

Grupos de Planejamento Conjunto como formação continuada de docentes formadores do curso de licenciatura em física: Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo

The Joint Planning Groups as continuing education of university physics professors: Contributions of the Theory of Communicative Act

João Ricardo Neves da Silva

Instituto de Física e Química - Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
jricardo.fisica@unifei.edu.br

Lizete Maria Orquiza de Carvalho

Departamento de Física e Química – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – FEIS/UNESP – Campus de Ilha Solteira lizete@dfq.feis.unesp.br

Moacir Pereira de Souza Filho

Departamento de Física, Química e Biologia–Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente
moacir@fct.unesp.br

Ana Maria Osório Araya

Departamento de Física, Química e Biologia–Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente
amoa@fct.unesp.br

Resumo

Apresentamos aqui, parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que teve por intenção promover um espaço de interação comunicativa entre os docentes do curso de licenciatura em física a fim de planejarem suas disciplinas em conjunto. A partir dos principais referenciais oriundos da Teoria Crítica da Sociedade, foi possível traçar um cenário de crise na formação em licenciatura em física no Brasil e, pautados nas recomendações desses mesmos referenciais, dar início a um Grupo de Planejamento Conjunto com professores de disciplinas específicas de física e de ensino para discutirem “a relação entre suas disciplinas na concretização de um projeto de formação de futuros professores de física”. Com o apoio da metodologia da Análise de Conteúdo, identificamos uma série de características do trabalho em grupo e elucidamos as concepções que permeiam o processo comunicativo entre os docentes propiciando o planejamento de ações conjuntas por meio desta metodologia.

Palavras chave: grupos de planejamento conjunto, docência universitária, licenciatura em física, teoria do agir comunicativo.

Abstract

We present here one of the results of a PhD research that had the intention to promote a space of communicative interaction among university professors of physics from a public university to plan their courses together. The main references originated from the Critical Theory of Society, it was possible to draw a crisis in training degree in physics in Brazil and, guided by the recommendations of those references, was given start to a Joint Planning Group with teachers from specific disciplines of physics and about physics teaching to discuss "the relationship between their disciplines in delivering of a project to education of the future teachers of physics." With the support of the methodology of content analysis, it was possible to identify a number of characteristics of group work and understand what are the ways of the communication process between teachers that provide an understanding of important issues in undergraduate and provide planning joint actions this.

Key words: Joint Planning Groups, Teaching university degree in physics, Theory of Communicative Act

Introdução

Neste artigo, nos dedicamos a apresentar os resultados de uma investigação que visa formar conhecimentos sobre um cenário bastante denunciado nos textos da literatura especializada e que versam sobre a formação do professor nos cursos de licenciatura em física, mas no qual, as pesquisas pouco se inserem; a saber, os problemas referentes às relações entre as disciplinas e à interação entre os docentes nos cursos de licenciatura em física no contexto da universidade pública atual.

Nesse sentido, lidamos com um aspecto bastante subjetivo da formação nos cursos de licenciatura em física, que se refere às posturas teóricas e práticas dos docentes que lecionam disciplinas específicas e disciplinas de ensino nesses cursos, em comparação com as validades e importâncias que esses docentes concedem aos aspectos da formação de professores.

Em poucas palavras, desenvolvemos, a partir das críticas realizadas por Chauí (2001), Cunha (2002), Goergen (1998) e Freitas (2008), uma pesquisa que se desenvolve a partir da constatação do cenário de uma universidade pública da modernidade, que concede pouca ou nenhuma importância aos aspectos referentes ao ensino na graduação, em detrimento das atividades de pesquisa dos docentes e, conseqüentemente, faz com que estes não concedam as necessárias validades ou se dediquem aos aspectos da formação de seus alunos. Freitas (2008) afirma que:

“No que se refere à docência, Chauí (2001) constata que sua marca essencial, cuja marca é a produção de conhecimento, desapareceu completamente, uma vez que não é dado mais o tempo necessário à atividade cognitiva, para que haja crítica, exame de conhecimento instituído, mudança e superação. A docência que passa a representar posse de instrumento para intervir e controlar alguma coisa, é entendido como uma forma de o graduado ingressar no mercado de trabalho e modo rápido, ou ainda como uma etapa para o treinamento de novos pesquisadores, de qualquer modo, precarizando tanto a

docência quanto a pesquisa naquilo que a autora considera ser sua marca essencial, a formação.” (FREITAS, 2008, p. 17)

Ou seja, para muito além dos aspectos de ordem ou carga horária das disciplinas, a concretização de certas ideologias teóricas sobre a formação de professores de Física passa pelo fato de os docentes que lecionam as disciplinas na licenciatura não serem necessariamente envolvidos na área de ensino de ciências e, portanto, delegarem outras importâncias ou funções às disciplinas que lecionam.

No intento de explorar esta complexa problemática por um ponto de vista com o qual possamos fundamentar os vários subtemas que a compõe, nos pautamos nos referenciais teóricos oriundos da chamada “Teoria Crítica da Sociedade”, com especial afinco às ideias de racionalidade, comunicação e progresso científico do sociólogo Jürgen Habermas, o que nos abre um leque de possibilidades e de interpretações bastante condizente com as ideologias que buscamos enfatizar nesta pesquisa.

Com o contexto apresentado anteriormente, propusemos o desenvolvimento e análise de uma experiência de formação de um grupo de estudos com professores das disciplinas de um cunho específico e pedagógico na licenciatura, a fim de compreender a seguinte questão: *“Como os docentes responsáveis pelas disciplinas que envolvem os conteúdos de Física Moderna e Contemporânea em cursos de licenciatura em Física interagem entre si e quais os conhecimentos produzidos pela participação dos docentes em um Grupo de Planejamento Conjunto?”*

Referenciais Teóricos

Na área de ensino de ciências há poucos, mas significativos trabalhos acadêmicos que calçaram nessas proposições para entender os processos de constituição de grupos de professores e alunos, tais como Chapani (2010) e Sutil (2011). Já na área de educação, há uma série de pesquisas que se dedicam a compreender a relação do processo educativo com as questões sobre a modernidade que despontam, tal como Muhl (1999), Longhi (2005), Gomes (2005), entre outros. Estes trabalhos serão apoios para a elucidação do referencial aqui apresentado, em relação com a área do ensino a que se destina.

Tanto para fundamentar a criação e a manutenção do grupo, como para compreender as características da comunicação instaurada ao longo do processo de planejamento conjunto, nos fundamentamos nas características defendidas por Jürgen Habermas na TAC e nas interpretações desta para a educação a partir dos autores supracitados.

Segundo o autor, o conceito de racionalidade comunicativa e, conseqüentemente o de *agir comunicativo* perpassa pela ideia de uso racional da linguagem ou *“interação linguisticamente mediada”*. A linguagem ganha o status de “meio” a partir do qual o entendimento entre pessoas é possível, ou, como nas palavras de Longhi, *“O que torna a racionalidade comunicativa possível é o médium linguístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam”* (LONGHI, 2005, p. 16). Ou seja, na nossa perspectiva teórica, o uso da linguagem em um grupo de pessoas é a forma pela qual se pode buscar um entendimento das questões em debate.

Nesse contexto habermasiano, então, alguns conceitos da TAC se tornam importantes no entendimento das possibilidades de formação de um GPC com docentes da licenciatura em física. São eles:

Pretensões de validade: que são as expressões manifestadas por meio de exteriorizações reconhecíveis e acessíveis à análise racional, ou seja, quando um falante que pretende uma ação comunicativa levanta uma pretensão de validade, ele deve se posicionar de forma que

sua asserção possa ser racionalmente analisada pelo grupo por meio dos argumentos. (Habermas, 2012).

Coordenação de ações: Na interpretação de Habermas, a coordenação de ações de um grupo de debatedores se dá pela via de ações individuais voltadas e planejadas conjuntamente visando o entendimento sobre as pretensões de todos, como definido pelo autor:

Mundo da vida e entendimento: Uma das características apontadas por Habermas da validade do processo comunicativo é a relação que se faz entre os mundos objetivo, subjetivo e social em uma argumentação, ou seja, o quanto a argumentação de um sujeito está ligada à uma compreensão ampla de seu mundo da vida e como essa compreensão contribui na busca pelo entendimento, característica primordial de um processo que se pretende comunicativo.

Os encaminhamentos metodológicos

A partir do paradigma da linguagem de Habermas e dos conceitos gerais apresentados, desenvolveu-se uma metodologia de grupo de discussão que tinha como “norte” algumas características apontadas pelo referencial como necessárias ao desenvolvimento de um ambiente pretensamente de “ação comunicativa”, tais como: “*equidade de oportunidades de fala*”, “*tematização da prática*”, “*revisão constante do estado das coisas*” (Habermas, 2012).

Os docentes foram inicialmente convidados para uma entrevista inicial com o pesquisador para a exposição das ideias do trabalho e entendimento individual das premissas envolvidas. Nessa entrevista inicial foram tematizadas as opiniões gerais dos docentes sobre o curso, suas disciplinas, a relação entre as disciplinas e, então, foi realizado o convite para a participação em um grupo com os outros docentes, tendo sido aceitos o convite por todos. Dessa maneira, os docentes das disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Física (docente 3), Estrutura da Matéria (docente 2) e Laboratório de Estrutura da Matéria (docente 1) de uma universidade pública do estado de São Paulo foram se constituindo em um GPC que se dedicou a estudar, debater e planejar em conjunto suas disciplinas.

Durante as reuniões foi seguida a premissa de encontrarmos as preocupações temáticas comuns do grupo, ou seja, a partir de roteiros elaborados pelo pesquisador, os debates eram conduzidos de modo a permitir que se enfatizassem aqueles assuntos sobre os quais os docentes tinham uma maior identificação comum, visando um debate validado no contexto dos docentes.

Todas as reuniões de planejamento conjunto, de periodicidade mensal, foram gravadas em áudio e transcritas e a busca por convergências e conclusões do processo do grupo foi realizada a partir das premissas metodológicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 1997), resultados que expressamos a seguir.

O grupo de planejamento conjunto como formação continuada do docente universitário da licenciatura em física: Análise e Interpretação dos dados

O que chamamos aqui de dados da pesquisa são os elementos interpretativos elencados no sentido de tentar levantar congruências, divergências e características desse processo, tanto no concernente às possibilidades surgidas (categorias levantadas “*a posteriori*”) quanto à análise da comunicação entre os docentes (categorias levantadas “*a priori*”) a partir do referencial teórico).

As análises das entrevistas iniciais mostraram, principalmente, um cenário de descrença dos docentes na possibilidade de relação entre as disciplinas do curso, um histórico de completa falta de relação ou comunicação entre os docentes sobre suas disciplinas e concepções de que o ensino de FMC no ensino médio é inviável por conta de sua complexidade teórica. Na figura a seguir, sistematizamos algumas categorias mais representativas do cenário geral após as três entrevistas iniciais com ênfase nas asserções comuns entre os docentes.

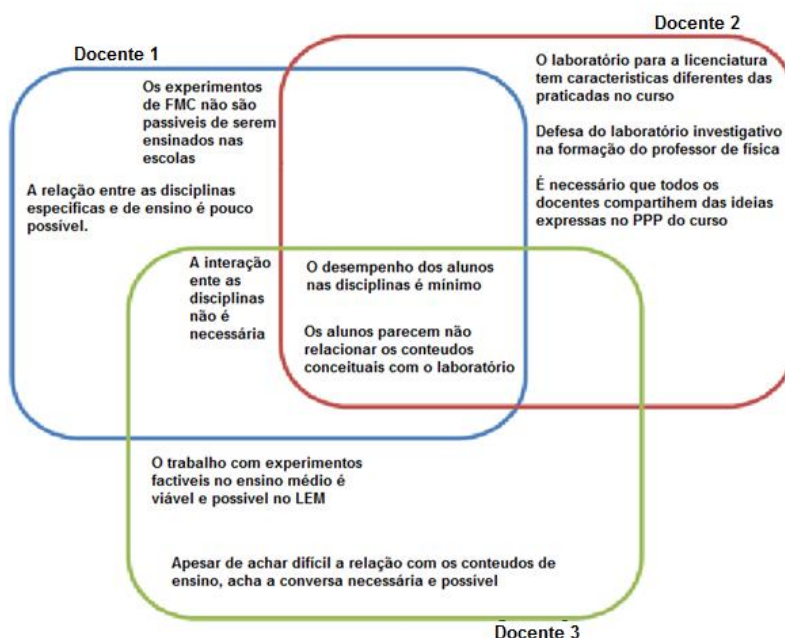


Figura 1: Sistematização das concepções comuns entre os docentes após as entrevistas iniciais.

Com posse das sistematizações e das primeiras conduções proporcionadas pelas entrevistas iniciais, o grupo iniciou suas atividades de conversa em busca de pensar conjuntamente as questões levantadas nas entrevistas iniciais.

Ao longo das reuniões, os participantes, por conta da condução metodológica habermasiana, puderam expressar suas pretensões de validade sobre os temas em discussão até que se esgotassem as possibilidades de debate, ou até que todos os participantes se dessem por satisfeitos com as conclusões alcançadas.

Sinteticamente, as inferências possíveis sobre as interações observadas são as seguintes:

Das construções conjuntas e sua relação com o GPC

Ao longo das análises das discussões ocorridas durante todo um ano letivo, o grupo começou a identificar as preocupações temáticas comuns, ou seja, os temas com os quais todos os docentes guardavam interesse e que, então, se tornaram os temas de debate. Alguns exemplos de preocupações temáticas, retirados de categorias de análise constituídas, foram:

- A dificuldade dos alunos em estabelecer relações entre os conceitos teóricos de FMC e os experimentos em LEM
- A transposição dos conteúdos de FMC da graduação para o ensino médio
- As avaliações nas disciplinas específicas e nas disciplinas pedagógicas
- A falta de relação das disciplinas de FMC com as disciplinas de Física Clássica

A partir do debate principalmente desses temas, o grupo foi capaz de construir conhecimentos conjuntos sobre diversos aspectos que se referem ao curso e às disciplinas e também a planejar conjuntamente atividades que, segundo eles, condiziam com as conclusões teóricas alcançadas pelo grupo, o que sintetizamos no quadro abaixo como exemplos.

Categoria	Exemplo de Unidade de Registro
Planejamento de seminários conjuntos no final do ano letivo	<i>“Daí o Docente 2 já pensou, por exemplo, que ele poderia, que marcássemos um dia lá no fim do ano, quando ele já estruturou tudo que ele tinha que estudar e como última avaliação da disciplina seria esses seminários e no dia da apresentação dos seminários de estrutura da matéria, que eles preparassem uma aula usando o laboratório, o conteúdo de estrutura e, por exemplo, que eles apresentassem esses seminários para você, o Docente 3 e o Docente 2. Eu, sinceramente, achei uma ótima ideia.” (docente 3)</i>
Mudanças nas formas de avaliação em LEM e EM.	<i>“Digamos assim, o laboratório está aberto para poder melhorar. Melhorou, digamos que agora eu consegui que todos trabalhassem. Agora, tem que melhorar mais, isso que você colocou seria uma coisa boa, tem que se comunicar mais, talvez uma aula de apresentação, exposição.” (docente 1)</i>
Planejamento de momentos de debates de resultados no LEM.	<i>“Por exemplo, um grupo apresenta um dos três experimentos que eles já fizeram e cada grupo apresenta um... E aí eles começam a comparar resultados. Daí, lá no fim, quando eles forem, sabe lá, estudar um experimento simples, factível no ensino médio, com o Docente 3, já seria possível ver se ele está se utilizando daquela explicação que ele fez no laboratório pra explicar um experimento aqui, né?” (Pesquisador)</i>
Desenvolvimento de uma disciplina de IEF pautada nas conversas do GPC.	<i>“Então eu acho que o aluno teria primeiro o contato com experimento concreto, com coisas que ele está vendo, e já no segundo momento ele já está preparado pra pensar em instrumentos mais abstratos, da física moderna, por exemplo, pra discutir. Eu vejo, por aí, que nos cursos por aí, a instrumentação é basicamente experimentos, pois tem a função de instrumentalizar o aluno para o ensino. Pra ele poder trabalhar.” (docente 3)</i>

Quadro 1: Planejamentos conjuntos realizados pelo grupo

O que expressamos no Quadro 1 diz respeito a exemplos de categorias a partir das quais foi possível identificar aspectos gerais das construções conjuntas do grupo, ou seja, são planejamentos de ações efetivas a serem realizadas nas disciplinas visando sua integração entre si e com os princípios da licenciatura e que os docentes construíram em conjunto no GPC.

Uma sistematização das construções conjuntas realizadas pelos docentes no que se refere às necessidades do curso e de suas disciplinas e também no referente aos planejamentos de ações efetivas de mudança é mostrada na figura 2.

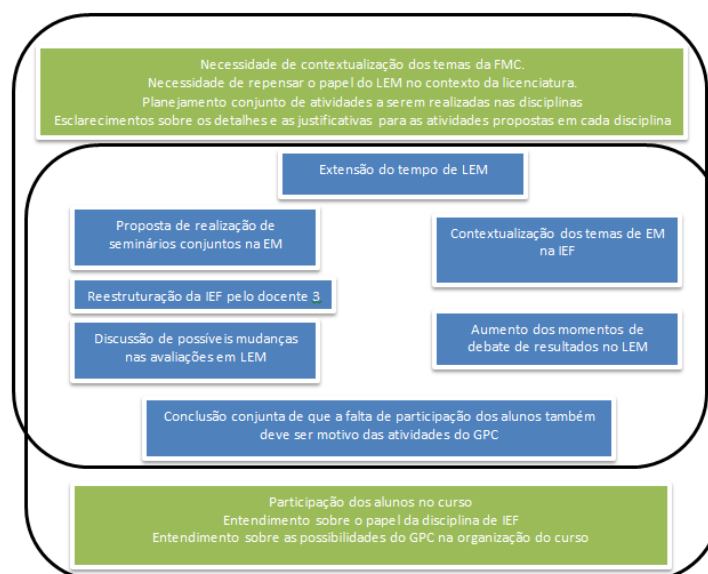


Figura 2: Sistematização das conclusões gerais alcançadas pelo GPC e das propostas de mudança propostas.

Considerações finais

Aqui uma pesquisa que visou sistematizar e produzir conhecimentos teóricos sobre um processo chamado de Grupo de Planejamento Conjunto, que foi instituído com a participação do pesquisador e docentes de disciplinas específicas e disciplina de ensino em um curso de licenciatura em física.

Tendo a TAC como referencial teórico balizador da constituição dos princípios metodológicos do grupo e da análise das transcrições de todas as reuniões realizadas durante um ano, foi possível elencar uma série de construções conjuntas e efeitos da participação dos docentes no GPC.

No que se refere à análise do processo comunicativo instaurado, percebemos que, ao longo das reuniões, os docentes começam a mudar a forma de se posicionarem sobre suas pretensões de validade, transferindo seus argumentos exclusivamente pautados em seus mundos objetivos para uma relação mais próxima com os mundos subjetivos e social; também foi possível identificar momentos de explícita coordenação de ações e constatação do estado das coisas, que são características fundamentais na instauração de uma ação comunicativa.

Também foi observado que o GPC, no percurso de se entender como grupo de trabalho, promoveu o contato dos docentes com uma série de concepções próprias da licenciatura – como características específicas da formação do professor de física – que proporcionaram a possibilidade de revisão das próprias práticas como professores de disciplinas específicas em um curso de licenciatura em física. Também é possível observar os efeitos práticos desse trabalho no curso de licenciatura, dada a quantidade e a qualidade dos planejamentos de atividades e propostas de mudanças que o grupo consegue realizar ao longo do processo.

Constatamos que a participação em um grupo com esses moldes e sob esses referenciais metodológicos surtiu efeitos práticos também na organização do curso, dado que os participantes puderam refletir e planejar conjuntamente ações de mudanças em suas disciplinas e no contexto geral da relação entre essas disciplinas.

Pelas razões descritas, podemos defender a ideia de formação de grupos de estudo e planejamento conjunto entre docentes da licenciatura como uma forma de superar a racionalidade técnica instituída na universidade e proporcionar aos docentes que, em grupo, reflitam, planejem suas disciplinas e instituem as mudanças cabíveis e necessárias no contexto de cada curso de licenciatura em física.

Referências

- BARDIN, L. 1997. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa. 1997.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Aprovado em 8 maio 2001, homologado em 17 jan. 2002. Publicado no DOU em 18 jan. 2002. [S.l.]. 2002.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHAPANI, D. T. **Políticas públicas e formação de professores de ciencias: uma análise a partir da teoria social de Habermas**. Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru. Bauru, p. 223. 2010.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 258 - 270, Mai./Ago. 2006.
- FREITAS, Z. L. **Um projeto de interação universidade-escola como espaço formativo para a docência do professor universitário**. Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Bauru, p. 140. 2008. Tese de doutorado.
- GOERGEN, P. L. Ciência, Sociedade e Universidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 53 - 79, 1998.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 704 p.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 2: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Flávio Bueno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 811 p.
- LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 173. 2005.
- MUHL, E. H. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 287. 1999.
- MUHL, E. H. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.
- OSTERMANN, F. **O debate sobre as Licenciaturas em Física no Brasil**. Conferencia da Sociedade Brasileira de Física. [S.l.]: [s.n.]. 2001.
- SUTIL, N. **Negociações e formação de professores de física: construções conjuntas e resolução de conflitos em problematização da prática educacional**. Faculdade de Ciências. UNESP/Bauru. Bauru, p. 227. 2011.