

MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA

Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo – UNEB

Sandra Regina Soares – UNEB

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A escola, no contexto atual, é cada vez mais solicitada a promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a fim de contribuir para formação de pessoas capazes de lidar de forma crítica com a avalanche de informações própria da sociedade contemporânea. Assim, o estudante precisa aprender a gerir e relacionar informações para transformá-las em conhecimento. Para isso, é fundamental que a sala de aula seja um lugar de construção e não de transmissão de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), por sua vez, afirmam que a escola precisa ser um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais.

Entretanto, as pesquisas têm mostrado índices alarmantes de fracasso escolar. Os resultados do SAEB¹ demonstram que o concluinte médio do último ano do Ensino Fundamental (9º Ano) domina os conteúdos esperados para um aluno do 5º Ano, este, por sua vez, mal sabe decodificar palavras, sendo ambos incapazes de compreender uma notícia de jornal, não possuindo condição cognitiva de cursar o Ensino Médio. Segundo o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos (UNESCO, 2010), os índices de repetência e abandono da escola brasileira continuam elevados, estando entre os maiores da América Latina. Em consequência, “No Brasil, há mais de 8,7 milhões de alunos do Ensino Fundamental em série incompatível com a idade” (POLATO, 2009, p. 90).

A escola precisa ser repensada e a melhoria da qualidade do ensino que oferece passa pela necessidade de o professor deixar de ser transmissor de conhecimento acabado e assumir o papel de mediador que provoca, instiga, preparando ambiente favorável à construção e reconstrução de conhecimento pelos estudantes.

Apesar da demanda por um professor preparado para ajudar seus alunos a serem sujeitos de aprendizagem, estudos demonstram a prevalência de “modelo formativo” de professores assentado no racionalismo técnico que se baseia no treinamento de

¹ O SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, criado em 1990, avalia a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Aplicado a cada dois anos, utiliza testes e questionários para analisar o desempenho dos alunos e os fatores associados a esse desempenho.

habilidades, no ensino de conteúdos, fragmentados e descontextualizados da realidade profissional, com uma evidente dicotomia entre teoria e prática, com escassos momentos para mobilizar saberes relativos à profissão. Isso demonstra que a formação inicial, assim como a escola, precisa ser repensada de forma profunda.

A transformação da formação inicial não passa simplesmente por proposições legais e reformulações dos próprios currículos formais dos cursos de Pedagogia, pressupõe, também, a ressignificação, por parte dos futuros professores, desse papel social mediante a vivência de um processo formativo capaz de provocar desequilíbrios cognitivos e atitudinais oportunizados pelo docente formador. Isso traz a necessidade de investigar a mediação didática promovida por este docente.

Nesse contexto, foi empreendida uma pesquisa qualitativa que objetivou conhecer as representações de docentes universitários acerca de mediação didático-pedagógica no contexto da formação de futuros professores. A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2009) serviu de sustentação teórico-metodológica para a geração, análise e interpretação dos dados. As representações sociais construídas a partir da interação dialética entre o individual e o social, entre a atividade psicológica e as condições sociais (MOSCOVICI, 2009), “[...] são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social.” (MOSCOVICI, 2009, p. 21). As representações sociais podem ser acessadas pela observação das práticas do sujeito, já que exercem uma função de orientação e guia de comportamentos e práticas, mas também pelos discursos (ABRIC, 1994). No presente estudo optamos pelo discurso, mediante a entrevista semiestruturada. Esses dados foram tratados de acordo com a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977). Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores que atuam em diferentes disciplinas do curso de Pedagogia de uma universidade privada. Essa pesquisa se apoiou em um referencial teórico que contemplou, entre outros, os conceitos formação de professores e de mediação didático-pedagógica apresentados, sucintamente, a seguir, mas complementados na discussão dos resultados da pesquisa.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O termo “formação” etimologicamente vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação

e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa. A perspectiva que consideramos relaciona-se aos seus sentidos de verbo intransitivo, pronominal, ou seja, a formação como processo tripolar que se dá pela interação entre: “si: (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).” (GALVANI, 2002, p.96).

Nessa perspectiva, “os projetos de formação inicial de professores jamais podem ser impostos, sejam eles quais forem, mas propostos como auto, hétero e ecoformação [...]” (MACEDO, 2010, p.53). Trata-se de uma formação voltada para desenvolver a autonomia profissional do futuro professor e para seu protagonismo, pautada na autonomização, responsabilização e implicação do sujeito que se forma com apoio de docentes que o ajudam nesse processo.

A formação inicial é essencial para o futuro professor, para o seu processo de aprender a aperfeiçoar-se a profissão, visto que contribui para o desenvolvimento de conhecimentos que permitem compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la (VEIGA, 2010). Imbernón (2000) entende que o papel da formação inicial é o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, por se constituir no início da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.

Na perspectiva da profissionalização docente, a formação inicial, deve estar alicerçada nos seguintes pilares: formação de professores como um *continuum*, o que implica uma forte interligação entre a formação inicial e a formação permanente; integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; articulação dos processos de formação ao desenvolvimento organizacional da escola; integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e a formação pedagógica dos professores; articulação entre teoria e prática; isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente espera que o formando desempenhe; individualização, significando que a formação de professores deve ser norteadas pelas necessidades e interesses dos formandos, tendo em conta o contexto da prática profissional e o fomento da participação e da reflexão (GARCIA, 1999).

MEDIAÇÃO DIDÁTICA

A mediação didática refere-se a intervenções docentes contemplando as dimensões: filosófica, social, política, ética, científica, técnica, estética. Relação em que o professor se coloca como mediador. Ela pode ser compreendida como a relação que o

professor intencionalmente estabelece entre os estudantes e os objetos de conhecimento a serem apreendidos, ou seja, aquela que conecta o sujeito aprendiz ao objeto de conhecimento (D'ÁVILA, 2008). O radical grego *mésos* e o latino *mediativo* fazem parte da etimologia do termo mediação. *Mésos* refere-se ao que está colocado no meio, designando também o sinal de igualdade entre duas proporções. *To meson* significa do termo médio e o meio entre vários objetos, o centro de algo. O radical latino *mediativo* quer dizer intercessão ou intermédio, aquilo que está entre duas partes estabelecendo uma relação entre elas.

A mediação didática remete ao papel do professor na relação entre o estudante e o objeto a ser aprendido, ou seja, ao processo em que o sujeito aprendiz assimila o objeto. Assim, a apreensão inteligente do objeto de conhecimento não ocorre de forma imediata, mas é mediatizada pela operação mental do sujeito que o conceitua (D'ÁVILA, 2008). Nesse processo, o professor é responsável por ensino que se concretiza através de suas mediações, objetivando promover o encontro entre o estudante e o objeto do conhecimento (D'ÁVILA, 2008, p.77). “A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem.”

A mediação didática é um processo comunicacional, através do qual se constroem significados, tendo como objetivo ampliar possibilidades de diálogo e o desenvolvimento de negociação significativa de processos e conteúdos em ambientes educacionais, visando também a incentivar a construção de um saber relacional, contextual, que se gera na interação entre professor e aluno (SHECHTMAN, 2009). Ela envolve operações lógicas que objetivam a ativação dos processos mentais e emocionais dos estudantes e operações estratégicas que buscam influenciar o andamento da aprendizagem, estimulando as atividades intelectuais e emocionais (HYMAN, 1974).

Outra dimensão da mediação didática diz respeito ao encontro do estudante consigo mesmo, considerando a pessoa do estudante como objeto de conhecimento. Essa necessidade, no campo da formação inicial de professores, foi apontada por Garcia (1999) ao alertar que o vivido como estudante pode ser considerado como a fase de pré-treino na formação docente e muitas das representações sobre o ser professor, ser aluno, ensino e aprendizagem são oriundas dessas vivências como aluno, assim é necessário que tais representações sejam trazidas para consciência do graduando sendo reconstruídas porque, na maioria das vezes, estão comprometidas com ensino de caráter transmissivo, autoritário, mecânico.

O autoconhecimento é condição indispensável para construção da autonomia profissional (CONTRERAS, 2002, p. 210) e, para conquistá-lo ganhando em autonomia, é preciso aproximar-se de sentimentos, trabalhando a dimensão emocional, pois não é possível “ganhar em autoconhecimento e em autonomia, sem entender a forma pela qual nossos sentimentos influem em nossas compreensões e atuações (e vice-versa).”

O investimento em mediações para melhorar a interação entre os estudantes, estimulando processo formativo intercítico, é outra dimensão da mediação didática. Colomina e Onrubia (2007) formulam cinco ações do docente mediador nesse sentido: a) estabelecer condições iniciais relacionadas com a composição dos grupos e o tipo de atividades que serão propostas; b) definir instruções específicas para realização da atividade de forma cooperativa; c) definir, em parceria com os estudantes, regras de interação facilitando sua aplicação no transcurso das interações durante a execução da atividade; d) apoiar a regulação das interações do grupo; e) adaptar o ensino às necessidades específicas de cada grupo observando diretamente o processo de trabalho, intervindo, proporcionando ajuda imediata e contingente, corrigindo, dando mais informações, perguntando.

Considerando esse referencial teórico, analisamos os dados buscando conhecer as representações de cinco docentes, formadores de professores, acerca de mediação didática no contexto da formação inicial de professores. Destacamos neste artigo, dada a limitação de espaço, uma das dimensões que constituem essa representação qual seja, a mediação didática em prol do professor profissional.

REPRESENTAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

A análise dos resultados parece indicar que formar o professor profissional é um elemento fundamental das representações sobre mediação didática dos participantes. Com efeito, todos os cinco participantes concebem o professor como aquele que domina saberes didático-pedagógicos e possui competências cognitivas e sociais complexas, se aproximando da concepção de professor profissional formulada por Paguay et al. (2001, p. 25) como “[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos,

oriundos da ciência ou conhecimentos explicitados, oriundos da prática.” Ademais, o professor profissional é em primeiro lugar um articulador dos processos de ensino e aprendizagem em uma determinada circunstância.

Sobre os saberes didático-pedagógicos do professor profissional

Nessa perspectiva, cabe destacar que os saberes didático-pedagógicos referidos pelos participantes se relacionam, principalmente, à condução da aula em diversos aspectos; ao contexto sócio histórico dos alunos, ao planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Esses aspectos remetem tanto à concepção de saber defendida por Altet (1994, p. 28), como aquilo que “[...] para um determinado sujeito é adquirido, construído, elaborado através de estudo ou experiência.”, quanto à definição de Paguay et al. (2001, p. 18), como representações organizadas do real “que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, às vezes antecipar ou controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, [...] observados da realidade ou inferidos a partir da observação.”

Dentre os saberes didático-pedagógicos, os relacionados à condução da aula em diversos aspectos são referidos pelos cinco participantes. O domínio das teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem foi citado por todos como um saber fundamental para auxiliar nos processos de ensinar e aprender do futuro profissional.

Eu vou usar a Psicologia da Aprendizagem, mas são as teorias de aprendizagem. [...]. Como PROFESSOR, eu preciso saber disso. Para saber como eu conduzo determinado assunto em que momento eu decido ou não. [...] Então, eu acho que o olhar de Vygotsky, veio contribuir para um novo olhar sobre esse sujeito que está na escola e dizer para o professor: VOCÊ PRECISA SABER DISSO (P01).

Esse depoimento aponta para a classificação Paguay et al. (2001) que separam os saberes docentes em teóricos e práticos. Dentre teóricos, esses autores (PAGUAY et al., 2001) dizem haver saberes a serem ensinados e saberes para ensinar. Os saberes a serem ensinados compreendem os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de possibilitar a aprendizagem dos estudantes. Os saberes para ensinar incluem os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo.

Entre as nuances que compõem os saberes relacionados à condução da aula, citados por três docentes, estão os saberes disciplinares, aqueles que correspondem aos campos do conhecimento, por exemplo, matemática, história, literatura, mas associados aos saberes que asseguram a transposição didática desses conteúdos. Essa perspectiva pode ser exemplificada no depoimento de um dos sujeitos: *“Significa primeiro ele dominar o conceitual, a epistemologia: o que significa lugar, qual é a sua potência. E, em seguida, como operar com isso. Aí, a gente tem a questão didática, a questão do método.”* (P04).

O conceito de transposição didática, cunhado por Chevallard (1991), diz respeito às transformações operadas sobre o conhecimento científico para que ele se torne objeto de ensino. Perrenoud (1998) atualiza esse conceito, introduzindo a expressão transposição paradigmática, assinalando a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Nóvoa (2009, p. 14) declara preferência pela definição transposição deliberativa, considerando que o trabalho docente não se reduz a uma mera transposição dos saberes e obriga a uma deliberação, ou seja, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Sobre isso, um dos participantes alerta sobre a necessidade de se repensar essa transposição, como esclarece seu depoimento:

[...] a ideia que prevalece entre mim e outros professores, notadamente entre professores que estiveram aqui nesse curso, é a necessidade de aproximar os conteúdos acadêmicos da Geografia da realidade vivenciada, experienciada tanto pelos alunos (os futuros alunos desses futuros professores estudantes de Pedagogia) como pelos professores (os estudantes de Pedagogia). Isso porque a gente já tinha identificado que há um distanciamento muito grande entre o que se produz na universidade e o que se ensina nos anos iniciais dentro da Geografia. Esse é um problema fundamental que a gente vai precisar resolver (P04).

O autoconhecimento é um saber do professor considerado por três dos cinco participantes como importante para o processo de condução das aulas. Um deles entende que: *“Primeiro ele tem que saber dele mesmo. Quem ele é, o que ele precisa [...] Primeiro saber quem são. Autoconhecimento”* (P03).

O conhecimento de si mesmo como saber necessário ao professor representa a valorização das dimensões afetiva e emocional no processo formativo inicial, visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma (CONTRERAS, 2002).

Conforme o autor, considerando que as ações são norteadas por valores, não se pode esperar o desenvolvimento de práticas comprometidas com determinados valores pelos futuros professores sem que eles prestem atenção aos seus próprios sentimentos. O autoconhecimento deve permitir aos sujeitos o conhecimento da realidade múltipla que lhes constitui, “indagando as dimensões não reconhecidas nem integradas, compreendendo nossas experiências de marginalização e de opressão [...]”. “Entender alguém é sempre um processo que implica a forma pela qual entendemos a nós mesmos.” (CONTRERAS, 2002, p. 211). De acordo com Nóvoa (2009), é preciso construir uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade docente. Nóvoa (2009, p. 15) reivindica que a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, pois “[...] ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos.” E assim, é necessário que o futuro professor passe por um trabalho sobre si próprio, visto que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais.

Cada vez mais, os professores precisam lidar com a diversidade de alunos que adentram as escolas, de interesses, de capacidade cognitiva, sociais e culturais, assim sendo, a fim de garantir a qualidade das relações exige-se que os professores cuidem de sua personalidade. Trata-se, portanto, de reconhecer que as competências técnica e científica do docente, embora necessárias, não são suficientes para garantir a condução do processo de ensino e aprendizagem de forma a promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. “E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.” (NÓVOA, 2009, p. 16). O professor precisa ser preparado para se autoquestionar, para se colocar em reflexão permanente sobre si mesmo enquanto se relaciona com seus alunos, dando-se conta de seus processos psicológicos, das possíveis transferências² que possa vir a fazer.

Essa preocupação dos três participantes com o autoconhecimento dos professores em formação remete, também, aos estudos de Garcia (1999) que apontam para a necessidade da ressignificação pelos graduandos/futuros professores de sua experiência como aluno, pois as concepções de ensino e aprendizagem que movem a maioria dos professores em suas ações pedagógicas são oriundas dessa experiência.

² “Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles [...] Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada.” (LAPLANCHE E PONTALIS, 2004, p.514).

Concepções essas que não são modificadas por processo formativo baseado apenas em formação centrada em conceitos e procedimentos. (GARCIA, 1999). A esse respeito, Tardif (2010) registra que os professores terminam sua formação inicial sem terem sido abalados em suas crenças, crenças estas que vão se reatualizar no momento da prática e serão, habitualmente, reforçadas por sua socialização com os grupos de trabalho nas escolas.

O domínio sobre o processo de leitura foi apontado por um participante como um saber relacionado à condução da aula, também entendido como imprescindível visto que introduzir a criança no mundo da leitura é uma das principais tarefas da escola, um dos principais objetivos do professor profissional. Assim é fundamental o domínio de saberes sobre o processo de leitura nas dimensões psicológicas, pragmáticas, linguísticas, de forma a compreender o sentido do texto, sobre leitura e produção de textos, dominando os gêneros discursivos, enfim, tendo consciência da importância do ato de ler e de incentivar o hábito da leitura.

Saberes sobre corporeidade são citados por um dos participantes como importantes para condução de aulas como demonstra o depoimento desse depoente: *“Meu interesse é que eles entendam que o corpo não é estritamente físico, ele tem uma série de dimensões que se interconectam, que se entrecortam, que se sobrepõe e que constituem o corpo, a pessoa (P02).”* Segundo Polakm (1997, p.37), a corporeidade é o existir, é a história de cada um. Segundo esse autor (Polakm 1997, p. 35), *“O corpo é o lugar de fusão de fenômenos singulares que colocam em relação aderente o processo de reversibilidade, a natureza orgânica e social do homem, cenário no qual a cultura e a natureza dialogam, onde o coletivo e o individual se interpenetram.”* Dessa forma, o homem se faz vivente e no mundo pelo seu corpo, sua existência no mundo é mediada pelo corpo, por isso, é importante que se trabalhe com práticas e vivências corporais na escola visando à qualidade da percepção corporal com conseqüente avanço nas ações e interações das pessoas no mundo, tornando-se assim necessário que os professores possuam saberes a esse respeito para que possam promover atividades que considerem as questões da corporeidade, que contribuam para superação da visão dualista cartesiana que separa mente e corpo vigente na maioria das escolas. O professor precisa compreender que o corpo é um conjunto de significações vividas e que a produção de novas significações se dá no corpo enquanto situado em um mundo (Polakm 1997).

Como uma dimensão dos saberes didático-pedagógicos do professor, os saberes relacionados ao contexto sócio histórico dos alunos são referidos pela totalidade dos

participantes. Acolher, orientar e encaminhar a criança (aluno da escola) foi apontado por três deles. O que sugere uma compreensão da necessidade do professor acolher, sustentar e confrontar o aluno, tal como Luckesi (2011, p.139) “para que este possa formar-se e constituir-se como sujeito”. Nesse contexto, atender à diversidade surge como um dos saberes necessários ao futuro professor nos depoimentos de três entrevistados. Como reflete um deles: *“A pílula que dou para um não vai ter o mesmo efeito se eu dou para outro. São sujeitos diferentes, realidades e histórias diferentes. E aí preciso ver que ação eu tenho com determinado aluno, que não é necessariamente a mesma que vou ter com o outro”* (P01). Isso coincide com o fato de que, cada vez mais, na escola os professores precisam lidar com diferenças físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas tornando assim o ensino cada vez mais complexo, o que demanda adaptações curriculares, a reorganização da sala, a flexibilização do tempo, a diversificação das atividades. Trazendo a necessidade de o professor posicionar-se metodologicamente para atender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e os diferentes níveis curriculares da classe.

Ensinar e encaminhar crianças com dificuldades de aprendizagem são saberes mencionados por três docentes, enfatizando a importância da visão crítica e competência do futuro professor para dialogar com outros profissionais sobre diagnósticos que não se revelam nas interações da criança no ambiente escolar. Como afirma um dos participantes:

O professor vai ter que ter uma série de encaminhamentos: letra maior; prova individualizada; prova por folha, questão por folha... Se o professor não tem a clareza do que o aluno sabe, do que o aluno não sabe, o que está por detrás daquilo, ele vai dizer amém a esse diagnóstico. E a escola hoje está tendo de fazer o caminho inverso: contestar o diagnóstico. Porque a gente não pode ir para consultório dizer a ele se tá errado. Os pais chegam convencidos de que seus filhos estão com dislexia. Porque, se eles estão com dislexia, o problema deixa de ser deles e passa a ser da escola. Então é uma situação cômoda. Como é que a escola vai dizer: “seu filho não tem dislexia, seu filho tem um problema de natureza emocional. De uma situação mal resolvida emocionalmente e que tá travando sim a aprendizagem”?(P01).

Essa compreensão aponta a necessidade de os professores serem preparados para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem que vão das generalizadas, aquelas que afetam toda a aprendizagem (escolares e não escolares) até as graves, “por serem

afetados vários e importantes aspectos do desenvolvimento da pessoa (motores, linguísticos, cognitivos)” (ROMERO, 2010, p. 55).

Os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino e aprendizagem são mencionados por três dos participantes. Planejar o ensino, com capacidade de adaptar o planejamento ao inesperado e com clareza de objetivos é pontuado por um dos docentes. Como enfatiza P03: *“Você faz um planejamento idealizado. Você montou isso como o ideal. Depois, acontecem coisas que talvez não estivessem no seu roteiro.”* Saber selecionar conteúdos significativos é defendido por P01. Criar atividades que contemplem o estabelecido pela Lei é arrolado por P05 ao afirmar que o professor da escola básica *“precisa ter a compreensão da Lei, ele precisa saber como construir atividades que estejam relacionadas ao processo de afirmação do negro nas escolas para superação de posturas racistas [...]”*. Esses aspectos denotam a preocupação de operar a articulação de saberes teóricos e contextuais a fim de dar conta de demandas de ensino. Sobre isso, Paguay et al. (2001) explicam que quando um saber de base é utilizado em ação desenvolvem-se outros saberes provocando modificações nos esquemas de pensamento.

Sobre as competências dos professores profissionais

No que concerne às competências que compõem o perfil do professor profissional a ser formado, na visão dos participantes, elas são de natureza cognitiva, político-pedagógica e relacionais. As competências cognitivas destacam-se por terem sido mencionadas por todos os participantes e contemplam saber pensar de forma crítica, considerar variáveis diversas, ter capacidade de investigação, saber pensar de forma criativa, ser leitor e escritor competente, ser capaz de pensar com autonomia. Todos os cinco docentes pesquisados enfatizam essas capacidades como ilustra o depoimento:

Primeiro esse professor tem que ser capaz de pensar por ele mesmo, ainda que minimamente. Ele tem de ser capaz de escolher. De definir o que quer de acordo com a realidade, o que seriam coisas mais adequadas para ele, para própria maneira dele dizer e de fazer as coisas e, claro, mais adequado para aquele ambiente, para aquele contexto, para aquela conjuntura (P02).

A competência de pensar de forma crítica é citada por quatro docentes. Como afirma P04: “[...] o professor precisa ter essa visão crítica se ele quiser avançar em níveis mais sofisticados com a criança.” O pensamento crítico é dirigido, fundamentado e propositivo, voltado para a compreensão de algo, para formulação de inferências, para tomada de decisões, para resolução de problemas e avaliação conforme esclarece Lizarraga (2010, p. 55). O pensamento crítico refere-se à capacidade de considerar variáveis na visão de três docentes. Como afirma P01: “[...] gerir a sala de aula implica em ele pensar em variáveis, variáveis das quais muitas vezes ele não tem o domínio, nem o controle.”

A totalidade dos participantes idealiza o professor profissional como aquele capaz de desenvolver investigação como evidencia o depoimento: “[...] quais são as características mais importantes do professor? É que para mim ele tem que ser pesquisador [...].” (P02). A defesa dos sujeitos por um professor pesquisador aproxima-se de Freire (1996, p. 45) quando declara que a formação docente implica na passagem da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. Remete também a Demo (2009) quando afirma que a pesquisa, a atitude investigativa é o cerne da profissão docente. O professor necessita ser um investigador reflexivo de sua prática, de seu ensino, do processo de aprendizagem de seus estudantes, do contexto em que esses processos estão inseridos. A competência de pesquisar se expressa de diferentes formas na prática do professor profissional: na sua capacidade de interrogar e buscar compreender os desafios postos para o desenvolvimento com sucesso de seu trabalho; na capacidade de investigar o pensamento do aluno, sua lógica, necessidades, confusões para subsidiar a escolha de mediações adequadas; e na capacidade de orientar seus alunos a problematizarem, a desenvolverem pesquisa. Para tanto, o professor profissional precisa dominar saberes disciplinares de cunho teórico e prático necessários à sua atuação, os saberes relacionados à pesquisa científica, mas também os saberes didático-pedagógicos na perspectiva de fazer a transposição didática dos saberes disciplinares e dos saberes da pesquisa para o contexto da aprendizagem.

Nesse sentido, é imprescindível que o docente formador desenvolva um ensino que ajude seus alunos a buscarem, a investigarem aquilo que querem aprender, dando-lhes liberdade, instigando e sendo instigado a aprender mais, em constante processo de aprendizagem reconstrutiva pela pesquisa. A ideia do professor profissional como pesquisador, defendida pelos participantes, remete à perspectiva de formação docente emancipatória concebida por Stenhouse (1983, apud DICKEL, 2007), segundo a qual o

caminho para emancipação, para autonomia docente, passa pela adoção da pesquisa pelo professor vinculada ao fortalecimento de suas capacidades e ao desenvolvimento autogestionado de sua prática.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional do professor concretiza-se à medida que ele busca compreender “as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação.” (DICKEL, 2007, p.55). É esse tipo de professor que os docentes pesquisados parecem almejar, ou seja, um professor protagonista, capaz de produzir conhecimentos enquanto busca caminhos para melhorar a qualidade de seu ensino. Nessa discussão, é pertinente considerar as reflexões de André (2010, p.59) que alertam para importância do desenvolvimento de pensamento e atitude investigativa dos futuros professores, que os ajudem a tomar decisões “sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.” Isso não significa, como informa Demo (2009, p. 81), que todos os professores serão pesquisadores profissionais, “mas serão de todos os modos profissionais pesquisadores: capazes de pesquisar sempre para renovar sua profissão.” Professores que por serem profissionais serão capazes de pensar articulando os saberes práticos e teóricos ao contexto da prática pedagógica. Como afirmam Esteban e Zaccur (2002), é na inserção em diferentes espaços educativos, pela observação metódica do que está sendo vivenciado, que o professor pesquisador formula as questões que alimentam a necessidade de saber mais, de compreender melhor, construindo assim novas formas de percepção da realidade, encontrando indícios que transformem dilemas em desafios a serem enfrentados.

Demo (2002) ressalta a característica metodológica da pesquisa como relevante na formação do professor por possibilitar alto grau de desenvolvimento do pensamento, visto que o processo de pesquisa realiza o questionamento sistemático crítico e criativo e dinamiza sobremaneira a coerência crítica. O pensamento criativo foi mencionado por dois dos participantes quando afirmam que os conhecimentos acerca da relação entre currículo e o contexto social, por exemplo, devem ser utilizados para criação de estratégias de ensino que atendam às necessidades atuais de aprendizagem (P01); que os conhecimentos relativos à legislação devem ser utilizados para que o professor faça a leitura da realidade e seja um pesquisador da escola em que atue (P05). Conforme Lizarraga (2010), a capacidade de pensamento criativo relaciona-se à inteligência, motivação e aos conhecimentos que se manifestam no exercício profissional e nas

atividades diárias, sendo esse tipo de pensamento uma extensão do pensamento compreensivo e crítico.

Como se pode observar, em suas mediações didáticas, os docentes pesquisados objetivam a formação de um professor profissional através de um ensino que prioriza a pesquisa e a crítica articuladas ao contexto escolar, mas investem pouco na perspectiva da reflexão e da interação grupal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor profissional, expressa não apenas pela reiteração de discursos teóricos, mas pela revelação de práticas educativas desenvolvidas nos processos formativos que conduzem, parece ser o principal componente das representações dos participantes acerca de mediação didática. Entretanto, tais práticas priorizam os conteúdos conceituais e procedimentais em detrimento de intervenções com vistas ao autoconhecimento e ao aprofundamento da interlocução entre os estudantes.

A presença de poucos elementos relacionados ao autoconhecimento e à interação grupal nas representações dos participantes traduz-se em mediações didático-pedagógicas que impedem reflexões mais profundas pelos graduandos, necessárias para formação de um professor profissional, para o desenvolvimento do pensamento complexo. O fato de o autoconhecimento e interação grupal terem pouca visibilidade nas representações dos sujeitos da pesquisa é compreensível pelo motivo de que as representações são construídas na articulação entre a dimensão individual e o contexto histórico, político, social. Os sujeitos desta pesquisa fazem parte de realidade histórica influenciada pela educação moderna que se pautou pela lógica da racionalidade técnico-científica, de pensar de forma dicotômica, fragmentando conhecimentos, separando teoria e prática, cognição e emoção, sujeito e objeto, intelecto e sentimentos. Além disso, os depoentes estão inseridos no contexto da universidade, instituição que, historicamente, tem adotado uma visão intelectualista da formação, estruturando seu ensino através currículos fragmentados em disciplinas isoladas, de aprendizagem do tipo reprodutivista, de ensino como transmissão de conhecimentos.

A profissionalização docente é um objetivo a ser perseguido, mas envolve diferentes concepções. A que advogamos é a abordagem crítico-reflexiva pela pesquisa oportunizando uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática profissional, mas incorporando a reflexão e o investimento na interação grupal.

Os discursos oficiais e acadêmicos reconhecem a importância do papel do professor na construção da sociedade contemporânea, bem como o da profissionalização docente, porém, observa-se que falta ainda oferecer condições concretas para essa formação. Condições favoráveis que passam por um espaço na universidade, especialmente dedicado à formação inicial de professores, no qual se articulem os professores universitários, os educadores da escola, os graduandos. Isso a fim de promoverem, em diálogo, em pesquisa-ação, a construção de saberes e competências pelos futuros professores. Assim, a escola de qualidade, tão necessária para uma sociedade menos desigual, terá mais chances de se tornar realidade, visto que seus professores estarão mais preparados para enfrentar a complexidade do ser professor na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. L'organisation interne des representations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed). **Structures et transformations sociales**. Neuchâtel: Delachaus et Niestlé, 1994, p. 73-84.
- ANDRÉ, Marli. Ensinar a Pesquisar: Como e para quê? In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papyrus, 2010, p.123-134.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou eu te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.
- DEMO, Pedro. **Praticar Ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falarem Professor-Pesquisador no Contexto Atual? Contribuições para o Debate. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.D. A. (Orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente: Professor (a) – Pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 33-72.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, M. de. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

LIZARRAGA, M. L. **Competencias cognitivas em Educación Superior**. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar A Formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. Violência Escolar e Auto-Estima de Adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 127, p. 35-50, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0336127.pdf>>. Acesso em: 03-04-2011.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem, cidadania no século XXI**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: P. U. F., 1976.

POLATO, Amanda. Superando o atraso. **Revista Nova Escola**. n. 222, p. 90-91, maio 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.

SHECHTMAN, S. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2009.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos. Brasil**: UNESCO: 2010.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educational Research Summer**, v.54, n.2, p.143-178, 1984.

VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide Maria Q.. Formação de Professores: um caso de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza F.(orgs). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010.