

PRÁTICA DOCENTE, MODELOS DE ENSINO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO: CONTRADIÇÕES, RESISTÊNCIAS E RUPTURAS

GRIGOLI, Josefa A.G. - UCDB

TEIXEIRA, Leny R. M. UCDB

LIMA, Cláudia M. UCDB

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento.

Introdução

A competência do professor que se requer para a sociedade moderna que prima pelo ideal de igualdade, deve estar calcada não só na erudição como o foi no passado, mas supõe que o foco de atenção seja o aluno e seu processo de aprendizagem. Na medida em que o aluno se torna o centro de atenção da ação educativa, o fazer pedagógico do professor requer uma instrumentação didática que, segundo Meirieu, (1995) deve se apoiar em três elementos essenciais: (a) **um trabalho sobre o sentido** que diz respeito ao compromisso do professor em construir o sentido dos saberes com os alunos; (b) **um trabalho sobre as operações mentais**, as quais são fundamentais para criação dos instrumentos didáticos, pois não é a definição de um objetivo que gera um dispositivo didático mas a hipótese sobre uma operação mental que é preciso realizar para atingi-lo (c) **um trabalho sobre as estratégias de aprendizagem** uma vez que o processo de aprendizagem dos alunos se diferencia, tendo em vista as estratégias usadas, cabendo ao professor identificar quais são as mais eficazes para cada um deles, como mobilizar, diversificar e torná-las mais complexas.

No entanto, a competência para fazer aprender não se restringe ao conhecimento dos aspectos acima apontados. Ensinar se faz através de uma seqüência de ações respaldadas em certas normas e códigos, no geral, consagrados pela experiência do professor ou pela tradição escolar, constituindo o contrato didático. São os compromissos e acordos, tácitos ou explícitos, existentes entre alunos e professores que determinam a gestão da classe. O contrato didático supõe que, para que a aquisição dos conhecimentos se efetive deve haver um programa que preveja objetivos, situações de aprendizagem, tarefas a realizar e critérios de avaliação do aprendido. Porém, como o professor elabora esse programa, quais critérios utiliza na escolha de procedimentos e na organização do ensino?

Parra (1980) ao discorrer sobre estratégias de ensino e aprendizagem, remete o leitor para um estudo de Kohlberg e Mayer (apud Parra, 1980) em que são caracterizadas três grandes correntes do pensamento educacional, seus pressupostos teóricos e suas implicações didáticas, especialmente no campo das estratégias de ensino. São elas: o “romantismo”, base da concepção humanista de educação, ensino e aprendizagem; a “transmissão cultural”, base da concepção tecnológica do processo instrucional e a concepção “progressivista”, base do movimento da educação renovada, do qual Dewey, Montessori, Cousinaire, Freinet e Piaget foram grandes expoentes.

Os “modelos de ensino” se desenvolveram sob a influência dessas grandes correntes. Rocha (1980) apresenta uma revisão da literatura sobre os modelos e os componentes do processo de ensino e aprendizagem onde destaca o trabalho de Joyce e Wei (apud Rocha, 1980) no qual são descritos quatro grupos (“famílias”) de modelos de ensino que articulam de diferentes formas os elementos integrantes do ensino, a saber: habilidades, papéis instrucionais, relações sociais, tipos de atividades e recursos materiais. Esses modelos de ensino são por eles denominados: modelos orientados para a interação social, modelos orientados para o processamento de informação, modelos orientados para a pessoa e modelos orientados para a modificação do comportamento.

Focalizando o processo de ensino e aprendizagem nos seus componentes fundamentais (professor, aluno e conteúdo), Lapp, Bender, Ellemwood e John (apud Rocha, 1980) definem quatro modelos de ensino: (1)clássico, em que o foco é a figura do professor no seu papel de transmissor do conhecimento; (b)tecnológico, enfatizando o domínio do conteúdo, a transmissão de informações e o desenvolvimento de competências orientadas para o futuro; (c)personalizado, no qual o indivíduo é o centro do processo, o professor desempenha um papel de mediador e a aprendizagem ocorre em função dos interesses, experiências e necessidades do próprio aluno e (d) interacional, no qual ao professor cabe favorecer o diálogo e a troca de experiências que não partem de conteúdos pré-estabelecidos, mas remetem para a análise crítica de problemas sócio-culturais. Ao concluir sua apresentação e discussão desses modelos, Rocha (1980) considera que não existem modelos ou sistemas ideais de ensino e aprendizagem e que a eficiência na elaboração e utilização deles depende fundamentalmente da habilidade do professor.

Pérez Gómez (1998) refere-se a “modelos substantivos de explicação da vida na sala de aula”, identificados pela pesquisa e que possibilitam “compreender e intervir na

escola”. São eles: (a) o modelo processo-produto que se baseia em uma concepção bem simplificadora dos fenômenos de ensino e aprendizagem, reduzindo a vida da sala de aula às relações estabelecidas entre o comportamento observável do professor ao ensinar e o rendimento escolar do aluno; (b) os modelos mediacionais que se centram no professor (nos seus processos mentais quando planeja e conduz o ensino) ou no aluno (seus processos mentais e afetivos quando participa de atividades de aprendizagem); (c) o modelo ecológico da sala de aula que assume os pressupostos do modelo mediacional, mas vai além, “representando uma perspectiva de orientação social na análise do ensino (...) e concebendo a vida da aula em termos de trocas culturais”. (idem, p.76)

Face à complexidade e às exigências do ensinar visando o aprender, cabe indagar se a formação que se pratica nas licenciaturas se preocupa em compreender, refletir e avaliar os modelos adotados pelos professores em sua prática docente.

Pérez Gómez (1997) nos apresenta uma crítica aos modelos de formação vigentes em que se estabelece uma relação linear e hierárquica entre o conhecimento científico e as suas aplicações práticas, criando uma relação igualmente linear entre tarefas de ensino e processos de aprendizagem. E sabemos que o modelo de aquisição do conhecimento implícito, oriundo das vivências de aprendiz, é fator de orientação de ações e condutas do professor na sala de aula, funcionando, muitas vezes, como ponto de referência para identificação do que é aprender e, conseqüentemente, de como ensinar.

Pensando nisso, entendemos que um elemento fundamental da formação de professores seja o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões, e principalmente aquela que é a essência da sua atividade. Descrever e analisar as seqüências didáticas utilizadas pelo professor, bem como as condições de sua produção são procedimentos essenciais para compreender o seu fazer pedagógico e seus condicionantes, quer sejam de ordem contextual (escola e sua organização), quer sejam aqueles ligados aos processos de formação. Nesta última vertente, o presente trabalho focaliza os modelos de ensino praticados pelos professores, indagando até que ponto esses modelos refletem os processos de formação.

Como objetivo geral, o trabalho propôs-se a identificar os modelos de ensino que presidem a prática dos professores do ensino fundamental, relacionando a presença dos mesmos aos processos de formação docente. Para tanto procurou: (a) mapear as seqüências didáticas utilizadas pelo professor, a partir da descrição que ele faz das

decisões para ensinar um dado conteúdo; (b) analisar as “seqüências” didáticas identificadas para inferir o “modelo de ensino” a elas subjacente e (c) relacionar a presença desses modelos de ensino aos processos de formação dos docentes.

Metodologia

O levantamento de dados da pesquisa foi feito a partir de um questionário aberto, aplicado a 283 professores do Ensino Fundamental das redes Municipal e Estadual de Campo Grande. Para essa análise foram considerados 245¹, sendo 134 de séries iniciais e 111 de 5ª à 8ª séries. Os professores foram selecionados a partir de uma amostra estratificada das 154 escolas das duas redes, num total de 32 escolas, sendo 16 de cada rede (20% do universo). Os professores responderam a um questionário sobre o seu ensino, com questões relativas ao conteúdo ensinado, preparo da aula, desenvolvimento e avaliação desse conteúdo. A análise das descrições que os professores fizeram do próprio ensino possibilitou a caracterização de alguns padrões didáticos semelhantes. Na tentativa de identificar e diferenciar tais padrões, procurou-se retratar as atividades didáticas descritas pelos professores e a ordem segundo a qual comparecem no ensino, o que se denominou “seqüências didáticas”. A partir das seqüências identificadas foram caracterizados três modelos.

Modelo A : transmissão do conhecimento elaborado

Como modelo A de ensino foram agrupadas as respostas dos professores cujo teor enfatizava a transmissão do conteúdo, priorizando o conteúdo disciplinar e não os processos de aprendizagem do aluno. A seqüência didática comparece em uma ordem mais ou menos invariável (exposição do tema - por meio de aula expositiva ou leitura de texto -, exercícios e a avaliação) e a transmissão se baseia em conteúdos formais e descontextualizados. Em síntese, esse modelo reflete uma postura tradicional, na qual o conteúdo é priorizado tanto quanto a ação do professor, desconsiderando-se o aluno como mediador no processo. O ensino é, portanto, concebido como um processo unidirecional, cabendo ao professor decidir e conduzir as suas várias etapas pré-estabelecidas. Esse modelo apresentou algumas variações: uma forma mais clássica, denominada de A1 na qual a seqüência mínima - exposição/exercícios/avaliação - estava presente; a forma A2 quando essa mesma seqüência era acrescida de algumas

¹ Foram descartadas da análise dos dados as respostas ilegíveis, bem como as referentes aos professores de inglês, Ed. Artística, Ed. Física, Temas Transversais, dado o diminuto número envolvido.

atividades centradas no aluno, tais como dramatizações, debates, vídeo, etc., utilizadas como atividades de fixação da aprendizagem e a forma A3, com algumas seqüências didáticas pouco consistentes, com atividades pouco articuladas entre si, mais com caráter de treinamento.

Modelo B: construção do conhecimento pelo aluno

No modelo B foram agrupadas as seqüências didáticas que mostraram uma preocupação com os processos de pensamento do aluno, deixando transparecer que se prioriza a organização e transformação do pensamento mais do que a estrutura das disciplinas científicas e o acúmulo de conteúdos. Dessa maneira, a forma de iniciar o ensino de um conteúdo é particularmente marcada por atividades mobilizadoras dos conhecimentos prévios dos alunos e de seus interesses, o que dá origem a um processo de ensinar complexo e aberto. Cabe ao professor, nesse caso, um papel flexível não só de estimulador do processo de aprendizagem, como também de ator capaz de adaptar-se às diferentes situações criadas, estabelecendo novas seqüências didáticas a partir delas. Dada a não-rigidez desse modelo, encontramos diferentes formas de iniciar o ensino de um conteúdo, descritas pelos professores, tais como: B1- partindo de um problema, situação, história; B2- partindo de experiências anteriores dos alunos; B3-partindo de atualidades, jornais, notícias/cotidiano. A seguir são mencionadas as atividades para o desenvolvimento do tema (B4) e a produção de material para avaliação (B5). As seqüências relatadas nesse modelo, no geral, compareceram de modo completo, fato que revela a sua consistência e a clareza, por parte do professor, acerca das etapas envolvidas.

Modelo C: pseudo-construtivista

O modelo C refere-se ao conjunto de seqüências didáticas relatadas pelos professores a partir das quais não foi possível identificar um padrão. Embora contenha elementos do modelo A e do modelo B não pode ser classificado em qualquer dos casos, dada a falta de consistência nas seqüências de atividades apresentadas. Pode ser considerado uma variante do modelo de transmissão, incrementado por recursos inovadores, que são inseridos mas não articulados, resultando num certo casuísmo ou uma caricatura pedagógica. Alguns elementos que compareceram associados a esse modelo foram: C1- utilização de procedimentos/recursos inovadores (visitas, maquetes, feiras, jogos, desenho, dramatização, música, embalagens, rótulos, e novas tecnologias)

e C2 –adoção de alguns fragmentos do modelo de construção (problemas, projetos, combinados, levantamentos, conhecimentos prévios, interdisciplinaridade)

Descrição dos resultados e análise preliminar

As considerações que se seguem pretendem colocar em evidência algumas constatações em relação à presença e ao uso dos “modelos de ensino” identificados na prática de ensino relatada pelos professores.

Tabela 1- Frequência de modelos utilizados nas diferentes disciplinas, pelos professores das series iniciais de escolas municipais e estaduais de Campo Grande, MS

	Modelo A Transmissão do conhecimento elaborado				Modelo B Construção do conhecimento pelo aluno			Modelo C Pseudo- construtivista			Total
	A1	A2	A3	Sub %	BC*	BP*	Sub %	C1	C2	Sub %	f %
L.P.	15	02	05	22 28,2	14	13	27 34,6	18	11	29 37,1	78 58,2
Hist/Geo	-	03	-	03 33,3	01	01	02 22,2	04	-	04 44,4	09 6,7
Mat	03	01	-	04 22,2	01	04	05 27,7	07+1	02	10 55,5	19 14,1
Ciências	02	04	-	06 21,4	03	07	10 35,7	11	01	12 42,8	28 20,8
TOTAL	20	10	05	35 26,1	19	25	44 32,8	40	14	55 41,0	134 100

Os três modelos de ensino identificados na descrição feita pelos professores das séries iniciais, compareceram de forma expressiva e razoavelmente equilibrada no conjunto de relatos analisados.

A frequência dos professores cujo ensino se pauta pelo modelo A – tradicional, de transmissão do conhecimento elaborado, é um pouco menor do que a frequência encontrada para os outros dois modelos (B e C). Os professores que adotam esse modelo parecem mais seguros em relação à organização e condução do ensino, o que se expressa na consistência das seqüências didáticas que descrevem. Tal segurança e consistência em relação ao uso do modelo provavelmente estejam relacionadas à maior simplicidade do mesmo, quando comparado ao modelo de bases construtivistas. Quanto à variante inovadora desse modelo, denominada A2, comparece em menos de 1/3 das

* Modelo B completo (BC) refere-se às seqüências didáticas em que os professores explicitavam a forma de introduzir um novo conteúdo sob a forma de B1,B2ou B3 , o desenvolvimento das mesmas B4 e a avaliação;

seqüências relativas ao modelo A, sendo mais presentes no ensino de Ciências e de História e Geografia e bem pouco expressiva no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Isso parece indicar que a adoção de alguns elementos inovadores, que enfatizam a participação do aluno, que resultam em “produções concretas”, que valorizam ações práticas, etc parece mais fácil ou aceitável para os professores quando ensinam conteúdos de ciências, história ou geografia.

O modelo B, que corresponde, grosso modo, a uma proposta construtivista de ensino e aprendizagem, foi identificado em 1/3 das descrições feitas pelos professores e comparece de forma equilibrada nas duas grandes áreas (ciências sociais e humanas, por um lado, e ciências exatas e biológicas, por outro).

Se a análise for feita ao nível das disciplinas, constata-se que em “Língua Portuguesa” a abordagem construtivista é um pouco mais presente (34,6%) e, além disso, a assimilação do modelo parece mais consistente, uma vez que 50% das seqüências didáticas relatadas podem ser classificadas como “completas”, isto é, prevêem atividades iniciais (desencadeadoras), de desenvolvimento e de encerramento, sempre centradas no processo de assimilação pelo aluno. Seqüências didáticas completas neste modelo não foram encontradas nas demais disciplinas com essa mesma freqüência. Pode-se levantar a hipótese de que a melhor assimilação/incorporação do modelo B pelos professores no ensino da Língua Portuguesa seja decorrente dos processos de capacitação que foram mais freqüentes e contínuos nessa disciplina, com foco específico na alfabetização e competência lingüística, essenciais nessa fase da escolarização. Por outro lado, o modelo B, na sua versão “incompleta”, isto é, com ausência de algum elemento da “seqüência didática ideal”, foi predominante nos relatos referentes à Matemática e Ciências, cujos conteúdos específicos são, via de regra, precariamente dominados pelos professores. Isso ocorre devido às insuficiências da formação inicial (seja nos cursos de magistério, em nível de segundo grau, seja nos cursos de Pedagogia que em geral se limitam às metodologias, sem promover o domínio dos necessários conteúdos específicos) e dos equívocos das capacitações pontuais e fragmentadas.

Constatou-se uma predominância do “modelo C” (41%) em relação aos modelos B (32,8%) e A (26,8%). Quando a comparação é feita por áreas do conhecimento (ciências

* Modelo B parcial (BP) refere-se à seqüências didáticas em que os professores explicitaram parcialmente as etapas do processo, por exemplo B1 e B5 ou B2 e B4.

sociais e humanas, por um lado, e ciências exatas e biológicas, por outro), a presença do modelo C é consideravelmente maior nas exatas/biológicas (45,6% contra 37,9%). Como já assinalado anteriormente, o “modelo C” expressa uma visão pouco clara (indistinta) das implicações teóricas e práticas das diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e dos modelos delas derivados. Evidencia, provavelmente, o desejo que o professor tem de mudar, de inovar, de conferir ao seu ensino algumas marcas de “modernidade” sem, todavia, ter plena consciência do que significa verdadeiramente “transformar o ensino”. Também já se apontou anteriormente o fato de que a formação inicial do professor das séries iniciais é menos consistente exatamente na matemática e nas ciências biológicas e que nos processos de capacitação (formação continuada) nos últimos anos investiu-se muito mais na área da Alfabetização e Língua Portuguesa do que em qualquer outra área. Provavelmente esses elementos concorram, juntos, para o percentual elevado de adesão ao modelo C nas ciências exatas e biológicas, produzindo um ensino “modernoso”, no qual o professor tenta acoplar diferentes procedimentos, em geral centrados em “fazer coisas”, muitas vezes desconexos entre si e, quase sempre, resultando num arremedo do modelo construtivista.

Tabela 2- Freqüência de modelos utilizados nas diferentes disciplinas, pelos professores de 5ª à 8ª séries de escolas municipais e estaduais de Campo Grande. MS.

	Modelo A Transmissão do conhecimento elaborado				Modelo B Construção do conhecimento pelo aluno				Modelo C Pseudo- construtivista			Total	%		
	A1	A2	A3	Sub	%	BC	BP	Sub	%	C2	C3			Sub	%
L.P.	10	08	01	19	50,0	06	01	07	18,5	03	09	12	31,5	38	35,0
Mat	10	03	01	14	56,0	03	05	08	32,0	03	-	03	12,0	25	22,5
Ciências	04	03	-	07	37,0	01	01	02	10,5	09	01	10	52,6	19	17,0
Hist/Geo	07	09	-	16	55,1	03	-	03	10,3	06	04	10	34,4	29	26,0
TOTAL	31	23	02	56	50,4	13	07	20	18,0	21	14	35	31,5	111	100

Nas séries finais do ensino fundamental, verificou-se um acentuado predomínio do modelo A (50,4 % dos relatos) sobre os dois outros. Ao modelo B corresponderam 18% das seqüências didáticas identificadas nos relatos dos professores e 31,5% ao modelo C.

No caso do modelo A, a variante classificada como A2, que incorpora alguns procedimentos do construtivismo, comparece com maior destaque (55,4% das seqüências classificadas no modelo A), o que sugere um desejo/disposição dos professores para inovar o seu ensino, porém sem muitas “ousadias” para transformá-lo mais a fundo. Por essa razão, não abrem mão do modelo no qual provavelmente acreditam e se sentem mais seguros, embora considerem importante fazer algumas “concessões” ao modelo construtivista visando promover a motivação, o maior envolvimento dos alunos, etc.

Quando a análise é feita por áreas, constata-se que seqüências didáticas características do modelo A são um pouco mais freqüentes nos relatos dos professores das ciências sociais/ humanas (Língua Portuguesa e História e Geografia) do que nas exatas/biológicas (Ciências e Matemática).

O modelo B é o que comparece com menor freqüência no conjunto dos dados, correspondendo a apenas 18% das seqüências didáticas relatadas pelos professores de 5ª a 8ª séries. Merece destaque o fato de que 65% das seqüências classificadas no modelo B foram consideradas “completas” evidenciando que, embora pouco utilizado, a maioria dos professores que o adotam têm uma apropriação mais consistente do mesmo. Analisando a presença do modelo B por áreas, verifica-se que ele é bem mais presente nas exatas/biológicas (22,7% das seqüências) do que nas sociais/humanas (14,9% das seqüências).

O acentuado predomínio do modelo A e a presença pouco expressiva do modelo B nos relatos que os professores de 5ª a 8ª séries fazem crer que a sua prática docente possivelmente guarde relações com o processo de formação inicial (licenciaturas) e com os processos de capacitação tal como costumam ser realizados. No caso do professor de 5ª a 8ª série, tanto na formação inicial (licenciatura) como na continuada (capacitações), o modelo de formação, via de regra, está calcado no modelo clássico de produção do conhecimento científico, segundo o qual a “teoria antecede a prática”, “o domínio da teoria prepara o caminho para a aplicação do conhecimento”, etc. Em outras palavras, ao conceber e realizar o ensino, esses professores não

conseguem se desprender das experiências que lhes marcaram a formação. Assim, prática docente desses professores, cujos relatos correspondem ao modelo A, parece calcada nos cinco “passos formais” de Herbart: preparação, apresentação, associação, generalização (ou sistematização) e aplicação.

O modelo C foi identificado em 31,5% das seqüências didáticas relatadas por esse grupo de professores, uma freqüência consideravelmente maior do que a registrada no modelo B que, provavelmente, constitui-se no “modelo ideal” para estes professores e que acreditam tomá-lo como referência para a sua prática docente. Vale assinalar que, enquanto em Língua Portuguesa e História e Geografia (ciências sociais e humanas) as freqüências do modelo C são bem próximas (31,5 % e 34,4%, respectivamente), no caso da Matemática e de Ciências a situação é diferente. Em Ciências, 52,6% dos relatos foram classificados nesse modelo e em Matemática, apenas 12% deles. Provavelmente a maior facilidade de realizar “atividades práticas”, “demonstrações”, etc na disciplina Ciências funcione como um fator de “atração” para os professores para um “pseudo-construtivismo” alimentado também pela precariedade dos processos de formação. Já no caso da matemática, os professores em geral expressam a dificuldade (geralmente dizem “impossibilidade”) para trabalhar com os conteúdos dessa etapa do ensino de forma “concreta”, além de reiterarem a importância de se apresentar o conteúdo numa “seqüência lógica” o que deixa, segundo eles, pouca margem para processos de ensino e aprendizagem centrados no aluno. (completar, melhorar, especialmente o comentário sobre a matemática)

Em síntese, o conjunto dos dados sugere que os professores das séries iniciais são mais receptivos às mudanças no ensino do que os seus colegas que atuam nas séries finais, o que se manifesta pela maior freqüência de relatos classificados no modelo B: 32,8% nas séries iniciais e 18% nas finais. Como provável decorrência dessa maior disposição/abertura para rever e/ou incorporar novas abordagens à prática docente, constata-se que a freqüência de tentativas menos consistentes (representada pela subcategoria BP) é bem maior entre os professores das séries iniciais do que entre os das séries finais (56,8% e 35%, respectivamente). Por outro lado, o modelo B com seqüências didáticas completas (BC) representa 43,2% do total de seqüências dessa categoria nos relatos dos professores das séries iniciais e 65% nos dos professores de 5^a a 8^a séries.

Uma análise comparativa dos dados gerais, por áreas e por nível de ensino, mostra que o movimento em direção ao modelo construtivista se deu de forma diferenciada. Nas séries iniciais, o modelo B teve presença bem expressiva (30,6% dos relatos) e bastante semelhante entre as duas áreas (Língua Portuguesa/História/Geografia e Ciências/Matemática). Já nas séries finais (5ª a 8ª) foi diferente: a transformação do ensino pela via inovadora do construtivismo, representado pelo modelo B, foi bem menos acentuada (18% dos relatos). Além disso, foi muito menos freqüente em Ciências, História e Geografia e um pouco mais presente em Língua Portuguesa e Matemática.

Merece destaque o fato de que o movimento que expressa o desejo de inovar e transformar o ensino é mais visível nos relatos dos professores das séries iniciais do que nos dos professores das séries finais. Todavia, é também nesse nível que são registradas as maiores freqüências de seqüências didáticas características do modelo C, que corresponde a um “amálgama” dos modelos A e B, resultando num “arremedo” de ensino construtivista. Os professores das séries iniciais parecem “mais perdidos” em relação ao ensino de ciências e matemática, haja vista o elevado percentual de relatos de seqüências didáticas classificadas no modelo C (45,6%). Provavelmente esse fato esteja relacionado com a precariedade da formação inicial (seja no Curso de Magistério do 2º grau ou na Pedagogia), especialmente nessas duas disciplinas. Além disso, os programas de capacitação dos docentes desse nível de ensino têm priorizado a Alfabetização e a Língua Portuguesa, possibilitando aos professores uma formação mais consistente, maior domínio e segurança para transformar o ensino, segundo uma concepção construtivista. No caso dos professores de 5ª a 8ª série, o que parece ocorrer é um certo “ceticismo”, uma “resistência” à mudança, o que os leva a apegar-se mais ao modelo A. Investem menos, arriscam menos e por isso erram menos – é o que se pode inferir dos dados, uma vez que é bem baixo o percentual de docentes que ao relatar o seu ensino descrevem seqüências didáticas do modelo B. Todavia, os que o fazem, em geral revelam melhor domínio, uma vez que as seqüências didáticas por eles descritas são completas, na maioria dos relatos. Caberia indagar (e investigar) as razões que levam alguns professores a “ousar”, a “correr riscos” para tentar transformar o seu ensino e as circunstâncias que favorecem essa disposição.

Considerações finais

A análise do ensino praticado pelos professores, conforme relatado, deixa claro que o modelo tradicional é, seja na modalidade A ou C, o que predomina na sala de aula. Mesmo no caso das séries iniciais, nas quais a presença do modelo B é significativa e maior do que nas séries finais do ensino fundamental, o modelo C é predominante. Tais resultados levantam algumas questões sobre a formação de professores. Como explicar, por exemplo, que teorias pedagógicas inovadoras tratadas, via de regra, com destaque, como objeto curricular nos cursos de formação inicial e continuada, não se transformem em práticas docentes? Em outras palavras, por que os processos de formação, no geral, baluartes da pedagogia progressista produzem professores que revelam uma prática centrada na transmissão de conteúdos?

A análise dessa questão nos permite levantar algumas hipóteses. A primeira diz respeito ao paradigma que, no geral, rege os cursos de formação. Trata-se de um modelo que estabelece uma relação linear entre conhecimento científico/técnico e suas aplicações, no qual “o mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos sem se encontrarem” (Pérez Gómez, 1997, p. 107). Tal modelo, segundo Tardif (1995), segue o postulado de que a teoria antecede a ação, dando origem a um ensino que, embora tenha como objetivo desenvolver competências ou um saber-fazer, limita-se aos saberes teóricos. Ou seja, ensinar a teoria sem “recriar a trama” que permite aos futuros professores analisar a situação didática para dominar a dinâmica dos elementos em jogo e decidir sobre a condução da atividade pedagógica, é insuficiente. Parece-nos que essa é uma das razões para a dissonância entre o discurso progressista dos professores e a prática tradicional na sala de aula. Essa reflexão aponta para a necessidade de uma formação em que a prática seja o objeto central de preocupação. Não uma prática isolada e desprovida de significação, mas sim aquela que seja centrada na reflexão sobre a ação e na própria ação, enquanto instrumento de aprendizagem.

Uma segunda hipótese encontra respaldo na idéia de que, além dos processos formais de formação de professores, os modelos de ensino praticados resultam de um outro fator: a força da tradição. Embora não explicitamente, o “aprender a ser professor” está sujeito às influências sutis das formas de práticas abstraídas da própria vivência do professor, ao longo da sua escolaridade, como aluno e como futuro

professor. Como sabemos, o modelo da racionalidade técnica, conforme já descrito, está presente em todos os níveis de ensino. Em particular, nos cursos de formação de professores a dicotomia entre o que se ensina e o que se pratica fica mais evidente: ao futuro professor são oferecidas teorias progressistas sobre o ensinar, sob a forma de uma prática tradicional, produzindo resultados como os vistos nesta pesquisa. Isso ocorre porque as teorias que não são transformadas em esquemas de pensamento mais genéricos não se tornam instrumentos de reflexão que podem ser aplicadas a novas situações (Pérez Gómez, 1997).

Por fim, uma terceira hipótese sobre a “resistência” do modelo tradicional na prática dos professores pode estar associada às condições do contexto escolar. Considerando que a própria escola é um local de formação (Nóvoa, 1997), pensemos no quanto o seu contexto está organizado de modo a favorecer as práticas do ensino tradicional: currículo organizado por disciplinas, classes numerosas, programas de disciplinas pré-estabelecidas, fragmentação do tempo em horas-aula, avaliações somativas, expectativas dos pais, a não-vinculação do professor a uma única escola, etc. Podemos dizer que diante dessas condições, tem sido o domínio do método tradicional que assegura o controle da ação por parte do professor. Tal controle se expressa na organização do tempo da sala de aula e nas rotinas de trabalho que conferem estabilidade às atividades pedagógicas, “economia” e segurança, reforçando a “eficácia” desse modelo. Essas rotinas tornam-se “parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo ‘maneiras de ser do professor’, seu ‘estilo’, sua ‘personalidade profissional’.”(Tardif, 2002, p. 216).

Finalmente, essas considerações nos remetem para a necessidade de repensar a formação nas suas concepções e nas suas práticas. Mudar a lógica da formação e suas práticas significa que é preciso considerar a prática docente – suas razões e condicionantes - como objeto de análise nos cursos de formação. O pressuposto é o de que não só se incorpora a teoria a partir da prática, como também essa é a condição para recriá-la. Para tanto, as práticas de formação necessitam também superar o grande obstáculo representado pela organização curricular operacionalizada em conhecimentos disciplinares estanques e pelo modelo aplicacionista que estabelece uma grade curricular seccionada em disciplinas teóricas, de fundamentos, seguidas de disciplinas práticas ou metodológicas.

Referências Bibliográficas

- MEIRIEU, P. La pédagogie. Entre savoirs et savoir-faire...ou: Pourquoi est-il si difficile de mettre en pratique ses convictions pédagogiques? In: BENTOLILA, A. *Savoir et savoir-faire*. Les Entretiens Nathan. Paris: Nathan, 1995. p.115-134.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A.(org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- PARRA, N. Estratégias de ensino-aprendizagem. In: PENTEADO, W.M.A. (org.) *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980. p.264-286.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor-a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A.(org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97.
- ROCHA, E.M.B. O processo de ensino-aprendizagem: modelos e componentes. In: PENTEADO, W.M.A. (org) *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- TARDIF, J. Savoir et savoir-faire: une dynamique pédagogiquement ignorée In: BENTOLILA, A. *Savoir et savoir-faire*. Les Entretiens Nathan. Paris: Nathan, 1995. 89-113.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.