprender melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula.

Na sala da professora A há 35 alunos, pertencentes à 1ª. série, período da manhã, localizada no Parque Furquim. Já na sala da professora B há 30 alunos, pertencentes à 2ª. série, período da tarde, na mesma instituição.

3.1 Descrição da aula da Professora A

TEMA: bilhete secreto

DISPOSIÇÃO DA SALA: em duplas

DESCRIÇÃO DA TAREFA: a professora explica a tarefa e em seguida distribui os papéis com os nomes dos alunos, para se fazer o sorteio dos alunos aos quais irão escrever um bilhete secreto. Em seguida, pede que eles escrevam um bilhete para o amigo sorteado. Durante a tarefa, os alunos consultam a professora quanto às dúvidas de ortografia. Ela, por sua vez, procurou responder às diversas dúvidas, usando diversas formas de auxílio. Primeiro, ela escreveu na lousa a palavra correta e a errada, perguntando aos demais alunos qual a certa. Segundo, ela pediu para conferirem no dicionário. Terceiro, ela leu nos cartazes afixados na sala e procurou a palavra em questão. No término desta tarefa, a professora pede para se fazer uma autocorreção. Ela corrige cada texto e pede para

que os alunos corrijam no rascunho e depois pede também para passar o mesmo a limpo no cartão oficial. Este cartão será escrito, desenhado e entregue ao amigo - um a um.

3.2 Descrição da aula da Professora B

TEMA: interpretação e produção de texto

DISPOSIÇÃO DA SALA: em U

DESCRIÇÃO DA TAREFA: a professora lê uma história sobre o outono e faz comentários e associações. Ela entrega dois textos e pede para que os alunos os leiam e construam um texto sobre o tema apresentado. Este texto terá o formato de uma síntese e uma representação, através de um desenho. Solicita também que façam uma relação com a história lida no início da aula. Durante a tarefa, os alunos consultam a professora quanto às dúvidas referente à interpretação dos textos. Ela, por sua vez, procurou respondê-las sem dar as respostas prontas, auxiliando aluno por aluno de carteira em carteira, bem como relembra o projeto realizado, mostrando os cartazes afixados na sala. No término desta tarefa, a professora pede para se fazer a leitura em voz alta, um a um.

3.3 Análise das Aulas: Posturas e Atitudes apresentadas pelas Professoras

Observou-se que tanto a professora A como a professora B desenvolveu posturas e atitudes coerentes com as idéias defendidas pela filosofia sócio-interacionista. Elas procuraram resolver os dilemas apresentados em sala de aula conjuntamente com os alunos, não fornecendo uma resposta pronta.

A professora A procurou sempre sentar os alunos em dupla, para que os mesmos possam desenvolver seus pensamentos coletivamente e que entre eles possa haver a cooperação necessária.

Essa postura pode também ser observada na professora B, já que ela promove, através de leituras e produção de textos, a significação, contexto, troca social, relação entre diversas idéias.

Essas professoras procuraram trabalhar a (e na) zona proximal dos alunos, conseguindo como pontos positivos um aumento da criatividade, relacionamentos entre os alunos, autocorreção, desenvolver pesquisas e questionamentos mais apurados, partindo do contexto apresentado na sala de aula em que trabalhavam.

Todavia, se as professoras não tivessem esclarecido os objetivos propostos na referida tarefa, as mesmas poderiam propiciar uma avaliação (ou uma leitura) negativa quanto à dinâmica da sala de aula e a forma inadequada para a mediação dos erros. Mas, o que vimos foi que a maioria das crianças desenvolveu questionamentos e, principalmente, uma boa interação entre elas.

Observou-se que os professores analisados construíram e planejaram dispositivos e seqüências didáticas. Envolveram seus alunos em atividades de pesquisa, em projeto de conhecimento, bem como conceberam e administraram as situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades de seus alunos.

Outro fator notado foi a utilização de projetos de estudos por parte da professora B. Segundo a professora, esta prática facilitou a transformação dos alunos em bons leitores, tanto a partir da leitura diária como através da construção de textos.

A professora B utilizou a relação entre os projetos realizados e o conteúdo apresentado, como estimuladores para a criatividade dos alunos, bem como acrescentou novos conteúdos, durante a construção dos textos.

Com esta postura, a professora B promoveu pontos positivos como incentivo à leitura coletiva, individual e elaboração de sínteses. Mas se essa postura não tivesse sido colocada adequadamente, como o foi, poderia ter produzido a dispersão dos alunos, pois os textos eram longos, ou uma relação inadequada entre o texto lido e o proposto.

Entretanto, o que vimos foi que a maioria das crianças desenvolveu participação coletiva e uma boa concentração. Um dos fatores predominantes foi a disposição da sala. O formato em U possibilitou uma maior facilidade de troca de experiência entre os alunos, devido as suas proximidades.

Assim, a presença do professor como mediador da aprendizagem tornou-se imprescindível nesse processo, pois coube ao professor com suas competências e habilidades conquistar o aluno para desenvolver uma prática reflexiva, pois a professora e os alunos estavam em perfeita sintonia.

Esta presença pode ser explicada pela formação dessas professoras. Ambas optaram pelo ensino fundamental como escolha de vida e não como escolha de trabalho. A professora A formou-se em Pedagogia e optou pelo ensino fundamental por acreditar ser esta a sua vocação. Segundo palavras da professora: “gosto do que faço e faço com prazer”.

Já professora B formou-se em Ciências, especificamente em Biologia, mas viu na Pedagogia o seu caminho. Em especial, a opção de trabalhar com o ensino fundamental a faz sentir-se realizada. “Procurei fazer o que realmente gostava”, declara.

CONCLUSÕES

Através desta pesquisa, concluiu-se que o professor deve aplicar uma prática reflexiva, ou ainda construir e planejar, avaliar e reavaliar os dispositivos e as seqüências didáticas. Deve também envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projeto de conhecimento, como conceber e administrar as situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades do aluno, de modo que esse professor se conscientize da necessidade de aprimorar a sua autonomia intelectual e desenvolva habilidades que são imprescindíveis à docência.

Todavia, cabe ressaltar que essa autonomia deve ser desenvolvida, uma vez que é ela que promove a escolha decisiva e

que por sua vez promoverá a colocação de argumentos racionais e afetivos e legitimará sua postura.

Assim, faz-se premente a reconquista da auto-estima do professor, pela sugestão, proposição e/ou pelo planejamento de atividades mais gratificantes, alicerçadas em princípios pedagógicos inovadores. Principalmente, é necessário que haja a valorização do seu potencial, de modo a caracterizá-lo como profissional, tanto em relação a sua formação, quanto às condições para seu trabalho.

Esses fatores, além de contribuir para a minimização da resistência às mudanças de comportamentos e/ou atitudes, podem contribuir para que muitos dos problemas relacionados à aprendizagem não fiquem sem debate e muito menos que se tornem uma burocracia dentro na escola, pois se acredita que a discussão sobre os mesmos não deve ter uma mão única.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, A .M.P.; PÉREZ, D.G. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. (coleção Questões da nossa época, n.26)

COSTA E SILVA, A. M.. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Campinas-SP. *Revista Educação & Sociedade*, v.21, n.72, agosto de 2000. ISSN 0101-7330

CUNHA, M. I. da *O bom professor e sua prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 1989. (coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

FORMOSINHO, João. Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. In: COSTA E SILVA, A. M.. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Campinas-SP. *Revista Educação & Sociedade*, v.21, n.72, agosto de 2000. ISSN 0101-7330

FULLAN, M. G. & HARGREAVES, A..(org.). *Teacher Development and educational change*. Londres: Falmer Press, 1992.

GIOVANI, L.M.. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na universidade. *Caderno CEDES* (1998). [http://www.scielo.br//Print ISSN 0101-3262](http://www.scielo.br//Print%20ISSN%200101-3262).

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S.G. *Revendo o ensino do 2º grau*: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990 (coleção Magistério 2º grau)

HERNANDEZ, F.. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre : Artmed, 2000.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente, in: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa:Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

PERRENOUD, P.. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO- Secretaria da educação. *Documentos de implantação dos CEFAMs*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1988.

TATTERSALL, K. Avaliação e formação de professores: tendências e estratégias. *Em aberto*, Brasília, v15, n.66, abr./jun. 1995.

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS GRAVADAS

- a) Início - meio – fim da atividade
- b) Pressupostos pedagógicos (em que ela está acreditando)
- c) Momentos de intervenção (postura)
- d) Se a atividade proposta é uma boa situação de aprendizagem
- e) Pontos positivos e negativos na atividade (professora e/ou técnica utilizada)
- f) Envolvimento das crianças na aula

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

a) INFORMANTES:

1. Sexo () Feminino () Masculino
2. Idade () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () Mais de 40 anos
3. Estado civil () Solteiro () casado () outros: _____
4. Ocupação: _____

b) FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:

1. Qual sua graduação?
2. Quais foram os motivos para você cursar esta graduação?
3. Como foi a escolha pela universidade onde cursou sua graduação?
4. Quando se formou?
5. Quais foram suas perspectivas futuras, após o término deste curso?
6. Depois da conclusão da graduação, você pensou em procurar outros cursos (de aperfeiçoamento ou outra graduação)?

c) PERFIL

1. Que tipos de curso você já fez, além da graduação?
2. Quais foram seus objetivos para fazer estes cursos?
3. Por que optou por eles?
4. Como eles contribuíram na sua prática em sala de aula?
5. Após a conclusão deste curso, houve alguma valorização profissional em seu local de trabalho?