

AÇÃO COMUNICATIVA NA ORGANIZAÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO DE EX-ALUNOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA: perspectivas para a formação de professores

COMMUNICATIVE ACTION IN THE ORGANIZATION OF THE FIRST MEETING OF EX-STUDENTS DEGREE IN PHYSICS: perspectives for teaching formin

Nataly Carvalho Lopes¹; Lizete Maria Orquiza de Carvalho²; Washington Luiz Pacheco de Carvalho³

Resumo

Neste trabalho, buscamos compreender os discursos de professores ex-alunos do curso de licenciatura em Física de uma universidade, quando eles são percebidos como atores falantes de uma esfera pública preocupada com a formação de professores. Por isso, analisamos os diálogos virtuais ocorridos entre estes ex-alunos e uma professora do mesmo curso para a organização o I Encontro de Ex-alunos inserido no evento anual do Encontro de Prática de Ensino da Física de Ilha Solteira (ENPEFIS). Assim, analisamos estes diálogos à luz dos conceitos de esfera pública, ação comunicativa, de professores como intelectuais e de acordo com os elementos da análise do conteúdo destes diálogos virtuais. Portanto, vislumbramos neste trabalho, uma discussão importante para o ensino de ciências, já que reflete rapidamente sobre a licenciatura em Física comprometida em discutir o ensino de ciências de forma a superar a educação dogmática e instrumentalizada das ciências.

Palavras-chave: ação comunicativa, esfera pública, formação de professores, ex-alunos, ensino de ciências.

Abstract

In this paper, we aim to understand the discourses of public school teachers who were former students of an Undergraduate Physics Education course, when they are perceived as actors speakers a public sphere concerned about teacher education. So, we focused virtual dialogues occurred between these former students and a professor of the same course during the organization of the First Meeting of Ex-students inserted in an annual event called Meeting of the

¹ Doutoranda do programa de pós-graduação em educação para a ciência, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru. Professora bolsista do departamento de educação, aculdade de Ciências, UNESP campus Bauru. E-mail: naty_lopes85@hotmail.com

² Professora adjunta do departamento de Física e Química, FEIS UNESP campus Ilha Solteira, professora do programa de pós-graduação em educação para a ciência, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru. E-mail: lizete@dfq.feis.unesp.br

³ Professor adjunto do departamento de Física e Química, FEIS UNESP campus Ilha Solteira, professor do programa de pós-graduação em educação para a ciência, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru. E-mail: washcar@dfq.feis.unesp.br

Teaching Practice in Physics of Ilha Solteira (ENPEFIS). Thus, we analyze these dialogues according to concepts of public sphere, communicative action and teachers as intellectuals according to elements of the content analysis of these virtual dialogues. Therefore, we envision in this work an important discussion for science teaching, since it reflects briefly on Physics Education committed to discussing science teaching in order to overcome the dogmatic and instrumental science education.

Key-words: communicative action, public sphere, formation of teachers, former students, science education.

Introdução

Segundo Giroux (1997), a elaboração de currículos tem seguido uma vertente “à prova de professores”. No Brasil e mais especificamente, no estado de São Paulo⁴, a formulação de propostas e parâmetros curriculares pouco pesam a participação de professores em suas formulações. Esta situação não condiz com o fato de que os professores em serviço são aqueles que conhecem e compreendem as realidades das escolas e da educação, e que de fato, deveriam ser legitimados como produtores de saberes docentes fundamentais à formulação e práticas curriculares.

Para este autor, o professor como intelectual transformador seria aquele comprometido com:

O ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social (GIROUX, 1997, p.159).

Diante estas proposições, concordamos com a proposta de Giroux (1997) de que os professores sejam vislumbrados como intelectuais, o que é condizente com às discussões sobre a formação de professores que sustentam nossa argumentação que também é assegurada pela teoria da ação comunicativa de Habermas. Pois é necessário que os professores “reconheçam que as esferas contrapúblicas não podem ser criadas somente dentro das instituições de treinamento de professores ou sala de aula, mas devem finalmente fundir-se com outras comunidades de resistência” (idem, p.210), o que acarreta a proposta de formulação de esferas públicas (habermasianas) para a formação docente.

A formação destas esferas contrapúblicas se justificam na necessária inserção dos intelectuais nas problemáticas sociais, além dos temas valorativos, éticos e que implicam julgamentos. Porém, refletindo sobre esta possibilidade fora da universidade, nos perguntamos: Convidar a sociedade para o debate na universidade seria uma forma de fortalecer relações hierárquicas já postas? A escola é o lugar de efetivação dessas esferas? Estas questões permeiam a discussão ainda pouco desenvolvida sobre a interação universidade-escola.

⁴ Com a inserção nas escolas públicas do estado dos “caderninhos” para professores e alunos, de acordo com a Nova Proposta Curricular, a partir de 2008.

Sob estes aspectos, este trabalho aborda um pequeno recorte de um projeto que procura compreender e agir mediante as interações entre universidades e escolas, afim de que os conhecimentos produzidos na universidade interajam e incentivem a produção de conhecimentos por parte dos professores.

Apresentaremos aqui análises referentes à possibilidade de ação comunicativa de ex-alunos do curso de licenciatura em Física da Unesp de Ilha Solteira num contexto de criação e manutenção de Pequenos Grupos de Pesquisa (PGPs) nas escolas onde atuam e que acarretou estruturas que passam a guiar agora um projeto maior de interação universidade-escola, propiciado pelo Observatório da Educação, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES e de acordo com as possibilidades formativas em Giroux e Habermas.

Em termos desta investigação, interessa-nos analisar a forma como esses ex-alunos interagiram virtualmente durante a organização de um evento – O I Encontro de ex-alunos de Física de Ilha Solteira inserido no IV Encontro de Prática de Ensino de Ilha Solteira (ENPEFIS).

Desta forma, compreendemos interação como “a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação” (GONÇALVES, 1999, p.129). Além disso, buscamos nas interações traços de *ação comunicativa e discurso*. Compreendemos a ação comunicativa como uma *interação simbolicamente mediada* que se orienta “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (HABERMAS, 1992, p. 57). Esta transição da filosofia do sujeito para o caráter dialógico e comunicativo da razão coloca, segundo Prestes (1996) a questão de como ocorrerão as transformações pedagógicas de acordo com tais pressupostos? E como a ação comunicativa age nas ações dos ex-alunos na interação universidade-escola?

As quatro tipologias de ação discutidas por Habermas, se vinculam aos mundos subjetivo, objetivo e social. O mundo objetivo se refere à totalidade dos fatos, cuja existência corresponde ao estado de coisas que podem ser consideradas verdadeiras; o mundo social é a totalidade das relações interpessoais que são reconhecidas como legítimas por seus integrantes e; o mundo subjetivo é aquele em que só o indivíduo pode ter o acesso privilegiado às vivências e que somente pode ser chamado de mundo na medida em que é expresso. Assim, a:

- ação regulada por normas é aquela em que os membros de grupo social se orientam por normas comuns resolvidas em acordo;
- ação dramatúrgica se refere a participantes em interação que constituem uns para os outros um público ante o qual põem-se em cena, cujo ator determina ao público uma imagem ou uma impressão de si mesmo e define quais sentimentos podem ser acessados pelos demais;
- ação teleológica ou estratégica é interpretada, em princípio, em termos utilitaristas e é aquela cujo conceito central é a de uma decisão entre alternativas de ação dirigida a um propósito e guiada pelo cálculo de um agente que o faz sobre seu êxito e, por fim;
- ação comunicativa é a relação intersubjetiva entre linguagem e ação na qual os atores buscam se entender sobre uma situação e encontrar planos comuns para agir. A questão principal desta última é o entendimento, que se refere a negociação de definições da situação que seja voltada para o consenso.

O entendimento remete a um acordo racionalmente motivado alcançado entre os participantes, que se mede por pretensões de validade suscetíveis de crítica. Por sua vez, as pretensões de validade se caracterizam por diversas categorias de um saber que se encarna em manifestações ou emissões simbólicas.

Para Habermas, o entendimento é uma condição ontológica da sociedade humana e o poder de compreensão das teorias é o que coloca as ciências sociais em posição especial frente às ciências naturais, pois “todo consenso descansa en un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de critica, y para ello hay que suponer que los sujetos que actúan comunicativamente son capaces de criticarse reciprocamente” (HABERMAS, 1992 a, p.167-8). Esta posição nos interessa na medida em que pressupõe uma formação discursiva na qual os agentes estejam preparados para a argumentação.

Neste sentido, os processos racionais de entendimento devem se dar por vias de (HABERMAS, 1992):

- relações dos atores com o mundo e os conceitos de mundos objetivo, subjetivo e social;
- pretensões de validade que se qualificam em: verdade proposicional, retitude normativa e verdade ou autenticidade;
- o conceito de acordo racionalmente motivado e baseado no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica;
- o processo de entendimento como negociação possui um sentido de validade universal.

Sob estes aspectos, problematizamos os processos formativos dos professores ex-alunos que são também pesquisadores em suas realidades e que, a partir do I Encontro de ex-alunos do ENPEFIS, procuram constituir associações livres de discussões e práticas docentes formuladas segundo suas interações com os pares na escola e na universidade. Isto corresponde à possibilidade de que os ex-alunos se insiram em projetos de autoria, posicionamento, comprometimento com a formação e a educação, em ambientes argumentativos, onde o processo de superação da hegemonia (autonomia/formação) se dá em interação com o outro e na esfera pública.

Neste processo, os atores desenvolvem uma identidade pós-convencional que exige que o sujeito se afaste e critique as normas convencionais de sua sociedade. Para Habermas, aprendemos com a experiência na medida que confrontamos essas normas convencionais, ou seja, quando enfrentamos problemas, “o fenômeno da cognição pode ser descrito como sendo a resolução criativa dos problemas que são causados pelos distúrbios em nossas práticas comuns; é isso que nos leva a mudar nossas crenças sobre o mundo” (BANNELL, 2006, p.124).

Segundo Prestes (1996), a reconhecida crise na educação reproduz a mesma crise gerada na modernidade e na racionalidade, “a tradição clássica do pensamento pedagógico estremece diante das incertezas humanas e vê-se sitiada pelos mais variados apelos decorrentes da especialização do saber e da complexificação da sociedade” (p.11). Neste contexto, as associações livres aparecem como uma possibilidade de ação efetiva para transformar a realidade escolar a partir das reflexões e análises que são possíveis mediante a interação entre professores, comunidade e universidade.

As particularidades do curso de licenciatura em Física

Nessa perspectiva, o curso de licenciatura em Física da Unesp campus Ilha Solteira, Brasil, tem buscado se constituir como espaço de formação de professores sob o ideal crítico, que pretende por meio da iniciação científica dos graduandos, na área de ensino de ciências, a interação destes sujeitos com a práxis possibilitada pela pesquisa do professor. Iniciado no ano de 2002, este curso de graduação caminha procurando cada vez se compor com outras associações livres preocupadas com a educação em ciências, tais como um grupo de pesquisa⁵ em educação científica coordenado por dois docentes desta mesma instituição e a inserção deste grupo no edital da CAPES para o Observatório da Educação. Todas estas associações compõem o que passamos a denominar Grande Grupo de Pesquisa (GGP).

Inserido neste GGP, o Encontro de Prática de Ensino da Física de Ilha Solteira (ENPEFIS) é um evento anual que ocorre desde 2005, no qual são defendidas as monografias de conclusão de curso. A partir do ano de 2008, realizou-se, concomitantemente, o encontro anual de ex-alunos do curso, de modo que o mesmo espaço passou a congrega alunos de graduação, ex-alunos que apresentam suas inquietações e ações coletivas nas escolas onde lecionam e/ou que participam de programas de pós-graduação e demais integrantes do grupo de pesquisa já mencionado.

Este grupo de pesquisa se desenvolveu ao longo de 10 anos com um histórico de investimento na análise e na proposição de situações de formação de professores com três aspectos em comum:

Amparo de um programa institucionalizado de formação; um convite para que os formandos invistam na formulação e desenvolvimento de um problema de pesquisa com apelo na sua experiência prévia; e manutenção de um grupo que se encontra semanalmente, para apresentação e a discussão dos trabalhos, em suas diferentes etapas (ORQUISA-DE-CARVALHO, et al.2009, p.2).

Tal modelo de formação corresponde ao pensamento de Alves, Mion e Carvalho (2007), que, ao trabalharem na formação apontam o fato de que os alunos ao terminarem a graduação em licenciatura revelaram uma *solidão profissional* e, por isso, preconizam a necessidade de continuidade de sua formação e a interação com grupos de pesquisa em ensino de Física.

Esta realidade foi também característica de um grupo de ex-alunos da referida licenciatura, que ao se depararem com a realidade da escola pública, reabriram as vias de comunicação com a universidade, através dos professores coordenadores do grupo de pesquisa já citado. Neste sentido, a ação de volta à universidade mobiliza a questão proposta por Tardif (2000) sobre quais as relações que deveriam existir entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes desenvolvidos na prática? De acordo com a reflexão proposta por esta questão, a formação discursiva destes ex-alunos é hipótese sobre a necessidade destes atores criarem vias de interlocução para a continuidade de sua formação e atuação nas escolas.

Para Tardif (2000), os conhecimentos docentes são esotéricos, ou seja, apenas podem ser avaliados por seus pares. Embora esta preposição pareça precoce em relação à educação como preocupação e dever social, concordamos que a profissionalização docente deve ser imersa em esferas de debate que incluam, primordialmente, os sujeitos mais diretos. Neste caso, os atores envolvidos são os próprios professores que são “capazes de avaliar em plena consciência, o

⁵ Grupo de pesquisa Avaliação Formativa e Formação de Professores.

trabalho de seus pares” (idem, p.6), que vivenciam e compartilham problemas, possibilidades, experiências entre outros elementos que compõem os mundos subjetivo, objetivo e social.

Este autor ainda elege quatro elementos fundamentais da crise da profissionalização docente, que inclui, primeiramente, a crise profissional que se instrumentalizou no âmbito dos processos científicos cuja racionalidade técnica se relaciona a meios e fins, embora reconhecidamente esta profissão relaciona reflexões éticas e morais, julgamentos, criatividade e fundamentos epistemológicos da prática do professor. Posteriormente, discute o impacto da crise da perícia profissional na formação de professores, de modo que

Muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas “monodisciplinares”) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional (TARDIF, 2000, p.9).

Esta crise do profissionalismo discutida por Tardif acarreta a crise na confiança e no poder profissional do professor, cujo termo “poder” é no sentido político e de capacidade ou competência. Por último, a crise da ética profissional, ou seja, a crise dos valores que deveriam guiar a profissão docente cessa enquanto discussão exterior à profissão e que domina a ação.

Nestes termos, o autor julga pertinente a discussão sobre o movimento pela profissionalização como renovação da epistemologia do ofício do professor, de forma a reconstituir um professor reflexivo e crítico. Para nós, esta discussão é relevante apenas no âmbito das discussões e ações intersubjetivas, de acordo com o referencial habermisiano.

“Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p.10). Mas estes saberes não devem ser confundidos com os conhecimentos produzidos no processo de formação universitária e compreendê-los significa pesquisar o trabalho do professor em seu contexto. Concordamos desta forma com o autor, na medida que afirma ser um erro a pesquisa educacional se preocupar mais com o que os professores devem ser, saber ou fazer do que sobre o que os professores realmente sabem, são e fazem no campo escolar.

Tardif também afirma que após 16 anos de imersão na profissão, antes mesmo de decidirem pela profissão docente, durante toda a vivência dos sujeitos nas escolas, os professores em geral, não modificam suas práticas e percepções sobre educação na formação inicial. Para nós, o formato do ENPEFIS coincide com a possibilidade de imersão dos professores iniciantes no questionamento de sua prática e da prática dos professores que acompanharam em suas vidas escolares. Desta forma, os primeiros anos da profissão docente são decisivos,

Essa aprendizagem, freqüentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (Feinman Nemser, 1983; Huberman et al., 1989; Ryan et al., 1980; Zeichner e Gore, 1990; Zeichner e Hoefft, 1996) (TARDIF, 2000, p.14).

Para ele, sobreviver na escola se refere também a se inserir nos grupos de professores em práticas e rotinas institucionalizadas. Porém, discordamos deste autor quando ele separa os conhecimentos

obtidos na universidade e os conhecimentos da prática, pois o papel da universidade pode ser mais abrangente e iniciar os professores na prática docente, bem como na pesquisa educacional que reflete e modifica suas práticas. Diante desta ideia, a universidade também pode interagir com os saberes desenvolvidos na prática dos professores, com o intuito de fugir ao modelo aplicacionista, o qual o autor acusa a universidade de submeter os futuros professores. Assim como Tardif afirma, estas duas formas de conhecimento, a universitária e os saberes docentes, não se interpelam na formação acadêmica dos professores e, diante de nossas defesas, a comunicação dos ex-alunos com o grupo de pesquisa, com o observatório da educação e com o ENPEFIS, possibilita esta relação e coloca os futuros professores diante dos problemas e possibilidades da escola real.

Descrição metodológica da Pesquisa

Os diálogos que analisamos neste trabalho, dizem respeito à comunicação virtual ocorrida entre ex-alunos do curso de Licenciatura em Física da UNESP, campus de Ilha Solteira e uma professora desta licenciatura. Tradicionalmente, as associações que compõem o que chamamos de GGP trabalham concomitante à duas ferramentas virtuais de interação: a lista de discussões propiciada pelo sítio da internet “YAHOO GRUPOS⁶” e o “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen (MOODLE)⁷”, ambos de acesso e utilização abertos e gratuitos.

No Yahoo Grupos, é possível trocar mensagens de e-mail entre todos os participantes do grupo, além de postar arquivos digitalizados no ambiente virtual. Estas possibilidades nos permitiram constituir e organizar os dados em forma de atos de fala que foram transcritos e analisados segundo a análise de conteúdo de Bardin (1977).

Estas análises seguem as orientações dos três momentos da análise do conteúdo de Bardin (1977; p.89-95): 1) uma pré-análise, que consiste na fase de organização do material; 2) a exploração do material, processo de codificação dos dados brutos de acordo com seus elementos comuns; e 3) o tratamento dos resultados, que corresponde à inferência e à interpretação dos dados obtidos na pré-análise. Perante o referencial habermasiano, os discursos que nos chamaram a atenção para estas análises se referem a 2 momentos distintos que envolvem o ENPEFIS e que dividimos, para fins de análise em dois eixos: 1) as inquietações que levaram os ex-alunos de volta a universidade e/ou a refletir suas práticas; 2) os diálogos voltados para a inteligibilidade e para os consensos na organização do evento.

Discussões sobre as inquietações que levaram os ex-alunos de volta a universidade e/ou discussão da prática

Neste eixo de análise, exploramos aspectos dos atos de falas dos ex-alunos que justificam a sua necessidade em restabelecer o diálogo com a universidade e a formação de grupos, como parte da formação destes sujeitos na graduação. A partir destas análises, o curso de formação inicial é o centro da formação continuada caracterizada principalmente pela formação dos grupos nas escolas em interação com a universidade e com a comunidade. As falas a seguir são de ex-alunos

⁶ <http://br.groups.yahoo.com/>

⁷ www.moodle.org.br

atuantes, tanto na escola básica, quanto em cursos de pós-graduação que apresentam preocupações com suas práticas, as quais também propõem demandas por comunicação.

Ex-aluno N: Fiquei pensando sobre meu próprio processo formativo aqui na pós-graduação. Às vezes, penso que me falta a práxis efetiva, penso que estou longe da prática e muito inserida na reflexão.

Ex-aluno A: Esta é uma visão que trago comigo desde o ano passado, quando ingressei no estado como professor e tive um choque de ideais, o que me angustiava, pensei até em mudar de profissão, mas no final do ano quando fui convidado pela professora “L” para falar como ex-aluno da profissão de professor e encontrei outros ex-alunos, os quais estavam encontrando praticamente os mesmos problemas, percebi que o caminho seria expor nossas dificuldades e tentar encontrar saídas para as mesmas.

Em outra fala, é possível compreendermos a reunião dos grupos de professores em estágios diferentes da profissão como o fortalecimento das discussões das tensões e angústias da prática docente. Isto também corresponde à contra-mão da solidão profissional e à saída dos intelectuais de suas “torres de marfim”, como descreve Giroux (1997):

Ex-aluno D: É muito interessante a ideia de aproximar um formando e um ex-aluno atuante no ensino público e/ou particular. Além da troca de experiências na elaboração dos TCCs; ajudará aos futuros professores a adquirirem o que eu chamo de “pedagogia de sala de professor”, que são os problemas que encontramos quando entramos em sala de aula e quais as atitudes que cada professor toma diante de tais problemas.

Ex-aluno A: Eu vejo o grupo dos ex-alunos como um ambiente para expor nossas dificuldades e nossos objetivos, com o intuito de discutir e refletir com o grupo dos ex-alunos e todos os participantes do ENPEFIS.

Estas falas concordam com Tardif (2000) quanto à necessidade de sobrevivência do professor na escola através de suas interações com os pares e com Giroux (1997), ao propor as escolas como esferas contrapúblicas. Neste caso, os ex-alunos ao depararem-se com a solidão profissional, buscam esta interação com os pares na universidade, através do ENPEFIS, sejam os alunos que ainda cursam a licenciatura, ou com outros ex-alunos que podem atravessar as mesmas dificuldades e necessidades.

Diálogos voltados para a inteligibilidade e para os consensos na organização do evento

Durante a organização do encontro, os ex-alunos mediarão conversas para compreender os seus papéis e de que forma suas falas acrescentariam discussões importantes ao evento. Houve, neste sentido, a criação de uma mesa redonda na qual estes sujeitos poderiam expor as concepções sobre suas práticas, mas que foi necessário o debate para a inteligibilidade quanto aos objetivos e a formação desta mesa, como pode ser visto na sequência de falas:

Ex-aluno N: Em ambos há uma tentativa de congregar todos estes grupos, agora ainda mais com a vinda do ex-aluno “E” que mesmo sendo ex-aluno, representa um grupo silenciado até o momento. Mas quanto a mesa redonda, hoje de manhã achei que tínhamos chegado a um acordo que você e o “ex-aluno E” fariam pelos ex-alunos, mas segundo as suas perspectivas pessoais, assim como o “ex-aluno E” tem apontado para as contribuições dele para os futuros ex-alunos (o que não deixa de focar na pesquisa do professor) e você quanto às suas perspectivas enquanto integrante deste PGP que também faz esta pesquisa do professor.

Ex-aluno E: Achei interessante suas colocações, professora “L”, era exatamente isso que me inquietava, ou seja, qual seria o papel dos ex-alunos no ENPEFIS? Como trabalharmos e transportarmos nossas ideias e conclusões para um mesmo contexto (ENPEFIS) mesmo cada um atuando em áreas diferentes e adversas? Professora eu penso (me corrija se eu estiver errado) que o papel dos ex-alunos será no sentido de a partir de sua vivência e experiência profissional (seja como professor ou na pós) expor e dialogar suas conclusões e aprendizados com os alunos e formandos, no sentido de refletirmos juntos o papel, o aprendizado e formação inicial desses alunos. Ou seja, gerar uma reflexão e inquietação para com esses alunos.

O entendimento para Habermas, “puede entenderse como parte de un proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de deficiones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas” (HABERMAS, 1992, p.103). Portanto, os processos de interpretação e entendimento possuem papel primordial na ação comunicativa e devem ser propiciados a todo o tempo em que houver dissensos ou conflitos, de forma que os mundos se interajam e todos os participantes cheguem a consensos esclarecidos.

A professora do curso de graduação “L”, procurava mediar os debates de forma a garantir que os mesmos pudessem ser caracterizados como ação comunicativa. Na fala abaixo, por exemplo, há a tentativa de garantir a apresentação dos interesses e a organização das vontades, principalmente quando os processos da organização do evento não estão claros para todos os participantes da discussão.

Professora L: Continuo pedindo paciência de todos para esse debate de preparação. Algumas ideias são balizadoras: nossa aprendizagem coletiva para o debate sobre problemas práticos (estamos fazendo pesquisa sobre a nossa própria prática); o debate somente termina quando todos os interesses foram apresentados e acomodados, e todas as possibilidades de arranjo foram analisadas; outros limitadores do debate são o esgotamento do tempo e do espaço designado para as apresentações.

Outros momentos representaram sínteses sobre a organização do evento que possibilitaram que os ex-alunos se posicionassem acerca de um possível consenso sobre os entendimentos.

Ex-aluno B: Esta discussão, na minha opinião, seria pertinente para abrir o encontro. Colocando os itens apresentados pelo ex-aluno “E” em caráter mais geral, poderíamos, em nossos discursos de ex-alunos, organizar as falas em: 1 - Formação Inicial - Reflexão sobre a qualidade de nosso aprendizado inicial. 2 - Como é trabalhar em um local no qual se teve uma formação inicial? ou Como é trabalhar em um local no qual NÃO se teve uma formação inicial? 3 - Quais as limitações que encontramos em nossos trabalhos devido a informações específicas que nos faltam e o papel dos novos colegas de trabalho para suprir essa necessidade? 4 - Como estamos nos “virando” hoje utilizando o que aprendemos?*

Ex-aluno E: ex-aluno “B”, acredito que você conseguiu sintetizar as principais ideias da participação dos ex-alunos nestes quatro eixos dialogados por você, acredito que esta seria mesmo a ideia que nós ex-alunos temos que ter nas nossas apresentações. A minha fala na mesa redonda será permeada dentro destes eixos. E a mesa redonda ficou bastante rica em experiências e reflexões de vivências diversas compondo por “E”, “A”, Diretora de Ensino e aluno apresentador de TCC (pesquisa em ciências atmosféricas+ experiência como professor + coordenação de ensino + experiência como aluno universitário).

Estas ações garantem que todos participem e questionem propostas, expressem seus desejos e expressem sua intenção de participar, segundo Mühl (2003), “em síntese, todo o sujeito argumentante é livre e autônomo e tem igualdade de direitos para participar da argumentação” (p.139). Portanto, o elemento da autonomia, junto à formação de grupos, à comunicação e à atuação docente crítica formam um conjunto de categorias que descrevem este curso de formação

inicial e continuada de professores, de acordo com as discussões propostas na interlocução das teorias de Habermas e Giroux.

Considerações finais

Um potencial da teoria habermasiana para a educação em ciências é a possibilidade de formar atores que agem eticamente e para o exercício da crítica e da argumentação – “A ampliação de um sujeito dotado de razão, do ponto de vista epistêmico, para um sujeito capaz de ser competente numa racionalidade que conduz a consensos, abre para a educação uma perspectiva de racionalidade compatível com a aspiração da formação de sujeitos para a vida ética, política e social” (PRESTES, 1996, p.72).

A educação para Habermas, como o contexto de convivência mútua das estruturas sistêmicas do dinheiro e poder e do mundo da vida, vê possibilidades de emancipação através dos consensos nas divergências e conflitos que surgem nas relações sociais. Isto significa, para nós, formar sujeitos em sentido oposto ao da semiformação anunciada por Adorno (1995), e o sentido da educação está na competência argumentativa de sujeitos que compreendem e influenciam seus contextos.

Desta forma, a constituição das associações livres é a contra-mão da solidão profissional expressa pelos professores ex-alunos, cuja subjetividade passa a ser reconstruída aquém da autorreflexão e é resultado, segundo Gonçalves (1999) “de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações. A interação social é, ao menos potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa” (p.130-1). Estas interações também concordam com a “sobrevivência” do professor na escola, em discussões propostas por Tardif (2000), para a qual os professores devem se associar com seus pares na escola.

Estas discussões são possíveis graças ao entendimento da formação docente como processo comunicativo, progressivo e intersubjetivo que é tomado como responsabilidade deste GGP. Em contrapartida as recorrentes formas propostas de promover a formação continuada de professores, que afasta o cotidiano escolar da pesquisa acadêmica. Desta forma, os atores envolvidos nesta rede não estão aquém dos problemas e possibilidades das realidades escolares e interagem com o conhecimento produzido pelas pesquisas da área. Estas perspectivas dispõem elementos importantes para o estabelecimento de novas pesquisas que gerem discussões acerca das interações universidade-escola, o que pretendemos desenvolver ao longo dos projetos deste GGP.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 4 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

ALVES, J.A.P., MION, R.; CARVALHO, W.L.P. Implicações das relações ciência, tecnologia, sociedade e ambiente na formação de professores de Física. XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, São Luiz, MA, **Anais...** 2007.

BANNELL, R.I. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270p.

GONÇALVES, M.A.S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX (66), p.125-140, Campinas, 1999.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I Racionalidad de la acción y racionalización social**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Afaguar J.A., 1992.

MÜHL, E.H. **Habermas: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2003.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L.M.; OLIVEIRA, E.R., FREITAS, Z.L., CARVALHO, W.L.P.; BARRROS, M.T.C. Possibilidades da ação comunicativa na formação de professores de ciências e matemática. VII Encontro de pesquisadores em ensino de ciências – ENPEC, **Anais...** Florianópolis, 2009.

PRESTES, N.H. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, 2000.