

Ensinando o professor a planejar o ensino

Teaching the teacher to make a course plan

Anne L. Scarinci, IF-USP, anne@if.usp.br

Jesuína L. A. Pacca, IF-USP, jepacca@if.usp.br

Resumo

Em um programa de desenvolvimento profissional docente, analisamos como o formador conduziu o aprendizado sobre o planejamento do ensino. Analisamos alguns episódios de formação em que o tema foi abordado, focando a atenção nas ações do formador e na dinâmica adotada pelo programa. Observamos que a emergência do tema vem de uma necessidade expressa pelo professor, através do relato de sua prática, e que a condução da discussão, pelo formador, procura levar a uma reflexão sobre a prática, especialmente levando em conta os objetivos do ensino, deixando implícita também uma caracterização da concepção de ensino subjacente às escolhas feitas pelo professor. Também é notável que o formador, em um programa de orientação construtivista, desenvolva ações coerentes com a prática pedagógica que desejou ensinar.

Palavras-Chave: desenvolvimento profissional docente, formação continuada, reflexão sobre a prática.

Abstract

In a teacher professional development program, we've analyzed how the teacher educator conducted the learning on the content of lesson planning. Our analysis was carried out through some episodes in which the theme appeared, in which we focused the actions of the educator and the dynamics adopted in the program. We've observed that the theme was brought up by a need, expressed by the teacher, through his/her practice account, and that the conduction of the discussions, by the educator, sought to lead the group to a reflection of the practice, especially taking into consideration the objectives of teaching science, leaving implicit a characterization of the conception of teaching subjacent in teachers' choices. It is also remarkable that the educator, in a program of constructivist orientation, carries out his actions in coherence with the pedagogical practice that he wanted to teach.

Key-words: Teacher professional development, constructivism, reflection of practice.

Introdução

O conhecimento pedagógico de *planejar* se refere à delimitação de um eixo para o planejamento (um objetivo geral a ser alcançado), à escolha de atividades para direcionar o aprendizado, com a determinação dos objetivos gerais e específicos, e localização dessas atividades numa sequência pedagógica coerente e orientada para a aprendizagem (Pacca, 1992).

Professores em atuação já tem algum conhecimento sobre o processo de planejamento do ensino. No entanto, nos programas de desenvolvimento profissional, nota-se que comumente os professores conseguem elencar uma lista de conteúdos a serem ensinados, porém têm dificuldades em designar *atividades* para o ensino daqueles conteúdos e *objetivos* para o tema em estudo – que produzam coesão entre as atividades. Além disso, geralmente há pouca

clareza sobre as razões da escolha de uma determinada sequência pedagógica (fundamentadas em uma determinada concepção de ensino). Assim, quando se pede ao professor que elabore o seu plano de ensino, usualmente o que se obtém é algo muito parecido com os índices de livros didáticos e organizações de conteúdos em uma lógica diferente daquela que tornaria o aprendizado mais significativo; ou seja, o plano de ensino pouco reflete as necessidades dos aprendizes em termos da construção do conhecimento científico.

A pergunta que inspirou este trabalho foi – como se ensina a planejar? Quais são os obstáculos na aprendizagem do planejamento didático e que estratégias de ensino o formador pode escolher, para trabalhar esse tema?

Fundamentação teórica

Nossa incursão pela literatura nos leva a considerar alguns autores que se ocupam da tarefa “formar o professor” e que a nosso ver mostram bastante convergência e auxiliam na compreensão do que entendemos por esse fenômeno.

A prática docente, por ser constituída de uma série de ações rotineiras, é uma prática habitual, conforme analisam Stenhouse (1984), Schön (2000), Péres-Gómez (1999) e outros autores. Uma característica importante da ação habitual é que ela consegue ser automática (e por isso mais rápida e ágil) e requer pouca ou nenhuma reflexão para ser realizada.

Essa característica intrínseca das práticas habituais, por um lado, representa uma grande vantagem, quando garante a execução de todas as pequenas ações necessárias, aliviando a atenção do ator a cada uma delas e seus detalhes e deixando-o à vontade para ocupar-se do quadro mais complexo ou de novidades que apareçam. Por outro lado, quando queremos aperfeiçoar nossa prática ou compreender por que ela produz alguns resultados indesejados, precisamos recuperar a capacidade de descrição do que fazemos e dos seus porquês (os “critérios implícitos”, conforme Stenhouse, 1984).

Essa é uma das recomendações de vários autores (a começar por Schön, 2000) sobre a formação docente: deve possibilitar espaço para que o professor possa, mediado pelo formador, pelos pares e pelo referencial teórico em pauta, refletir sobre sua prática.

A reflexão, especialmente em relação aos objetivos das ações educativas, é bastante apropriada porque, ainda como defende Schön, o ensino não é uma simples aplicação técnica de um conhecimento, do que decorre que não há uma resposta nos livros para vários dos problemas enfrentados na sala de aula.

O tratamento da maioria dos dilemas que surgem na prática docente deve levar em conta o que, naquele contexto da ocorrência específica, configura-se como mais *relevante* do ponto de vista da educação (Contreras, 2002). Tal ação transcende o que pode ser prescrito por técnicas derivadas da pesquisa aplicada, e requer do professor o uso de recursos criativos, da intuição ou da improvisação, em vista de objetivos de ensino além dos triviais, de conteúdo.

Embora a reflexão seja um atributo humano, o pensamento reflexivo sistemático, no sentido de fazer da prática docente um campo de reflexão teórica como estruturadora da ação, é uma capacidade que pode ser desenvolvida, mas que não desabrocha espontaneamente (Alarcão, 1996). Justifica-se, por conseguinte, que a reflexão se coloque como um objetivo explícito do programa de formação.

Segundo enunciado de Vieira (1994), podem ser estratégias de formação reflexiva o enfoque no sujeito e nos processos de formação, a problematização do saber e da experiência, a integração teoria-prática e a introspecção metacognitiva. Zeichner (1992) também defende a

importância de que o professor proceda, junto ao coletivo docente, como pesquisador de sua prática e propõe uma formação docente que se utilize de problemas desencadeadores, que possam provir da própria prática e a ela se dirigir.

Essa ideia é interessante também do ponto de vista de favorecer um aprendizado situado, que mantém o vínculo com as necessidades dos professores (expressas e reais) e com os conhecimentos que eles já possuem. De fato, Pimenta (2002) analisa que uma formação consegue ser muito mais bem sucedida quando parte dos saberes iniciais dos professores.

Professores em serviço já detêm um conjunto de saberes que, minimamente, funcionam no sentido de prover sua sobrevivência na profissão. Dentre esses saberes estão formas de explicar o conteúdo, de manter a atenção da classe, de motivar os alunos, de montar uma avaliação escrita, responder perguntas, etc. Cada uma dessas competências não se manifesta isoladamente, mas faz parte de um todo, de uma estrutura de ação que apresenta certa coerência interna, em termos de uma concepção de ensino e aprendizagem (embora esta concepção nem sempre esteja em nível consciente).

As práticas de um professor podem não ser todas absolutamente coerentes com uma determinada concepção de ensino e aprendizagem, mas, quando esse professor é partidário de uma determinada concepção de ensino, essencialmente suas ações estarão inseridas naquele paradigma. Agir consistentemente dentro de uma visão de mundo simplifica o planejamento e a interpretação da realidade, porque cada passo partilha de um mesmo contexto implícito. Deste modo, a previsibilidade sobre as interações com os alunos é grande e um plano de curso consegue efetivamente servir de guia durante a realização das aulas. Além disso, a capacidade de improvisação do professor é alta. Ele se sente confortável na aula, porque *sabe o que fazer* quando surgem dificuldades de aprendizado que não haviam sido previstas.

Uma modificação das práticas de sala de aula, supondo que tal mudança se embase em uma concepção diferente de ensino e aprendizagem, envolve a alteração de toda a estrutura de pensamento e ação, e não somente de um subconjunto de práticas, por exemplo, de explicação ou respostas a dúvidas dos alunos.

O programa de formação deve ser capaz de assessorar o professor durante esse período, não somente fornecendo-lhe novas possibilidades de ações planejadas, mas também amparando-o quando precisa interpretar comportamentos ou resultados imprevistos dos alunos, quando quer compreender uma aula que “desandou”, ou mesmo quando precisa compreender e generalizar um resultado positivo, para poder usá-lo em outras ocasiões (Scarinci, 2006). Ou seja, o programa de formação que tem metas de mudanças das práticas docentes deve manter-se próximo ao professor durante a concretização da prática nova.

Nutrir um diálogo efetivo com o professor é fundamental, pois auxilia na construção de uma identidade profissional mais sólida e age na direção da conscientização sobre suas ações e seus motivos e consequências, conferindo-lhes maior autonomia (Freire, 1996, p.44) –

“Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.”

Objetivo

Nosso problema maior é investigar como se ensina a elaborar/modificar um plano de ensino em programas de desenvolvimento profissional docente. Neste trabalho, fizemos uma aproximação a essa questão, através de um estudo de caso – analisamos como a competência de planejar é trabalhada em um programa de formação que acompanhamos.

Procuramos focar as ações do formador. Queremos analisar o que faz o formador para proporcionar a emergência de uma questão da prática docente, as formas de condução das reflexões que terão os participantes e o desfecho, bem como os objetivos específicos e gerais do programa de formação (modificar a prática docente e a concepção de ensino do professor) sendo concretizados através dos conteúdos em pauta.

Produção de dados e metodologia

Nossa tomada e análise dos dados foi típica da pesquisa qualitativa e, embora não pretenda caracterizar-se como pesquisa etnográfica *strictu sensu*, contou com vários elementos etnográficos, conforme Lüdke e André (1986).

O programa de formação se desenvolveu em uma instituição de ensino superior de São Paulo e é apoiado pela FAPESP, dentro do programa para Melhoria do Ensino Público. Participaram cerca de dez professores de escolas públicas estaduais paulistas, mais o formador e dois monitores. O tema de ensino discutido no período considerado foi o da Eletricidade. O programa tem orientação construtivista.

As reuniões do grupo de formação, semanais, foram gravadas em áudio e transcritas. Os dados foram escolhidos com base nas transcrições, acompanhadas das notas de campo dos pesquisadores. Na apresentação dos dados, designaremos os professores participantes por conjuntos de três letras (PLA, EDU, SIL), os pesquisadores participantes por duas letras (NA, FE) e o formador pela letra F.

As situações de ensino, nesse programa, são contextualizadas nos planejamentos de cada professor e nos *relatos* das suas aulas. A partir de um relato ou de uma tarefa de planejamento, o formador escolhe e desenvolve algum dos seus objetivos de ensino. Por conseguinte, podemos dividir as reuniões em episódios – cada episódio completo começa com um depoimento, de um dos professores participantes, acompanhado da discussão com os outros participantes, e termina em um fechamento, pelo formador, que interpreta o problema relatado, procurando auxiliar o professor a encaminhar soluções.

Análise

Observamos que o programa se desenvolvia na forma de diálogos, procurando, sempre que possível, tomar como ponto de partida a prática docente de algum dos participantes. O episódio a seguir começou com “conte a sua aula”, e o professor relata descontentamento com a aula que deu, pois achou-a sem significado dentro do planejamento. Tomando o conceito da “reflexão sobre a ação” de Schön (2000), o problema manifestado pelo professor foi “*não dei a aula que eu queria*”. Durante a discussão, vemos como o formador desconstrói esse problema aparente e constrói o problema de fato – que é a falta de clareza do professor sobre os usos e objetivos da aula de resolução de exercícios que ele havia incluído em seu plano de aula.

[Episódio R-19]

PLA – Eu dei aula, mas não dei o que eu queria, porque eu tinha passado exercícios, eu passei as formulinhas, né. Fórmula da resistência... (...) então na outra aula eles queriam que corrigisse, que eu tinha marcado prova. Aí eu corriji os exercícios e dei a prova, só de formulinhas. E eu marquei com eles/

F – O que quer dizer que você corrigiu exercícios?

PLA – Ah, eles têm dúvida, “ah, eu não consegui fazer esse”, eu peguei exercícios de vestibular, assim.

F – Mas o que que é corrigir exercício?

PLA – Ah, é corrigir na lousa...

F – Não, “corrigir na lousa” não, corrigir é corrigir *alguma coisa*.

PLA – ... Não, não é corrigir; é fazer. (!)

F – Pois é... Então... (!)

PLA – Alguns, até perguntam, “ah, eu não consegui, eu estou travado aqui”, aí.../

F – Mas isso não se chama corrigir também. Não é? O que você **fez**, afinal de contas? Descreve o que você fez.

PLA – Então, alguns eu orientei como fazia, e outros que não tinham a menor ideia eu fiz o exercício. Na lousa.

NA – Você fez na lousa e eles copiaram.

F – Então, isso não se chama corrigir. Quer dizer, você **resolveu o problema na lousa**, entendeu? (...) Então você resolveu o problema na lousa; o que você queria com essa atividade? Porque isso foi uma atividade, né? Fazia parte do teu planejamento?

PLA – não.

F – Não, não fazia. E aí ela entrou. Então o que você queria com ela? Vamos ver se você consegue dar um significado.

PLA – Eu queria fazer eles perceberem que era possível fazer, e que era simples... resolver os problemas.

F – Era simples? (PLA – Éé...) Pra quem? Para a professora. Para a professora. [pausa] Sabe, a gente faz muita coisa que a gente não percebe o que está fazendo, né, a gente vai usando o nosso esquema tradicional, “ah, eu corrigi a prova”. Corrigir você corrigiu quando você pegou a prova de cada um, marcou, riscou, deu nota, você corrigiu. (...) O que você foi fazer, você não foi corrigir a prova. Isso se chama **outra coisa**. Não é? E aí, outra coisa, tudo bem. Ela *pode* caber no planejamento. Eu estou te cobrando a mesma coisa que eu te cobrei da outra vez, (que depois nós vamos falar também.): O que essa atividade tem a ver com o meu planejamento? (...) Agora, é claro que é complicado que a gente a toda hora, a todo momento, em todos os minutos da nossa atividade, esteja fazendo [essa reflexão]. É complicado porque a gente não tem o hábito de fazer, né. Tem muita coisa que vocês não faziam e já fazem, vocês já incorporaram. Quer dizer, essas coisas tem que começar a incorporar. Porque é isso que vai fazer a mudança de postura do professor, de comportamento dele. (...) Então tem a... essa coisa, das atividades, que a gente costumeiramente faz, que a gente viveu assim, aprendeu assim, e a gente agora precisa dar outro significado pra ela, e entender – o que é que isso tem a ver com o meu planejamento? De onde eu venho, pra onde eu vou, onde que eu quero chegar, e como é que isso está contribuindo? (...)

EDU – E se a gente verificar que ... que não atingiu o objetivo?

F – Que não tinha nada de importante?

EDU – Não, acho que isso...

F – Não, mas aí é que está, você tem que ver por que você acha aquilo importante e o que o teu objetivo na verdade está exigindo. O que é que ele exige, e se isso tem ligação. Todo esse processo de reflexão é que vai começar a construir a nossa postura de profissional. (...) “eu achei que isso é bonito, mas será que é oportuno? Será que está no lugar certo?” Eu vejo, que (...) [o experimento da lei de Ohm, que a gente fez a semana passada] todo mundo gostou, né? Não foi bonitinho? Não deu uma vontade louca de levar e fazer na classe? (Aposto que alguém até fez.)

KAP – [encabulada] Eu não fiz ainda...

F – Pois é, “não fiz *ainda*”, né, “mas vou fazer”. Então, agora, e aí?, será que não vale à pena parar pra pensar? O que é que eu estou fazendo quando eu estou levando isso, nesse momento, nessa situação? O que eu estou fazendo com isso? Então tem essa coisa que às vezes a gente esquece, né. Facilmente a gente desgruda do planejamento. (...)

PLA – É [riso]. Mas tem essa outra turma, que eu não corrijo os exercícios/ eu não *faço* os exercícios pra eles, eu espero que eles façam e, se tem dúvida em algum, eu vou lá e vejo qual é a dúvida, (...) Mas tem duas alunas que ficam desesperadas. Elas acham que tem que corrigir tudo. E elas fazem com que eu me sinta *culpada* de não corrigir tudo.

F – Porque você não pôs tudo na lousa.

PLA – É, elas querem a resposta, e...

F – Agora veja uma coisa, PLA. Olha, quando a gente põe uma coisa na lousa, a gente dá assim, um modelo, né...

PLA – É, aí não adianta nada, eles copiam...

F – Não, não é que *não adianta nada*, adianta também. Não sei se adianta *para o que você quer*. (...) Então, mostrar os modelos, os protótipos e tal, também é considerado como uma atividade interessante. Mas será que a gente faz isso com consciência de que faz isso? Será que eu queria isso no planejamento ou não? Então essa que é a questão importante.

PLA – Sempre que eu passo a resolução, que eu resolvo na lousa, eu não me sinto muito bem. Porque eu sei que aquilo eles vão copiar, e pode até não fazer sentido, ele pode até repetir aquela sequência, sem saber o que está fazendo, não é isso o que eu quero.

KAP – Mesmo porque [pra eles fica a ideia que] aqueles exercícios devem estar resolvidos **daquele** jeito. Se mudar *alguma coisinha*... (...)

NA – Quando eu estava no primeiro ano [do Ensino Médio], que eu estava aprendendo física pela primeira vez, eu me perdia pra caramba com as variáveis lá da mecânica. E eu lembro que o professor fez uma aula de exercícios, e ele colocava na lousa assim, ele usava a lousa inteira. Então “que é que você quer saber, a aceleração. Então, qual é a fórmula?” Então ele colocava a fórmula. “Ah, mas a gente precisa da velocidade, a gente não tem a velocidade.” Então ele abria outro quadrado depois pra calcular a velocidade. “Qual é a fórmula da velocidade? Essa.” (...) E depois ele voltava, pra resolver... Foi um modelo, que ele deu. Mas foi tão organizador pros meus pensamentos!

PLA – Ah! Então deu certo pra você! (...)

F – Então o negócio é isso aí, é ressignificar as atividades que a gente faz já por tradição, né. É dar outro sentido àquilo, e sempre a preocupação é olhar, *como é que isso está ligado ao planejamento*. É isso que eu venho desenvolvendo? É pra onde que eu quero ir? Essa que é a questão.

Muitas das rotinas que o professor adota em suas aulas são vistas como “naturais” da sala de aula. Uma aula de correção de exercícios, uma prova escrita individual ao final do bimestre, uma cópia de definições da lousa...

Raramente, durante a realização dessas atividades, o professor tem a possibilidade de refletir sobre os motivos que fundamentam aquelas rotinas. Trabalhos que analisam a teoria de Schön no contexto docente questionam que seja possível uma reflexão *na ação*, quando essa ação acontece no contexto da sala de aula, pois as ações são várias, simultâneas e devem ser imediatas (Guridi, 2007).

No entanto, maior talvez que esse obstáculo é que não paramos para refletir sobre o que é visto como trivial. Como no Mito da Caverna, em que as sombras não são questionadas porque *sempre estiveram ali*, também o professor, que tem a experiência de uma vida inteira com o contexto escolar, vê certos procedimentos rotineiros como as *sombras* da caverna de

Platão – porque sempre estiveram ali, todos estão por demais acostumados a olhá-las, de modo mesmo a não conseguir mais *vê-las*. Tais rotinas, como a aula de exercícios, foram “naturalizadas” como um acontecimento típico e inquestionável do contexto escolar.

Por isso, muitas vezes nem constam explicitamente de um plano de aulas – como no caso da PLA – pois são óbvias. Todo professor tem a perigosa e invencível tendência de perpetuá-las, mesmo sem clareza de que serviço elas prestam ao aprendizado e de que outro podem obstruir.

O formador faz, junto a PLA, uma série de perguntas à situação vivenciada por ela, na intenção de possibilitar passagem do nível descritivo do fenômeno para o nível interpretativo. Esse procedimento pode ser visto sob o referencial das estratégias reflexivas de formação (Alarcão, 1996), em que confrontos são transformados em potenciais de reconstrução do conhecimento.

O confronto, no entanto, precisava ser criado, para que PLA enxergasse as “sombrias”. Nesse episódio, foi a própria professora quem iniciou o processo, pois soube relatar que a aula a incomodara. O formador aproveitou a oportunidade e potencializou-a através do questionamento inicial. (Em outras situações, o professor não sente o incômodo, ou então consegue apontar apenas para algum sintoma de segunda ordem. Nesse caso, o formador precisará direcionar a atenção do professor para tal rotina ou pensamento.)

Ao relatar e analisar a sua aula de exercícios, PLA trouxe à consciência um problema que a incomodava – e, pelo seu depoimento, percebe-se que o problema era recorrente (“*sempre que eu resolvo na lousa, eu não me sinto muito bem*”). O formador ajudou-a primeiramente a caracterizar a aula que fez (“*mas o que é corrigir exercício?*”) e, em seguida, a procurar descobrir em que tal atividade colaborava para os objetivos de seu planejamento.

PLA sentiu visível necessidade de expor seus incômodos com a aula de exercícios em outras situações e conseguiu, com isso, detalhar mais o problema e identificar a origem do seu incômodo (“*ele pode até repetir sem saber o que está fazendo, e não é isso o que eu quero*”). O papel do formador durante o episódio poderia ser comparado à figura que Schön (2000) denomina de “*coach*”, o orientador que ouve o aprendiz ajudando-o a compreender mais profundamente o problema trazido, e conduz a reflexão no sentido de encontrar encaminhamentos para solucioná-lo.

A participação dos demais membros do grupo foi discreta, mas, ao que tudo indica, relevante no auxílio a PLA. Enquanto KAP corrobora o pensamento inicial de PLA, de que aula de exercícios não produz aprendizado, o monitor NA dá um exemplo pessoal que contrapõe aquela ideia, conseguindo arrancar de PLA a interjeição – “*ah! Então deu certo pra você!*”.

Quando modificou seu planejamento incluindo a aula de exercícios, PLA não agiu de forma autônoma (“*na outra aula eles queriam que eu corrigisse*”). Pode-se avaliar que a discussão caminhou no intuito de proporcionar maior autonomia às suas escolhas futuras, ao menos no que toca a essa estratégia de aula. A ação principal do formador foi incentivá-la a buscar um significado para a atividade que pudesse ser vinculado aos objetivos do seu planejamento. Vemos aí uma conexão com a educação problematizadora de Paulo Freire (1996), em que um problema desencadeador, colocando o educando no centro de sua formação e adequadamente conduzido pelo educador, estimula um “*movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*” (*ibid*, p.42) e mantém como objetivo mais amplo sempre o de proporcionar maior autonomia ao educando.

O *problema aparente* (Schön, 2000) – aquele trazido pelo professor em seu relato – não é um problema falso, ele é levado em conta como um problema *de fato*. Porém, é visto como um sintoma que possui origem mais profunda, que o formador, através de uma escuta qualificada

do relato, consegue desvendar, junto ao professor. O formador faz questionamentos (“*O que você queria com a aula? Vamos ver se você consegue dar um significado*”), estimulando o professor a pensar nas causas daquele problema manifesto.

Sobre essa forma de encaminhamento de uma discussão acerca do planejamento, vejamos como o formador encaminhou outro problema manifesto, em outro episódio. Neste, a professora CLO estava enfrentando um dilema com respeito a uma avaliação, quanto aos critérios que deveria usar na correção da prova, após ter examinado que os alunos em geral *não foram bem*. Sem desconsiderar o problema trazido pela professora, o formador propõe olhá-lo sob outro prisma:

F – Quando você diz, “eles são capazes de produzir coisas melhores do que eles produziram”. Então, eu acho que aí a reflexão que você está fazendo e a tua análise toda, é “o que é que eu estou avaliando quando eu dou esta prova?”, né, e você já está percebendo que a tua avaliação vai ter um resultado ruim. (...) Então, agora por outro lado, você fala de uma série de coisas que você considera positivas. (...) Precisaria definir um pouco e tornar mais objetivo o que é essa participação.

Ou seja, o formador quer perguntar, *o que a participação dos alunos nas atividades do semestre auxiliou para a construção do conhecimento deles?* CLO não havia identificado algum incômodo em seu planejamento. O formador precisou auxiliá-la a ver o que era inicialmente tão evidente quanto despercebido pela professora.

CLO, então traz outro problema, irmão daquele anterior – a atribuição de notas aos alunos pela participação nas atividades está mascarando os resultados reais de aprendizagem:

CLO – “Ah, o pessoal não vai bem na prova, só que a gente leva em consideração outros trabalhos que eles fazem, a presença, e eles acabam tirando média”. (...) Então eles nunca estudam pra prova. Eles não estudam pra prova, porque eles sabem que vão tirar média.

O formador toma essa constatação como oportunidade para chegar a outro problema, mais profundo, que guarda conexões com o planejamento da professora e que, portanto, está dentro do seu limite de autonomia – o da pouca exigência de rigor nas atividades-meio, a partir das quais é atribuída a nota de participação.

*F – Não é que você vai deixar de premiar o sujeito ou de valorizar uma coisa que ele fez. Mas ele fez essa coisa e ele tem que dar a mais. (...) Certamente falta essa passagem da coisa mais qualitativa, espontânea, né, pra um **rigor**.*

Essa passagem do problema manifesto para o problema de fato, como propõe Schön, é feita através de uma análise aprofundada da situação e de seus determinantes, sempre pensando em soluções que o professor seja capaz de engendrar.

O caminho utilizado pelo formador foi de fazer *o professor* falar, *o professor* produzir um problema ou incômodo. A identificação da origem do problema, que ocorreria em seguida, seria uma tarefa conjunta e que procuraria mudar o foco para analisar o próprio *paradigma* de ensino que alicerça as atividades constantes de um plano de ensino e a maneira de conduzi-las em classe.

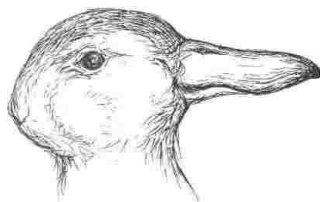
O conceito de paradigma pode ser de boa ajuda para compreendermos as ações do formador. O professor olha para um objeto pertencente ao mundo (uma prova escrita ou uma aula de exercícios) com os filtros do seu próprio paradigma. Esse paradigma não pode ser substituído por meio de uma simples verbalização ou comunicação. A visão “tradicional”, transmissiva, de escola é repetidamente apresentada, de várias maneiras, em vários contextos do cotidiano. Mais do que apresentada, essa visão é vivida pelos sujeitos desde seus primeiros anos

escolares e, na maioria das vezes (senão em todas) é revivida também nos bancos universitários. Dessa forma, uma comunicação verbal será muito mais pobre que toda a coleção de informações e vivências que o sujeito teve. Além disso, como os paradigmas não são aprendidos pela forma de uma explicação ou definição, eles geralmente são inconscientes. As marcas do paradigma aparecem na ação do sujeito, mas este é incapaz de verbalizá-lo.

Os paradigmas só passam a ser comunicáveis entre aqueles que adquiriam consciência sobre eles. Por isso, a mediação verbal pura não é tão útil para promover mudanças estruturais em um conjunto de ações.

Para ver o mesmo objeto sob outro prisma (com os filtros de outro paradigma), a verbalização deve se referenciar a situações vividas, concretas. Nesse programa, identificamos duas possibilidades de ocorrência:

- fazer uma comparação. Essa ação é possível quando o sujeito tem alguma vivência em outro paradigma. Então o formador recorre a ela apelando para a memória da situação vivida, sob a forma “*you se lembra quando fizemos aquela atividade, e você teve essa dúvida...?*”
- pontuar e identificar as marcas do paradigma no objeto, da forma como é visto pelo professor, e perguntar como aquelas mesmas marcas poderiam ser interpretadas usando-se o (novo) paradigma em construção. Isso foi o que o formador fez nos episódios que analisamos. Salienta-se que o esforço para modificar o olhar tem que ser feito *pele professor*, para que o aprendizado seja possível. Como na figura a seguir, do pato-coelho:



Imagine-se que o observador esteja enxergando somente o pato. O formador quer que ele enxergue o coelho, então diz “*Ah, você está vendo um pato? Mas olha como esse bico poderia ser interpretado como orelha...*” Para surtir efeito, o observador tem que conseguir, ele mesmo, ver a orelha.

...E qualquer conjectura sobre a figura do coelho só terá significado *depois* que o observador enxergar o coelho. Enquanto ele só vê o pato, toda explicação que parta do pressuposto da existência do coelho lhe será incompreensível.

Conclusões e considerações

O trabalho do programa com o planejamento procura discutir com o professor suas aulas planejadas, subsidiando-o com atividades que poderá usar para trabalhar aqueles tópicos que planejou, porém, mais que isso, ajuda o professor a revisar constantemente seus planos de ensino com base no que ele traz como *constatação da realidade* que vivencia na sua sala de aula, com seus alunos.

A emergência da questão sobre o planejamento foi proporcionada através de relatos de aulas de professores. O formador trabalhou de forma situada na prática docente, partindo do problema concreto e envolvendo-se com esse problema. Por isso, todos os episódios de formação têm como protagonista um professor – aquele que relatou sua aula – e os participantes todos acompanham o diálogo com esse professor. O caminho, portanto, é do concreto para o abstrato e da prática real para sua análise e reflexão.

A condução das reflexões se deu através de um diálogo no qual, primeiramente, o formador procura compreender mais profundamente a situação relatada e, depois, auxilia o professor a encontrar seus determinantes e a tomar um distanciamento do problema, para que possa vê-lo sob outra ótica.

O desfecho, isto é, a conclusão do ponto de ensino, é feita pelo formador, após a discussão ter levantado alguns pontos que ele considerou necessários para que uma sistematização pudesse ser compreendida.

Podemos dizer que encontramos, inicialmente, três características, que nos auxiliam na resposta à nossa questão de como o programa estudado atua para o aprendizado da ação de planejar: o formador trabalhou a partir da prática docente de cada professor, iniciou os episódios de ensino pela atitude de ouvir o professor e manteve suas ações coerentes com a prática pedagógica que desejava ensinar. Percebemos que nenhum desses pontos é novidade na literatura sobre a formação docente, mas são raramente encontrados enquanto *prática* na formação. Que ocorre? Quais são as barreiras entre o que sabemos e o que somos capazes de fazer?

A pesquisa não nos fornece elementos para esta resposta, mas não seria irracional elaborarmos a hipótese de que pode haver um paralelo entre as dificuldades que os professores enfrentam para modificar suas práticas e as que os formadores dos professores enfrentam, ao elaborar seu plano de formação. É plausível imaginar que os formadores de professores possam, eventualmente, compartilhar do mesmo paradigma transmissivo – se queremos fazer uma formação de professores, diagnosticamos suas *deficiências* e planejamos *cursos*, nos quais lhes ensinaremos o que não sabem. Essa parece-nos a ação sensata e correta. Ensinar é, de certa forma, visto como *falar* – se vou ensinar algo a você, vou *esclarecê-lo* sobre o que é correto. *Não vou ouvir o que você pensa*. Ou então vou ouvi-lo para *diagnosticar* o que você não sabe – para depois saber o que preciso lhe falar. Essa é a nossa dificuldade para ouvir o outro – ouvimos já com o intuito de falar. Não sabemos ouvir com outros propósitos. Ouvir o professor, essa escuta qualificada que observamos no programa analisado, é uma ação muito difícil.

Na visão mais comum no nosso meio, o conhecimento pertence ao mundo das ideias, ele é, portanto, teórico e abstrato. A ação é a *aplicação* desse conhecimento no mundo – ela não é um conhecimento em si. Se o sujeito possui o conhecimento, ele saberá derivar dele a ação correta. O ensino transmissivo atende muito bem a essa forma de conceber o conhecimento, pois basta clarear o intelecto que a ação o acompanhará. Daí a dicotomia entre a teoria e a prática.

Então, os conhecimentos que produzimos em educação são majoritariamente proposicionais – “devemos ser construtivistas, devemos ouvir o aluno, devemos partir do conhecimento do aluno, devemos saber tratar as diferenças...” Entretanto, o processo de *como* fazer isso não dizemos. Achamos que o *como* fazer é imediatamente derivado do *que* fazer. Porque acreditamos que verdadeiramente seremos capazes de ensinar o conhecimento prático através do verbo. Falamos, exemplificamos, *frisamos* e esperamos que pelo esclarecimento racional do sujeito a sua ação se modifique.

Por isso a pedagogia construtivista é difícil. Não sabemos conduzir um aprendizado sem começar com um esclarecimento racional de um conhecimento já generalizado e abstrato; nossas metodologias de ensino são proposicionais, verbais, essencialmente pertencentes ao mundo das ideias. Essas metodologias servem muito bem para ensinar o conhecimento teórico, mas não funcionam adequadamente para o conhecimento prático – *a não ser que o aprendiz já tenha uma vivência no outro paradigma*, que prevê a possibilidade daquele outro tipo de ação.

O formador deste programa analisado procurou agir em coerência com o que queria ensinar, proporcionou a vivência, e, com isso, ensinou através da ação. O verbo veio depois, quando os participantes já tinham condições de compreendê-lo. O exemplo que ele deu foi um exemplo vivo, em vez de uma exemplificação verbal.

É comum os professores das universidades ensinarem o construtivismo aos licenciandos através de aulas caracteristicamente transmissivas. A incoerência entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, é possível dentro de um paradigma dicotômico, pois os elementos não precisam estar conectados. Um indiano talvez dissesse, *se você não sabe fazer, você não sabe*. Nós achamos que é possível ensinar mesmo sem saber fazer.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Ed., 1996.
- ANDERSON, John R. **Cognitive psychology and its implications**. New York: W.H. Freeman and Company, 1990.
- AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo. Tese (Livre-docência), São Paulo: USP, 1990.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GURIDI, Veronica M. **A inclusão de professores de ensino básico na pesquisa: um desafio institucional**. Tese (doutorado), São Paulo: USP, 2007.
- LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- PACCA, Jesuína L. A. O Profissional da Educação e o Significado do Planejamento Escolar: Problemas dos Programas de Atualização. **Revista Brasileira de Ensino de Física** Vol. 14 nº 1, pp. 39 – 44, 1992.
- PÉRES-GÓMEZ, Angel. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Ed. Morata, 1999.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In* Pimenta, S.G. e Ghedin, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCARINCI, Anne L. **Uma proposta para caracterizar a atuação do professor na sala de aula**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2006.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.
- VEENMAN, Simon. Perceiving problems of beginning teacher. **Review of Educational Research**, 54(2) p. 143-178, 1984.
- VIEIRA, Flávia. Alunos autônomos e professores reflexivos. *In* Tavares (org.) **Para intervir em Educação**. Portugal: Ed. CIDInE, 1994.
- ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n.220, p.44-49, 1992.